

Alenka Kompare

Kritično mišljenje pri pouku psihologije: ne le učiti se psihologijo, ampak tudi kritično misliti s psihologijo in o njej

Kritično mišljenje je racionalno in samouravnavaajoče mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti. V prispevku izhajamo iz predpostavke, da med psihologijo in razvijanjem kritičnega mišljenja obstaja še posebej tesna povezanost, med drugim zato, ker psihologija proučuje tako značilnosti kot omejitve mišljenja, ter raziskujemo vprašanje, kako pri pouku psihologije načrtno, sistematično in hkrati z izgrajevanjem vsebinskih znanj spodbujati razvoj kritičnega mišljenja. Izhajajoč iz pojmovanj in modelov kritičnega mišljenja avtorjev s področja psihologije podrobneje predstavimo model C. Tavis in C. Wade. Avtorici spodbujata razvoj osmih veščin in naravnosti kritičnega misleca; zapišeta jih kot smernice, ki jim mora mišljenje zadostiti, da bi bilo kritično, npr. sprašuj in bodi vedoželjen, razišči utemeljenost trditev, izogibaj se čustvenemu mišljenju in pretiranemu poenostavljanju, toleriraj negotovost in dvom. Teoretična spoznanja in vpogleda strokovnjakov s področja kritičnega mišljenja dopolnjujemo z idejami za poučevanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. V nadaljevanju prispevka povzemamo ugotovitve raziskav o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja (da, učinek poučevanja kritičnega mišljenja je pozitiven, še posebej takrat, ko uporabljamo pristop z infuzijo in je poučevanje kritičnega mišljenja eksplisitno) in zaključimo z razmislekom o tem, kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri učencih, da bo naša praksa znanstveno utemeljena.

Uvod

POSAMEZNIK NE MORE BITI IZOBRAŽEN, ČE NE MISLI KRITIČNO

Na področju šolstva obstaja splošen konsenz, da je kritično mišljenje pomemben del izobraževanja,¹ pa tudi ugotovitev, da večina učencev v procesu izobraževanja ne razvije kritičnega mišljenja v takšni meri, kot bi ga lahko in kot bi ga morala razviti (van Gelder, 2005). Blizu nam je razmišljanje, da posameznik ne more biti izobražen, če ne misli kritično (Wade, 2008), zato razvijanje kritičnega mišljenja ni le ena od izobraževalnih možnosti, ampak nenadomestljiv del izobraževanja, do katerega imajo učenci pravico (Norris, 1985). Izobraževanje v pravem pomenu besede preoblikuje in spreminja mišljenje učenca, izobražen posameznik misli in deluje drugače od neizobraženega (Paul in Elder, 2005): zmožen je razumeti različne perspektive, spremeniti prepričanja, ki se izkažejo za neutemeljena, ponotranjiti pomembne koncepte določene znanosti in ustvariti konceptualne mreže, učinkovito misliti o kompleksnih problemih ... »Če želimo, da učenci postanejo izobraženi posamezniki, mora biti kritično mišljenje v srcu kurikula« (prav tam, str. 11).

Pri raziskovanju odgovorov na vprašanje, kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, bomo izhajali iz pojmovanj in modelov kritičnega mišljenja nekaterih avtorjev s področja psihologije (vidnejši so Bensley, D. F. Halpern, Ruscio, Stanovich, C. Travis in C. Wade), ki kritično mišljenje večinoma razumejo kot celoto kognitivnih veščin in osebno-motivacijskih dispozicij oziroma kritične naravnosti posameznika, spodbujanje kritičnega mišljenja pa kot eksplicitno, načrtno in

1/ Evropska komisija je leta 2007 objavila dokument Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir (Uradni list EU, 2018/C 189/01), ki navaja in opisuje osem ključnih kompetenc, a v uvodnem delu tudi izpostavlja kritično mišljenje kot eno od spretnosti, ki je del vseh ključnih kompetenc. »Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnost in zdrav način življenja ter aktivno državljanstvo. /.../ Spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, timsko delo, sporazumevalne in pogajalske spretnosti, analitične spretnosti, ustvarjalnost in medkulturne spretnosti, so del vseh ključnih kompetenc« (prav tam, str. 13).

sistematično usmerjeno učenje raznovrstnih veščin (npr. presojanja virov, argumentiranja) ter negovanje kritične naravnosti (npr. radovednosti, razmišljujočega skepticizma, intelektualne poštenosti).²

Kritično mišljenje lahko vpletemo v poučevanje katere koli vsebine in znanstvene discipline ter ga uporabljamo v vseh življenjskih kontekstih, a na poseben način je povezano prav s psihologijo (Tavris in Wade, 1997).

1. *Psihologija proučuje mišljenje* (reševanje miselnih problemov, odločanje) in že s spoznanji na teh področjih podpira kritično mišljenje. Razumevanje psiholoških spoznanj o mišljenju omogoča poglobljeno razumevanje lastnega mišljenja in izostreno samorefleksijo, torej učinkovitejše kritično mišljenje.
2. Predmet proučevanja psihologije so tudi *prepreke na poti kritičnemu mišljenju*, od značilnosti kognitivnih procesov, ki lahko vodijo do zmot in pristranskosti mišljenja, prek različnih obrambnih mehanizmov (npr. racionalizacije, zanikanja) do značilnosti vedenja v medosebnih odnosih (npr. podrejanja avtoriteti, konformiranja, oblikovanja ter izražanja stališč in predsodkov). Brez zavedanja dejavnikov, ki vplivajo na mišljenje, in samokorigiranja mišljenje ne more biti kritično.
3. Psihologi prihajajo do številnih spoznanj na področjih, ki so pomembna tako za družbo kot za posameznike, zato je ključnega pomena, da znamo *vrednotiti rezultate psiholoških raziskav in njihove implikacije* ter ločevati psihologijo od psevdoznanosti.³

2/ Pisati o kritičnem mišljenju pri pouku psihologije je svojevrsten izziv, saj je bilo v okviru projektov ZRSŠ napisanih in izdanih več priročnikov za učitelje, ki kritično mišljenje in njegovo spodbujanje pri pouku psihologije teoretično utemeljujejo, prinašajo pa tudi raznolike strategije in primere dobre prakse, kako ga pri dijakih razvijati, spremljati in vrednotiti. Priročnik *Kritično mišljenje pri pouku psihologije* (2009) je nastal v okviru projekta ZRSŠ »Kako poučevati psihologijo in obenem učiti učence misliti kritično?«. Poglavja o spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja pri pouku psihologije pa so tudi v priročnikih *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: psihologija* (2010) ter *Iz zivi razvijanja in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi: psihologija* (2013).

3/ Psevdoznanost dobesedno pomeni lažno znanost, pri kateri gre za trditve in prakse, ki imajo videz znanosti, a dejansko ne temeljijo na znanstveni metodi, tj. na skrbno načrtovanih raziskavah, in ne vodijo do ugotovitev, ki bi jih bilo mogoče preveriti (Musil in Plohl, 2020).

Brez kritičnega mišljenja, katerega pomemben del je razumevanje znanstvene metode (kako znanstveniki prihajajo do spoznanj), je to težko dosegljivo.

KRITIČNO MIŠLJENJE JE RACIONALNO, SAMOURAVNAVAJOČE IN NAMENSKO MIŠLJENJE

A začnimo na začetku, z odgovarjanjem na najpogosteje postavljeno vprašanje, povezano s poučevanjem in učenjem kritičnega mišljenja. Kaj sploh je kritično mišljenje? Kaj pomeni biti kritični mislec? »*Kritično mišljenje je reflektivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti*« (Ennis, 1987, str. 10). »*Kritično mišljenje je večče, odgovorno mišljenje, ki spodbuja dobro presojo; ker temelji na kriterijih, je samokorigirajoče in občutljivo na kontekst*« (Lipman, 1988, str. 39). »*Kritično mišljenje je proces namenskega in samouravnavajočega presojanja. Namen je jasno določen: oblikovati razumno in pošteno presojo o tem, kaj verjeti ali kaj storiti. Samouravnavanje pa se nanaša na zmožnost spremljanja miselnega procesa in odpravljanja morebitnih napak*« (Facione, 2011, str. 6).

Opredelitve, ki uokvirjajo naše razumevanje kritičnega mišljenja, izpostavljajo kritično mišljenje kot način mišljenja, za katero velja, da je racionalno, samouravnavajoče in namensko (ciljno usmerjeno), saj vodi v oblikovanje prepričanj (vednosti) in/ali v delovanje.

- Kritično mišljenje je *racionalno*, tj. sledi standardom racionalnega mišljenja: je jasno in natančno, sistematično, utemeljeno (podprto z razlogi), notranje koherentno (neprotislovno), objektivno in preverljivo; kritično mislimo takrat, ko svoja stališča utemeljujemo z razumnimi razlogi, kar nas ščiti pred prevzemanjem stališč, v katera nas želijo prepričati drugi, preden imamo možnost, da jih raziščemo sami, torej pred nekritičnim mišljenjem, za katero je značilno opiranje na samoumevnosti (avtoritete, izkušnje, posamične primere, mnenje večine).
- Kritično mišljenje je *samouravnavajoče*, nujno vključuje metakognicijo (mišljenje o mišljenju). Kritični mislec zavestno uravnava lastno mišljenje, tako da najprej razmišlja o njem, ga kritično

reflektira, npr. ozavešča implicitne predpostavke, prepoznava kognitivne napake in pristranskosti ter upošteva vpliv konteksta na mišljenje, nato pa na podlagi ugotovljenega mišljenje korigira – spreminja in izboljšuje (prim. Facione, 1990). Za kritičnega misleca torej ni značilna le zavezanost razumu, pač pa tudi naravnost k razmišljanju o lastnem mišljenju.

- Kritično mišljenje je *namensko*: usmerjeno v dobro presojo ali odločitev, kaj verjeti in/ali kaj storiti; torej k oblikovanju razumno utemeljenih prepričanj in stališč, ki vodijo k odgovornemu (in etičnemu) ravnanju. V tem kontekstu se zdijo Norrisu (1985) zaskrbljujoči in hkrati pomenljivi rezultati Milgramovega eksperimenta (skoraj dve tretjini udeležencev se podredita ukazu avtoritete in kršita eno od univerzalnih moralnih načel, da je prizadevanje bolečine nedolžnemu in nemočnemu človeku nesprejemljivo), ki ponazarjajo vrzel med kritičnim mišljenjem in vedenjem. Gre za vrzel med prepričanjem in delovanjem (stališčem in vedenjem), ki jo skušamo z učenjem kritičnega mišljenja in vzgajanjem kritičnega misleca zožiti.

KRITIČNI MISLEC JE ZAVEZAN KRITIČNEMU MIŠLJENJU

Kritično mišljenje je kompleksen konstrukt, ki zajema tako *različne kognitivne veščine* kot tudi *osebnostno-motivacijske dispozicije* za kritično mišljenje, ki so pogoj, da se veščine kritičnega mišljenja »v učencih ukoreninijo in razcvetijo« (Facione, 1990, str. 11). Paul in L. Elder (2001, 2008) govorita o intelektualnih navadah in vrlinah (angl. intellectual habits, virtues), ki odlikujejo kritičnega misleca, drugi avtorji pa o kritični naravnosti (tudi kritičnem »duhu«), ki pomeni zavezanost, da razmišljamo kritično v realnih kontekstih, o različnih vidikih življenja, da uporabljamo kritično mišljenje pri analiziranju lastnega mišljenja in da ravnamo na temelju kritičnega razmisleka (Norris, 1985). Brez negovanja kritične naravnosti oziroma osebnostno-motivacijskih dispozicij za kritično mišljenje je večja verjetnost, da bodo učenci uporabljali določene veščine kritičnega mišljenja (npr. iskanje in presojanje virov, načrtovanje in kritično presojanje psiholoških raziskav, utemeljevanje stališč z razumnimi razlogi), če in ko bodo pri tem pri pouku psihologije spodbujani (npr. pri izdelavi seminarske naloge), ne pa tudi v drugih

kontekstih, npr. pri odločitvi, katerega kandidata ali stranko podpreti na volitvah, ali cepiti otroka ali ne, ali verjeti različnim »teorijam« zarote ...

Med dispozicijami za kritično mišljenje, ki jih avtorji (Ennis, 1987; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul in Elder, 2001) pogosteje izpostavljajo, so radovednost, razmišljajoči skepticizem, intelektualna vztrajnost, intelektualna skromnost in intelektualna poštenost. *Razmišljujoči skepticizem oziroma dvom* se kaže kot tehtanje, premišljevanje o resničnosti trditev ter distanca do prebranega, vidnega in slišane (npr. do medijskih novic, oglaševalskih sporočil, izjav avtoritet) nasproti naivnosti ali dvomu v vse; sprejemanje idej in prepričanj šele potem, ko si vzamemo čas, da jih vsestransko premislimo. *Intelektualna skromnost* je v prepoznavanju in priznavanju omejenosti lastnega znanja in njegove subjektivnosti; zavedanju kognitivnih zmot, izkrivljanj in drugih dejavnikov, ki omejujejo mišljenje; zmožnosti reči »ne vem«. *Intelektualna poštenost* pa se kaže kot težnja k nepristranskemu in natančnemu analiziranju in presojanju vseh argumentov ne glede na to, katero stališče podpirajo; navajanje resničnih informacij, odrekanje manipulaciji z njimi ali namernemu izkrivljanju; težnja k resnici in ne k zmagi stališča, ideje ali teorije, ki jo zagovarjamo; presojanje kakovosti lastnega in tujega mišljenja z enakimi kriteriji.

Kritično mišljenje brez kritične naravnosti je *šibko kritično mišljenje* (angl. weak-sense critical thinking) (prim. Paul in Elder, 2001). Zanj je značilna občasna učinkovita raba posameznih kognitivnih veščin, predvsem takrat, ko to posamezniku koristi pri doseganju njegovih ciljev. Nujni pogoj *kritičnega mišljenja v močnem smislu* (angl. strong-sense critical thinking) je zato razvijanje intelektualnih vrtilin, predvsem intelektualne poštenosti, ki zagotavlja etično in odgovorno rabo mišljenja. Kritični mislec v močnem smislu je zavezan kritičnemu mišljenju v vseh okoliščinah, predvsem pa je zmožen refleksije in kritike lastnega mišljenja (prav tam). »Izobraževati dobre kritične mislece pomeni prizadevati si doseči ta ideal. Združuje razvoj veščin kritičnega mišljenja in negovanje kritične dispozicije ...« (Facione, 1990, str. 2).

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Pojmovanja učitelja o tem, kaj je kritično mišljenje, ali in kako ga poučevati, so eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na učiteljevo prakso poučevanja. Smiselno je, da učitelj najprej pod drobnogled vzame lastno razumevanje kritičnega mišljenja in ga (če je potrebno) izpopolni ali nadgradi s sodobnimi modeli kritičnega mišljenja, šele nato lahko kompetentno načrtuje strategije izgradnje vsebinskih znanj, ki vključujejo tudi miselne izzive, naravnane na spodbujanje kritičnega mišljenja (Rupnik Vec in Kompare, 2006).

Podobno je eden prvih korakov pri poučevanju kritičnega mišljenja ta, da učitelj učence usmerja v oblikovanje pojma kritično mišljenje in ubesedenje ciljev razvijanja kritičnega mišljenja. Da bi učenci zavestno sledili cilju »razvijati kritično mišljenje«, morajo najprej izoblikovati splošno predstavo o tem, kaj pomeni misliti kritično ter kako se to kaže v razmišljanju, doživljanju in vedenju posameznika; znati morajo odgovoriti na vprašanje: »Kako bomo vedeli, da razmišljamo kritično?« (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Ena od strategij je, da izhajamo iz trenutnega razumevanja učencev in jih spodbudimo k opisovanju značilnosti kritičnega misleca, nato pa k primerjanju njihovega seznama z veščinami in naravnanimi kritičnega mišljenja, ki jih navaja izbran avtor, npr. Ennis ali C. Tavis in C. Wade (prav tam). Druga možnost pa je, da izbran seznam veščin in naravnanimi kritičnega mišljenja (npr. Kadar nekaj trdim, ob tem navajam dokaze za trditve. Razmišljam o kakovosti svojega mišljenja. Naravnani sem k zastavljanju vprašanj in raziskovanju.) uporabimo za samovrednotenje učencev oziroma za identifikacijo močnih in šibkih vidikov njihovega mišljenja.⁴

LJUDJE POGOSTO NE MISLIMO KRITIČNO

Kritičnost mišljenja povprečnega posameznika ni na zavirljivi ravni, pogosto komentirajo avtorji s področja kritičnega mišljenja. Ljudje smo iskalci smisla, najlažje razumemo enostavne, znane vzorce in zgodbe

4/ Primer seznama trditev, ki učence usmerjajo k razmišljanju o vprašanju, ali sem kritični mislec, in ki ga lahko uporabljamo ne le za samoocenjevanje, pač pa tudi za spremljanje in evalvacijo razvijanja kritičnega mišljenja pri učencih, je objavljen v knjigi Izzivi razvijanja in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi: psihologija (2013, str. 31).

(van Gelder, 2005), še posebej pa smo nagnjeni k iskanju vzorcev v obliki vzročno-posledičnih odnosov, tudi tam, kjer ne obstajajo (Halpern, 1998), naša zmožnost procesiranja informacij je omejena in, če je le mogoče, se izogibamo kognitivnemu naprežanju (Kahneman, 2019). Zato pri presojanju in odločanju pogosto uporabljamo hevrstike ali miselne bližnjice, ki omogočajo hitrejše in manj naporno miselno procesiranje, hkrati pa njihova uporaba povečuje verjetnost pojavljanja predvidljivih napak oziroma kognitivnih pristranskosti in zmot (Franco, Butler, Halpern, 2014). Zelo pogosta je *napaka potrditve* (angl. confirmation bias): težnja, da bolj aktivno iščemo in si zapomnimo informacije, ki naša prepričanja potrjujejo, spregledujemo pa informacije, ki jim nasprotujejo; razširjene so tudi *napake v argumentiranju*, med njimi sklicevanje na splošno mnenje (prevzemamo prepričanja večine), napačno sklicevanje na avtoriteto (prepričanja gradimo na trditvah avtoritet, ki niso strokovnjaki za določeno področje), prehitre posplošitve (zaključujemo prehitro, zgolj iz enega ali nekaj primerov) ipd. Naše mišljenje je potencialno zmotljivo še na številne druge načine (npr. pri oblikovanju stališč ima emocionalna komponenta pogosto večjo težo od kognitivne komponente; pri oblikovanju stereotipov ima pomembno vlogo težnja h kategorizaciji). Posledica značilnosti, omejitev in s tem zmotljivosti mišljenja – seveda v povezavi s številnimi drugimi osebnostnimi značilnostmi in družbenimi dejavniki – pa so slabe presoje in odločitve, kaj verjeti in kako delovati.

Na primer, številni ljudje verjamejo v *psihološke mite*, v *trditve o vedenju in duševnih procesih, ki niso podprte ali so v nasprotju z ugotovitvami visokokakovostnih psiholoških raziskav* (Lilienfeld idr., 2010). Nekaj primerov: »Večina ljudi uporablja le 10 odstotkov možganov. Poslušanje Mozartove glasbe dviguje inteligentnost dojenčkov. Večina ljudi v štiridesetih ali zgodnjih petdesetih doživlja krizo srednjih let. Učenci se učijo bolje, če je učiteljevo poučevanje usklajeno z njihovim učnim stilom. Ulkus je v veliki meri ali izključno posledica stresa. Pozitivna naravnost lahko pozdravi raka. Večina ljudi z duševnimi motnjami je nasilnih« (prav tam). Za te in druge psihološke mite velja, da so popularni in močno razširjeni, v kontekstu določene kulture obstajajo kot del splošno sprejetega znanja o duševnosti, možganih in vedenju, najpogosteje pa izvirajo iz vsakdanjih, neformalnih virov informacij (televizije, spleta, družbenih omrežij in pogovorov) (Bensley in Lilienfeld, 2015). Ljudje jih sprejemamo in ohranjamo tudi zato, ker

se ujemajo z zdravim razumom (občutki, intuicijami, splošnimi verjetji), namesto da bi do njih zavzeli distanco in jih kritično presodili.

Prepoznavanje in zavračanje psiholoških zmotnih pojmovanj ali »mitov« je ena ključnih sestavin psihološke izobrazbe (Lilienfeld idr., 2010), in to ne le zato, ker psihološki miti niso podprti ali so v nasprotju z ugotovitvami visokokakovostnih psiholoških raziskav, ampak tudi in predvsem zato, ker zmotna pojmovanja bistveno vplivajo na posameznikovo razumevanje znanstvenih spoznanj. Če želimo pri učencih razvijati strokovno razumevanje določene discipline, je treba zmotna pojmovanja prepoznati in korigirati. Raziskave (Kowalski in Taylor, 2004) kažejo, da ta naloga še zdaleč ni enostavna, saj zgolj poznavanje strokovnih spoznanj psihologije ni dovolj, da bi učenci spremenili svoja (zmotna) prepričanja oziroma opustili psihološke mite. Nujno je tudi razvijanje kritičnega mišljenja za refleksijo oblikovanja lastnih prepričanj, vrednotenje novopridobljenih informacij ipd.

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Na temelju strokovne literature (npr. Lilienfeld idr., 2010) ali izkušenj pri poučevanju učitelj v obliki trditve izpiše razširjena laična pojmovanja s področja psihologije (t. i. psihološke mite) in jih že v uvodnih urah poučevanja ponudi v razmislek (presojo) učencem. Pomembno je, da učenci ne označijo le strinjanja s trditvami, ampak skušajo (ne)strinjanje tudi utemeljiti. Učinkovita z več vidikov je izbira tistih psiholoških zmotnih pojmovanj, ki so povezana z vsebinami učnega načrta (npr. Spomin je podoben filmskemu traku, na katerega se brez napak beleži vse, kar se dogaja. Moški so pametnejši od žensk. Čustva se nam dogajajo, nanje nikoli ne moremo vplivati. Čim več ljudi je navzočih na kraju nesreče, tem verjetneje in hitreje bodo pomagali žrtvi.) ter nekaterih, ki z učnim načrtom niso neposredno povezana, so pa za dijake zanimiva (npr. Ljudje uporabljamo le 10 odstotkov možganov. Nekateri ljudje nikoli ne sanjajo.). Zakaj? Izbrane trditve so drugačen in bolj motivirajoč uvod v psihologijo, v učne vsebine, ki jih bodo učenci spoznavali med šolskim letom. Presoja trditve in razprava o izbranih trditvah učitelju ponujata tudi začetni uvid v razširjenost psiholoških mitov med učenci ter v njihovo splošno razgledanost in razdovednost. Učitelj lahko razpravo izkoristi še za vpeljavo razlikovanja med neznanstvenim in znanstvenim spoznavanjem, ko dijake spodbuja k navajanju

podpore za prepričanja (npr. je prepričanje, da so moški boljši vozniki od žensk, utemeljeno na osebnih izkušnjah, posamičnih primerih, anekdotah ali morda s statističnimi podatki in rezultati raziskav) in oblikovanju pojma kritično mišljenje, ki se kaže v premišljenem in razumnem odločanju, v kaj verjeti.⁵

Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, prvič

O tem, *kaj spodbujati, ko učence učimo misliti kritično*, lahko razmišljamo s pomočjo različnih modelov veščin kritičnega mišljenja. Ennis (1993) npr. razdeli opredelitev kritičnega mišljenja z navedbo desetih soodvisnih veščin in dispozicij, ki jih je mogoče uporabiti kot učne cilje pri spodbujanju in spremljanju razvoja kritičnega mišljenja (vsaj nekatere tudi pri poučevanju psihologije v srednji šoli). »Ko se posameznik razumno in reflektivno odloča o tem, kaj verjeti ali kako ravnati, mora: 1. presojati verodostojnost virov, 2. identificirati sklepe, razloge in predpostavke, 3. presoditi kakovost argumenta, vključujoč sprejemljivost razlogov, predpostavk in dokazov, 4. razviti in braniti stališče o določeni temi, 5. postavljati ustrezna razjasnjujoča vprašanja, 6. načrtovati eksperiment in presojati kakovost eksperimentov, 7. opredeliti pojme/koncepte ustrezno okoliščinam, 8. biti odprtega mišljenja (angl. open-minded), 9. težiti k dobri informiranosti, 10. izpeljati utemeljene zaključke« (prav tam, str. 180).⁶

5/ Učna strategija »Predmet psihologije: Katera laična pojmovanja so utemeljena in katera zmotna« je podrobneje opisana v priložniku Kritično mišljenje pri pouku psihologije (2009, str. 38–46).

6/ Ennisov model veščin in dispozicij kritičnega mišljenja ter modeli drugih vidnih avtorjev s tega področja (npr. veščine kritičnega mišljenja po D. Halpern, model P. Facioneja s sodelavci, strategije kritičnega mišljenja R. Paula s sodelavci) so izčrpno predstavljeni v Rupnik Vec in Kompare, 2006 ter Rupnik Vec, 2011. Opisom veščin znotraj posameznega modela so dodani primeri miselnih izzivov in dejavnosti, s katerimi lahko pri učencih izzovemo razvoj in uporabo posamezne veščine.

Ideja za spodbujanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Prvi korak pri kritični presoji informacij in odločanju, v kaj verjeti, je pogosto presoja zanesljivosti vira (Ali lahko verjamem viru? Kako zaupanja vreden, verodostojen je vir informacije?), ki je še posebej pomembna takrat, ko presojamo sprejemljivost (resničnost) trditev (informacij), o katerih nimamo poglobljenega strokovnega znanja in zato težko neodvisno presojamo, kaj je res in kaj ne. Zato učence ob različnih priložnostih navajamo na samostojno iskanje in presojanje virov. Na primer, pri obravnavanju stresa lahko med učno uro učence spodbudimo, da s pomočjo mobilnih telefonov na spletu poiščejo odgovor na vprašanje, kako se učinkovito spoprijeti s stresom. Vsak učenec poišče en spletni vir in manjši skupini sošolcev predstavi rezultate iskanja. Po skupinah učenci presodijo, kateri od najdenih virov je najzanesljivejši, in izdelajo plakat/miselni vzorec o načinih spoprijemanja s stresom. Ugotovitve kratko predstavijo vsem sošolcem, navedejo pa tudi vir informacij ter pojasnijo, zakaj so se odločili za ta vir (kako so presodili, da je zanesljiv in so zato verjeli informacijam, jih sprejeli kot resnične). Učitelj vodi razpravo v smeri prepoznavanja t. i. kritičnih vprašanj, ki omogočajo učinkovito presojo virov, npr. Kje so informacije zapisane oziroma objavljene? Ali vemo, kdo je avtor informacij (prispevka)? Ali je avtor strokovnjak za področje, o katerem piše? Na katere strokovne vire in na kakšne raziskovalne podatke se opira avtor? Ali vire ustrezno navaja, npr. v prispevku in/ali v seznamu virov na koncu prispevka? (več v *Kompare in Rupnik Vec*, 2016, str. 206–210).

Različne modele kritičnega mišljenja, ki jih lahko učitelj uporabi kot miselno orodje pri načrtovanju učnih strategij, ki vključujejo naravnost na učenje kritičnega mišljenja, so konceptualizirali tudi avtorji s področja psihologije. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo model C. Tavis in C. Wade, ki izhajata iz opredelitve kritičnega mišljenja kot zmožnosti in pripravljenosti, da preverjamo trditve in se odločamo na podlagi utemeljenih razlogov. V svoji praksi poučevanja uvodnih psiholoških predmetov na univerzitetni ravni in v učbenikih psihologije, katerih avtorici sta, *spodbujata razvijanje osmih veščin in naravnosti kritičnega misleca*. Zapišeta jih kot smernice, ki jim mora mišljenje zadostiti, da bi bilo kritično, opise veščin pa v različnih prispevkih (Tavis, 2000; Wade, 1995; Tavis in Wade, 1997) obogatita s primeri učnih strategij, naravnanih na njihovo razvijanje.⁷

7/ Podobne splošne smernice za spodbujanje kritičnega mišljenja, le z večjim poudarkom na presojanju kakovosti razlogov (dokazov) in utemeljenosti

1) *Sprašuj; bodi vedoželjen.* Začetek vsakega intelektualnega raziskovanja je dobro zastavljeno vprašanje. Zato že prve ure pouka (ali pred začetkom obravnave posameznih poglavij), ko napovemo učne cilje, učence spodbudimo k postavljanju vprašanj, npr. vsak postavi tri vprašanja, na katera želi med letom odgovor, poučevanje pa nato zastavimo kot odgovarjanje na ta vprašanja. Opisana učna aktivnost podpira naravnost k postavljanju vprašanj, hkrati pa daje uvid v to, kako učenci razmišljajo o vsebinah, ki jih proučuje psihologija, in katere vsebine jih najbolj zanimajo.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Nekoliko podrobneje spodbujanje postavljanja kakovostnih vprašanj ubeseduje tehnika vrelec vprašanj. Njena izvedba poteka v naslednjih korakih (Ginnis, 2004): 1. Predstavimo snov, ki jo bomo obravnavali. 2. Učenci v skupinah zastavijo čim več vprašanj, povezanih s snovjo. 3. Vprašanja razporedijo po pomembnosti: koliko se jim zdi določeno vprašanje pomembno in koliko jih zanima iskanje odgovorov nanj. 4. Vsaka skupina predstavi tri najpomembnejša vprašanja. Vsa vprašanja, zapisana na listu in razvrščena po pomembnosti, skupine oddajo učitelju. 5. Poučevanje in učenje zasnujemo okrog zbranih vprašanj. Uporaba tehnike vrelec vprašanj je npr. učinkovita pri poglavju o čustvih, kjer učenci

trditev z njimi, navaja tudi Bensley (2008) v članku »Ali se lahko naučiš misliti kot psiholog«. Kompare in Rupnik Vec (2016, prim. Rupnik Vec in Kompare, 2013) pa za spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja predlagata model, ki je osredotočen na razvijanje večšin argumentiranja. Vključuje osem korakov, ki jih lahko uberemo po tej poti: 1. korak: Učence učimo dvomiti in postavljati kritična vprašanja. 2. korak: Učence učimo presojsati zanesljivost virov. 3. korak: Učence učimo prepoznati argument: katero besedilo (govor, slikovno gradivo) je argument in katero ni. 4. korak: Učence učimo analizirati argumente: prepoznati in razumeti premise (razloge), implicitne premise in sklepe. 5. korak: Učence učimo presojsati argumente: presoditi kakovost premis (vrste razlogov) in njihovo relevantnost za sklep. 6. korak: Učence učimo prepoznati zmote in se jim izogibati v argumentaciji. 7. korak: Učence učimo kritičnega branja in analiziranja besedil: kako kritično misliti prebrano/slišano/videno. 8. korak: Učence učimo oblikovati lasten argument: navajati razloge v podporo sklepu, zagovarjati in braniti lastno stališče. Vsi koraki so medsebojno povezani in prepleteni, mogoče pa je, da v posamezni učni situaciji ali pri pouku psihologije eksplicitno spodbujamo le izbrane veščine argumentacije, npr. dvom in postavljanje kritičnih vprašanj ali presojo zanesljivosti virov.

na podlagi predhodnega znanja in izkušenj zlahka oblikujejo vprašanja, ki so hkrati pomembna za razumevanje čustev in zanimiva zanje. Ko učni proces zasnujemo kot raziskovanje odgovorov na vprašanja učencev, učenje poteka v avtentičnem kontekstu, saj pri učencih razvijamo razumevanje psihološkega znanja kot povezanega s pomembnimi življenjskimi izkušnjami in problemi in ne kot kopico dejstev, ki jih je treba čim hitreje memorirati in nato kot odvečni balast še hitreje zavreči.

2) *Opredeli problem.* Način, kako ubesedimo vprašanje oziroma opredelimo problem, vpliva tako na možnost raziskovanja kot na odgovore, do katerih pridemo. Učence pri pisanju raziskovalnih in seminarskih nalog navajamo na ustrezno (pojmovno jasno, preverljivo, razumljivo ...) postavljanje ciljev in hipotez ter opredeljevanje pojmov, o katerih pišejo (npr. če želijo raziskovati, kako srečni so mladostniki, morajo najprej opredeliti, kaj je sreča, kako jo lahko merimo).

3) *Razišči utemeljenost trditve.* Sprejeti trditve in oblikovati stališča, ne da bi raziskali, ali so podprte z razumnimi in dovolj močnimi razlogi, je znak nekritičnega mišljenja. Kritični mislec razlikuje med neutemeljenimi prepričanji in tistimi, ki so logično ali empirično utemeljena, npr. med psevdoznanostjo na eni strani in psihologijo kot znanostjo na drugi. Eden pomembnejših ciljev poučevanja psihologije je prav razvijanje razumevanja učencev, da niso vsa mnenja o psiholoških pojavih enakovredna in da v razpravah nimajo enake teže,⁸ ter spodbujanje razvijanja večšin kritičnega

8/ Ker psihologija proučuje teme, ki so pomembne v vsakdanjem življenju ljudi (npr. ljubezen, odnosi, stres, uravnavanje čustev, povečevanje motivacije), a so v popularnih medijih (televizijskih oddajah, revijah, na družbenih omrežjih, v knjigah za samopomoč in filmih) pogosto poenostavljeno, delno ali pretežno napačno prikazane, je eden od vidikov učenja kritičnega mišljenja pri psihologiji razvijanje razumevanja, da nimajo vse trditve in prepričanja enake teže (Tavris in Wade 1997; Wade, 2008): ko gre za vprašanje okusa, preferenc in želja, seveda velja, da so vsa mnenja enakovredna, nikakor pa to ne velja za prepričanja, ki jih je mogoče razumno podpreti ali zavrniti; v tem primeru imajo večjo težo oziroma so sprejemljiva le tista prepričanja in trditve, ki so razumno utemeljena.

mišljenja, ki jih pri tem opolnomočijo. Gre predvsem za večine iskanja in presojanja virov ter večine argumentiranja.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Pri spodbujanju veččin argumentiranja (kako prepoznati, analizirati in presojati argumente) lahko izhajamo iz razlikovanja različnih vrst podpore oziroma razlogov, s katerimi podpiramo trditve (Bensley, 1998; glej tudi Rupnik Vec in Kompare, 2006, 2016): 1. zdrav razum, splošna prepričanja, 2. anekdote (posamični primeri in zgodbe), 3. osebne izkušnje in opažanja, 4. avtoriteta, 5. logično dokazovanje in 6. znanstvena spoznanja. Učenci morajo najprej razumeti različne vrste podpore trditvam, nato pa učitelj v različnih učnih situacijah modelira veččino razlikovanja in vrednotenja podpore (npr. izpostavi, s kakšno vrsto razlogov podpira svoje trditve; učence opozarja, kakšno vrsto razlogov uporabljajo sami; sprašuje, za kakšno vrsto razlogov gre v konkretnih primerih in kako prepričljivo ti razlogi podpirajo sklep) ter ustvarja možnosti za razvijanje veččine pri učencih (npr. navaja jih na samostojno prepoznavanje, analiziranje in presojanje podpore za trditve v različnih vrstah gradiva).

4) *Analiziraj predpostavke in pristranskosti.* Kritični mislec prepozna predpostavke in pristranskosti v tujem in lastnem mišljenju. Z učenci gradimo razumevanje različnih zmot v mišljenju in drugih oblik samozavajanja ter jih spodbujamo k njihovem ozaveščanju pri sebi; spodbujamo razumevanje osebnih in družbenih koristi vztrajanja pri nekaterih neutemeljenih prepričanjih (psiholoških mitih, verovanjih v psevdoznanstvene prakse); usmerjamo k analiziranju predpostavk različnih psiholoških smeri in teorij.

5) *Izogibaj se čustvenemu mišljenju.* Kritično mišljenje in čustva si ne nasprotujejo. Čustva (npr. strastna zavezanost določenim stališčem, pozitiven čustven odnos) pogosto spodbujajo in usmerjajo mišljenje ter hkrati zamejujejo destruktivne posledice, do katerih bi lahko pripeljala hladna logika brez empatije in usmiljenja. Čustva postanejo problematična, ko zasedejo mesto mišljenja, ko se pri odločanju, kaj verjeti in kaj storiti, opiramo zgolj ali predvsem na čustva (čutim, da je tako prav; všeč mi je) in ne na razumne razloge. Učenci lahko zmožnost prepoznavanja

in omejevanja čustvenega mišljenja ostrijo z analizo oglasov in politične propagande.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Če želimo poučevati kritično mišljenje za transfer (prenos iz učnih v življenjske kontekste), mora biti učenje kritičnega mišljenja čim bolj smiselno vključeno v učenčevo življenje in povezano z aktualnim družbenim dogajanjem. Analiziranje in kritično presojanje oglaševanja in propagande je eden od načinov, kako to doseči. Pri učencih razvijamo razumevanje, da sta oglaševanje in propaganda obliki prepričevanja (vplivanja na oblikovanje in/ali spreminjanje stališč), le da je v ozadju prve ekonomski, v ozadju druge pa politični interes. Pri obeh prepričevanje najpogosteje ne temelji na argumentih, pač pa poteka z izkoriščanjem značilnosti ljudi, npr. z vplivanjem na čustva, s ponavljanjem sporočila, uporabljanjem vrednotno obarvanega jezika ..., argumenti, če so uporabljeni, pa so šibki, npr. pogosto gre za sklicevanje na splošno mnenje, na avtoriteto ali čustva, v podporo trditvam so navedeni pristranski rezultati raziskav, zavajajoči statistični podatki, vzpostavljene sporne povezave ... Učence pri različnih učnih vsebinah (pozornost, modelno učenje, stališča, predsodki) soočamo s primeri oglaševanja in/ali političnega delovanja (npr. izjavami politikov, tviti, predvolilnimi plakati) in jih spodbujamo h kritični analizi.⁹

6) *Izogibaj se pretiranemu poenostavljanju.* Kritični mislec se izogiba prehitrim posplošitvam (zgolj iz nekaj primerov, anekdot ali osebne izkušnje), črno-belemu mišljenju in poenostavljenim razlagam kompleksnih pojavov. Pri učencih zato na različne načine spodbujamo razumevanje kompleksnosti človekovega doživljanja in vedenja. Izhajamo lahko iz psiholoških mitov, ki pogosto pretirano poenostavljajo psihološka spoznanja,¹⁰ in

9/ Učna strategija »Kako oglas vzbudi pozornost in prepriča« je podrobneje opisana v priročniku Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: psihologija (2010, str. 177–188).

10/ Primer poenostavljenega spoznanja je t. i. pravilo 10.000 ur, po katerem je potrebnih približno deset tisoč ur prakse, da dosežemo vrhunec znanja in njegove uporabe na svojem profesionalnem področju. Res je, da vaja dela mojstra (če mojster dela vajo). A res je tudi, da je mojstrstvo odvisno od številnih drugih dejavnikov. Zato je prepričanje, da je 10.000 ur vaje dovolj za mojstrstvo in

učence usmerjamo k preverjanju mitov v strokovnih virih. Navajamo jih tudi k razmišljanju o različnih dejavnikih, ki vplivajo na duševne procese, vedenje in osebnost (npr. kateri dejavniki vplivajo na oblikovanje negativne telesne samopodobe), in njihovi medsebojni prepletенosti, o možnih pozitivnih in negativnih vplivih določenega vedenja na duševne procese in osebnost (npr. kako lahko igranje računalniških igrice pozitivno in negativno vpliva na otrokov intelektualni razvoj) ...

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji. Po vzoru TV oddaje Razbijalci mitov (angl. MythBusters), v kateri glavna akterja preverjata upravičenost različnih urbanih mitov, v vlogo razbijalcev psiholoških mitov postavimo učence (po Blessing in Blessing, 2010). Za vsak učni sklop (npr. čustva, motivacija, učenje) pripravimo seznam trditev, v katerega umestimo tako znanstveno utemeljena spoznanja kot neutemeljena prepričanja (mite). Učenci, razdeljeni v pare ali manjše skupine, izberejo trditev s seznama (npr. Nagrade lahko pod določenimi pogoji zmanjšajo notranjo motivacijo.), v strokovnih virih raziščejo njeno utemeljenost ter pripravijo kratko predstavitev, ki vsebuje: opredelitev strokovnih pojmov, razpravo o strokovnih ugotovitvah, povezanih s trditvijo, ter presojo utemeljenosti trditve na podlagi zbranih dokazov: ali lahko na podlagi psiholoških spoznanj trditev potrdimo ali zavrremo. O izbranih psiholoških spoznanjih in/ali mitih lahko učenci pišejo tudi polemične eseje in prispevke za šolski časopis, izdelajo plakate ali infografike, v katerih predstavijo in ovržejo npr. mite o duševnih motnjah, pripravijo in izvedejo debate ...

7) *Upoštevaj in pošteno razišči alternativne poglede in interpretacije.* Kritični mislec oblikuje različne hipoteze in možne razlage pojavov, ne zaustavi se pri prvi možni interpretaciji in ne zavrne prehitro alternativnih razlag. Pri generiranju in presojanju različnih razlag upošteva načelo Ockhamove britve, ki je eno osrednjih raziskovalnih načel: če najdemo

uspešnost na določenem področju, zavajajoče. Človekovega vedenja in dosežkov nikoli ne določa en sam vzrok, ampak je posledica zapletenega prepletanja številnih dejavnikov. Kaj je še pomembno poleg prakse? Odvisno od cilja ali naloge, a pomembna je tudi motivacija, zaupanje vase, inteligentnost in/ali talent, pogosto je pomembna starost, ob kateri začnemo razvijati določeno veščino, zelo pomembne so priložnosti v okolju, mentorji in kakovost vadbe ...

dve razlagi pojava, ki sta enako verodostojni, izberemo tisto, ki je preprostejša. Učence spodbujamo k oblikovanju različnih interpretacij rezultatov raziskav (npr. kako bi lahko pojasnili raziskovalno ugotovitev, da imajo učenci, ki sedijo v zadnjih klopeh, v povprečju slabše ocene) in ob tem k razumevanju, da povezanost med dvema pojavoma (korelacija) ne pomeni nujno vzročnega odnosa med njima.¹¹

8) *Toleriraj negotovost in dvom.* Učenje kritičnega mišljenja nas uči ene najtežjih življenjskih lekcij – živeti v negotovosti. Kritični mislec razume, da včasih za trditve ni močne podpore in da lahko nove raziskave zamajejo podporo, ki se je zdela močna; ni mu težko reči, da ne ve ali da ni prepričan, negotovost je zanj predvsem izhodišče in motivacija za nadaljnje raziskovanje.

PSIHOLOŠKA PISMENOST: UČITI UČENCE MISLITI TAKO, KOT MISLIJO ZNANSTVENIKI, PSIHOLOGI

Pomemben del spodbujanja kritičnega mišljenja pri psihologiji je razvijanje znanstvenega mišljenja (angl. scientific thinking) (Beins, 2006), kar je razvidno tudi iz modela C. Tavis in C. Wade. Znanstveno mišljenje razumemo kot celoto miselnih procesov in veščin, značilnih za znanstveno metodo: od zmožnosti razvijanja modelov in teorij ter postavljanja hipotez, ki izhajajo iz teorije, prek načrtovanja in izvedbe raziskav, ki omogočajo preverjanje hipotez, do vrednotenja teorije glede na rezultate izvedenih raziskav (Willingham, 2017). Učiti učence misliti kot znanstveniki pa razumemo kot spodbujanje razumevanja in uporabe

11/ Prehitro sklepanje iz povezanosti med pojavoma ali dogodkoma na vzročni odnos med njima (A in B se pojavljata skupaj, torej je eden od njiju vzrok, drugi pa posledica) imenujemo zmeta iluzorne vzročnosti ali zmeta napačnega vzroka (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Zmoti se izognemo tako, da skušamo povezanost med pojavoma interpretirati na različne načine. Če trditev vsiljuje sklep, da A vpliva na B, poiščemo še interpretacije, v katerih B vpliva na A ali v katerih sta A in B odvisna od C. Ko odnos med pojavoma interpretiramo na različne načine, lahko presodimo, ali so vse interpretacije povezanosti dveh pojavov enako verjetne oziroma katere so glede na psihološka spoznanja verjetnejše.

znanstvene metode (pristopa) pri generiranju, testiranju in vrednotenju trditev, podatkov in teorij (prim. Schmaltz idr., 2017). Učenci mislijo kot znanstveniki (psihologi) takrat, ko pri sprejemanju odločitev, kaj verjeti in/ali storiti, uporabljajo (psihološko) znanost. Znanstvenikov namreč ne določa to, v kaj verjamejo, pač pa to, kako in zakaj verjamejo; kako raziskujejo pojave in prihajajo do novih spoznanj.

Ali povedano nekoliko drugače: *na področju psihologije morajo učenci postati psihološko pismeni* (angl. psychologically literate). McGovern je s sodelavci (2010, v Franco idr., 2015) psihološko pismenost opredelil kot celoto razumevanja psiholoških konceptov ter pripravljenosti in zmožnosti misliti kot znanstvenik na področju psihologije. Psihološka pismenost zahteva tako poglobljeno in dobro povezano temeljno psihološko znanje kot kritično mišljenje, katerega pomemben del je znanstveno mišljenje (prav tam).

Smiselno je torej, da pri pouku psihologije sistematično in čim pogosteje izgrajujemo razumevanje, kako znanstveniki raziskujejo in prihajajo do novih spoznanj, učence podpiramo pri prvih korakih v svet znanosti in pri raziskovanju, hkrati pa jih spodbujamo h kritičnemu presojanju znanstvenih raziskav, tako tistih, ki so predstavljene v strokovni literaturi, kot raziskav, opisanih v medijih. V obeh primerih presojo znanstvenih spoznanj in raziskav spodbujamo z uporabo kritičnih vprašanj (Kompore in Rupnik Vec, 2016): 1. Kdo so udeleženci raziskave? Je vzorec reprezentativen? 2. Kaj je bil raziskovalni problem? Ali so cilji in hipoteze jasno zastavljeni? 3. Gre za raziskavo novejšega datuma? Je bila kdaj ponovljena? Ali ugotovitve drugih raziskav na tem področju nasprotujejo ugotovitvam te raziskave? 4. Je avtor raziskave strokovnjak za določeno področje? Ali ima raziskovalec interese, ki bi lahko vplivali na pristranskost rezultatov ali njihovo interpretacijo? 5. Kako je bila raziskava izvedena? Katera raziskovalna metoda ali tehnika je bila uporabljena? 6. Če je bil uporabljen eksperiment: Ali je imel kontrolno skupino? Je bil izveden v laboratorijskih pogojih ali naravni situaciji? ... 7. Ali je mogoče rezultate raziskave interpretirati enoznačno? So mogoče še drugačne interpretacije? ipd. Spodbujanje razumevanja znanstvene metode in razvijanje zmožnosti kritične presoje znanstvenih raziskav gresta z roko v roki

z negovanjem zaupanja v znanost, v ta »fascinanten projekt kolektivnega razuma«, in razumevanjem, da so rezultati znanstvenih raziskav načeloma najmočnejša podpora našim prepričanjem. Pomembno je tudi, da razumevanje znanosti ne ostaja vezano le na pouk in šolske vsebine, ampak da s premišljeno izbranimi izzivi omogočamo transfer znanja oziroma uporabo znanja in ostritev veččin kritičnega mišljenja v realnih življenjskih kontekstih.

Ideja za poučevanje kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. Odlična vaja v raziskovanju je za dijake 4. letnikov, ki izberejo psihologijo kot izbirni predmet na maturi, pisanje seminarske naloge. Ker mora biti naloga empirična, gredo dijaki pri njeni izdelavi skozi vse korake znanstvene metode, od odpiranja problema in predstavitve teoretičnih spoznanj, prek postavljanja ciljev in hipotez do načrtovanja in izvedbe raziskave ter prikazovanja in interpretiranja rezultatov. K izvedbi preprostih psiholoških raziskav lahko spodbujamo tudi učence nižjih letnikov; raziskave načrtujejo, izvedejo in predstavijo v manjših skupinah. Ena od možnosti je, da izmed znanih psiholoških raziskav, ki so opisane v učbeniku ali drugih psiholoških strokovnih virih, izberejo eno in jo izvedejo podobno, kot je bila izvedena prvotno, ali pa raziskavo nekoliko modificirajo.

Psihološko pismenost in hkrati kritično mišljenje lahko spodbujamo tudi z uporabo znanja o znanstveni metodi ter specifičnih raziskovalnih metodah in tehnikah pri vrednotenju medijskih novic o znanosti. Učence seznanimo z značilnostmi poročanja o znanosti v medijih (npr. poenostavljanje, senzacionalizem, sklicevanje na nedoločljive raziskave in avtoritete, pristransko interpretiranje rezultatov) ter jih napotimo k iskanju krajšega poljudnega ali poljudnoznanstvenega članka, ki povzema znanstvena spoznanja o določeni psihološki vsebini (npr. o vplivih dednosti in/ali okolja na posameznika), katera kakovost (zanesljivost, verodostojnost) nato učenci presodijo. Presoja vodijo naslednja vprašanja: Kako so bile podane informacije v članku? Ali se ujemajo s psihološkimi spoznanji? Kako je obravnavana vsebina – enostransko in poenostavljeno ali strokovno in kompleksno? So raziskave le omenjene ali tudi opisane? Če so le omenjene ali površno opisane: na katera vprašanja bi morali poznati odgovore, da bi lahko presodili rezultate raziskave? Učence spodbudimo k iskanju raziskave, na katero se članek opira (če informacije o raziskavi v članku to omogočajo), ter primerjavi medijske novice o raziskavi

z raziskovalnim poročilom oziroma strokovnim prispevkom o rezultatih raziskave.¹²

Razumevanje znanosti in zaupanje v znanstveno metodo krepimo tudi s prebiranjem avtentičnih besedil – s področja psihologije je bilo v zadnjem desetletju izdanih veliko knjig, ki laičnemu bralcu prijazno, zanimivo in z rezultati raziskav podprto predstavljajo različna strokovna spoznanja (npr. K. McGonigal: *Druga stran stresa. Zakaj je stres dober za nas in kako ga izkoristiti sebi v prid*, M. Walker: *Zakaj spimo. Moč spanja in sanj*, R. Wiseman: *59 sekund. Razmišljaj malo, spremeni veliko*). Učenci preberejo izbrano knjigo in napišejo recenzijo, vsebino knjige lahko v govornem nastopu predstavijo sošolcem ipd.

Znanstvene raziskave o učinkovitosti poučevanja kritičnega mišljenja

In kaj kažejo raziskave? Ali je poučevanje kritičnega mišljenja učinkovito? Če je, kateri pristopi so najbolj podprti z rezultati raziskav? V metaanalizi 117 empiričnih raziskav, ki so proučevale učinek poučevanja kritičnega mišljenja pri učencih od osnovne šole do univerze, so avtorji (Abrami idr., 2008) ugotovili pozitiven vpliv, povprečna velikost učinka je bila 0,34. Vendar je velikost učinka izrazito nihala glede na vrsto pristopa.¹³

12/ Avtentični nalogi »Znane psihološke raziskave – ponovno, drugače« in »Zanimiva znanost o človeku: kritična presoja medijskih novic o genetskih in okoljskih vplivih na človeka« sta podrobneje opisani v priložniku Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: psihologija (2013, str. 118–124 in str. 165–169).

13/ Ennis (1989) je uvedel razlikovanje štirih pristopov k poučevanju kritičnega mišljenja: splošni pristop, pristop z infuzijo, pristop s potopitvijo in mešani pristop. Za splošni pristop je značilno, da kritično mišljenje poučujemo kot poseben predmet ali samostojen učni sklop znotraj predmeta. Kritično mišljenje se v tem primeru razvija na primerih iz vsakdanjega življenja, aktualnih družbenih temah in predhodnem znanju. Pri infuziji (angl. infusion approach) in potopitvi (angl. immersion approach) obratno kritično mišljenje spodbujamo znotraj določenega predmeta oziroma znanstvene discipline. Pri prvem pristopu so temeljna načela kritičnega mišljenja jasno ubesedena in razvidna, poučevanje kritičnega mišljenja je eksplicitno; pri drugem pristopu pa ima učenec možnost ob vsebinah predmeta razmišljati kritično, vendar to ni ozaveščeno. Mešani pristop je kombinacija splošnega pristopa z infuzijo ali potopitvijo.

kot najučinkovitejši se je pokazal mešani pristop, nato pristop z infuzijo, kot najmanj učinkovit pa pristop s potopitvijo. Največji vpliv na razvoj kritičnega mišljenja ima torej vključevanje (infuzija) kritičnega mišljenja v običajne akademske vsebine v kombinaciji s poučevanjem splošnih veščin kritičnega mišljenja kot samostojne sestavine. Druga pomembna ugotovitev raziskave je, da so bili pri poučevanju kritičnega mišljenja najučinkovitejši učitelji, ki so bili deležni izobraževanja o kritičnem mišljenju: vključevanje kritičnega mišljenja v učne načrte brez sistemske podpore učiteljem pri razvijanju kritičnega mišljenja ni dovolj (Abrami idr., 2008).

Nekaj raziskav o učinkovitosti spodbujanja kritičnega mišljenja je bilo izvedenih tudi na področju poučevanja psihologije. Solon (2007) je ugotovil pozitivne učinke eksplicitnega poučevanja splošnih veščin kritičnega mišljenja pri predmetu uvod v psihologijo. Študenti v eksperimentalni skupini so bili deležni 10 ur poučevanja kritičnega mišljenja na vsebinah predmeta, doma pa so približno 20 ur te veščine še vadili. Študenti v kontrolni skupini so v teh urah pri predmetu obravnavali vsebine, doma pa so reševali običajne vaje in klasična testna vprašanja. Obe skupini sta na začetku in koncu semestra opravili preizkus znanja obravnavanih vsebin in test kritičnega mišljenja. Slednji je pokazal pomembno izboljšanje rezultata v eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno, na testu znanja pa med skupinama ni bilo pomembnih razlik. Avtor je zaključil, da je eksplicitno poučevanje kritičnega mišljenja učinkovito, da učinke pokaže že časovno omejena intervencija (10 ur predavanj in 20 ur vaj) ter da eksplicitno poučevanje kritičnega mišljenja ne gre na račun vsebinskega znanja.

Zanimiva je tudi raziskava S. Penningroth idr. (2007) o učinkih uvodnega predmeta psihološka znanost, katerega temeljni cilj je bil spodbujanje *psihološkega kritičnega mišljenja* oziroma zmožnosti presojanja trditev z uporabo temeljnih načel psihologije kot znanosti. Za preverjanje učinka tako zastavljenega poučevanja kritičnega mišljenja so uporabili rezultate na Testu psihološkega kritičnega mišljenja (angl. Psychological critical thinking exam, PCTE) pred začetkom in ob koncu izvajanja predmeta. Uporabljali so metode aktivnega učenja v majhnih skupinah in diskusije, obravnava temeljnih psiholoških konceptov in raziskovanja v psihologiji pa je potekala z učenjem in prakso veščin kritičnega mišljenja, npr.

presojanjem kredibilnosti kontroverznih trditev in virov, uporabo znanstvene metode, ločevanjem korelacije in vzročnosti ter prepoznavanjem kognitivnih pristranskosti. Študenti, ki so vpisali ta predmet, so na PCTE dosegli 1,5 SD višji rezultat kot študenti v kontrolni skupini. Avtorji študije so zaključili, da je pri spodbujanju kritičnega mišljenja pomemben aktiven pristop k učenju, ki učence spodbuja k izgradnji znanja in omogoča vadenje veščin na podlagi večkratne in kakovostne povratne informacije.

Na področju poučevanja kritičnega mišljenja pri psihologiji na univerzitetni ravni sta tudi Bensley in R. Spero (2014) v eksperimentu ugotovila, da je neposredna infuzija učinkovit izobraževalni pristop k spodbujanju kritičnega mišljenja (v nadaljevanju prispevka je ta pristop podrobneje predstavljen). Pri študentih v eksperimentalni skupini sta eksplicitno spodbujala uporabo veščine analize psiholoških argumentov in kritičnega branja pri obravnavi vsebin predmeta ter z različnimi miselnimi izzivi in nalogami omogočala prakso veščin ter spremljanje njihovega razvoja na podlagi povratnih informacij. V primerjavi z drugo eksperimentalno skupino, ki je bila deležna eksplicitnega poučevanja načel pomnjenja, in s kontrolno skupino so študenti v prvi eksperimentalni skupini na testu analize argumentov in kritičnega branja dosegli pomembno boljše rezultate, hkrati pa se je pri njih izostrila zmožnost metakognitivnega spremljanja in uravnavanja lastnih miselnih procesov: natančneje od ostalih študentov so zmogli oceniti kakovost lastnega mišljenja (kako uspešni so bili na testu kritičnega mišljenja).

Kako torej poučevati kritično mišljenje, da bo naša praksa znanstveno utemeljena (angl. science-based)? Bensley in R. Spero (2014) sta povzela skupne ugotovitve opisanih raziskav (in še nekaterih drugih, npr. Bensley in Murtagh, 2012; Nietro in Saiz, 2008; Solon, 2001, 2003). V vseh raziskavah uporabljene strategije eksplicitnega poučevanja kritičnega mišljenja so imele nekaj skupnih značilnosti: usmerjene so bile k spodbujanju specifičnih veščin kritičnega mišljenja (npr. h kritičnemu presojanju psiholoških raziskav, k veščinam argumentiranja), učenci so imeli veliko možnosti za vadenje teh veščin, sledila je korektivna povratna informacija. Pristop k poučevanju kritičnega mišljenja, ki temelji na ugotovitvah raziskav, je Bensley (2010, 2014) poimenoval *neposredna infuzija* (angl. *direct infusion*). Zanj je značilno, da najprej ločeno (kot samostojen učni sklop znotraj predmeta) eksplicitno poučujemo načela

in pravila kritičnega mišljenja, nato pa spodbujamo, spremljamo in preverjamo njihovo učinkovito rabo pri pomembnih vsebinah predmeta. *Za negovanje kritične misli je torej pomembno tako učenje o kritičnem mišljenju kot učenje kritičnega mišljenja.* Teoretski pogledi oziroma razumevanje teorije povečujejo učinkovitost prakse na določenem področju (van Gelder, 2005); poznavanje temeljnih konceptov s področja kritičnega mišljenja omogoča poglobljeno razumevanje procesa mišljenja in večjo samorefleksijo ter zato bolj učinkovito kritično razmišljanje.

Kritični mislec pa mora imeti poleg znanja o kritičnem mišljenju ter veščin in dispozicij kritičnega mišljenja še *poglobljeno in dobro povezano vsebinsko znanje* (Bensley, 1998); nihče ne more o določeni vsebini misliti kritično, če je njegovo znanje površinsko ali napačno. Kritično mišljenje in vsebinsko znanje sta recipročno povezana: po eni strani je pogoj kritičnega mišljenja razumevanje določenih vsebin oziroma poglobljeno znanje o določeni tematiki (kar ni isto kot poznavanje med seboj nepovezanih informacij, ki jih lahko poiščemo s klikom na tipkovnico), po drugi strani pa je razumevanje nemogoče izgraditi brez miselnih procesov; kritično mišljenje je nujno pogoj in orodje za izgrajevanje kompleksnih struktur znanja (Franco idr., 2014).

Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku psihologije, drugič

Model C. Tavis in C. Wade učitelja usmerja v razmislek, katere veščine kritičnega mišljenja poučevati, ter v opredelitev eksplicitnih ciljev spodbujanja kritičnega mišljenja pri psihologiji, a na vprašanje, *kako poučevati, če želimo pri učencih spodbujati kritično misel*, še nismo povsem odgovorili. D. F. Halpern (1998; 2008) predlaga model poučevanja za kritično mišljenje, ki zajema štiri elemente: 1. eksplicitno poučevanje veščin kritičnega mišljenja, 2. negovanje dispozicij kritičnega mišljenja, 3. učenje za transfer veščin kritičnega mišljenja in 4. spodbujanje metakognicije. Bensley (2010) pa poučevanje kritičnega mišljenja zasnuje na sedmih temeljnih načelih: 1. motiviranje za kritično mišljenje, 2. jasno ubesedenje ciljev, 3. izgrajevanje vsebinskih znanj skupaj s spodbujanjem kritičnega mišljenja, 4. vodena vaja, modeliranje veščin

in podpora pri njihovem oblikovanju, 5. preverjanje in ocenjevanje kritičnega mišljenja, 6. posredovanje povratne informacije in spodbujanje samorefleksije učencev, 7. izboljševanje lastne prakse poučevanja.

»Pedagogika« poučevanja kritičnega mišljenja oziroma načela, predstavljena v nadaljevanju, so sinteza obeh modelov in povezana z uvidi nekaterih drugih avtorjev. Različne strategije, kako lahko ta načela živijo v praksi, pa so bile v besedilu že zapisane kot ideje za poučevanje kritičnega mišljenja pri psihologiji.

Oblikovanje pojma kritično mišljenje in jasno ubesedenje ciljev učenja kritičnega mišljenja. Pomembno je, da učenci razumejo cilje učenja kritičnega mišljenja, ki naj bodo ubesedeni kot sprememba v vedenju, npr. znam poiskati ustrezne strokovne vire; kadar zavzamem stališče, ga znam podpreti z utemeljenimi razlogi (Bensley, 2010). Ubesedenje ciljev učenja kritičnega mišljenja je pomembno tudi pri posameznih miselnih izzivih in nalogah, npr. v tej dejavnosti razvijam zmožnost prepoznati različne vrste razlogov, s katerimi so v psiholoških razpravah in vsakdanjem življenju podprte trditve.

Negovanje kritične naravnosti in motiviranje učencev za kritično mišljenje. Kritično mišljenje zahteva napor, zato se ga bodo učenci težje lotili, če niso motivirani, in redkeje uporabljali v vsakdanjem življenju, če ne bodo razvili kritične naravnosti. Učence je mogoče motivirati s pojasnjevanjem, zakaj je kritično mišljenje pomembno za življenje vsakega posameznika (odločitve glede zdravljenja, politične odločitve), in s primeri negativnih posledic nekritičnega mišljenja, zanimanje lahko vzbudita tudi vpeljava določene trditve (polna luna vpliva na povečanje abnormalnega vedenja) (Bensley, 2010) in demonstriranje uporabe kritičnega mišljenja pri analiziranju aktualnega družbenega dogajanja. Učenci morajo tudi razumeti in biti pripravljeni na napor, ki ga zahteva kritično mišljenje, da bodo pri njem vztrajali: da ne bodo le znali misliti kritično, temveč bodo to tudi počeli (Halpern, 1998).

Premišljeno prakticiranje kritičnega mišljenja. Poučevanje veščin kritičnega mišljenja temelji na dveh predpostavkah (Halpern, 1998): 1. Obstajajo jasno opredeljive in razločljive kognitivne veščine, ki se jih lahko naučimo prepoznavati in učinkovito uporabljati. 2. Če prepoznamo in uporabljamo te veščine, razvijamo kritično mišljenje. Da bi učenci razvijali veščine kritičnega mišljenja, morajo imeti priložnost, da mislijo

kritično (van Gelder, 2005); da čim pogosteje uporabljajo določene veščine kritičnega mišljenja v raznolikih avtentičnih učnih situacijah in smiselno povezane z učnimi vsebinami, najprej vodeno (ob modeliranju in usmerjanju učitelja), nato vedno bolj neodvisno in samoregulirano. Učenje kritičnega mišljenja brez vaje je enako učinkovito kot trening košarke z občudovanjem igre Luke Dončića v NBA na televizijskem zaslonu. Tudi raziskave (Ericsson in Charness, 1994, v van Gelder, 2005), ki so proučevale značilnosti ekspertov, ki na določenem področju dosegajo odličnost, kažejo, da je za razvoj veščin ključnega pomena *premišljena praksa* (angl. deliberate practice), ki jo izvajamo s polno osredotočenostjo, njen cilj pa je izboljšanje; vajo stopnjujemo, zajema vse zahtevnejše dejavnosti; vajo spremljata mentoriranje ter pravočasna in natančna povratna informacija.

Učenje kritičnega mišljenja za transfer. Eden največjih izzivov pri učenju kritičnega mišljenja kot splošne (prečne oziroma večpredmetne) veščine je problem transferja – ali in koliko lahko veščino, naučeno v eni situaciji, uspešno prenesemo in uporabimo v drugi situaciji. Za transfer je treba načrtno vaditi in ne le upati, da bo do njega prišlo (Halpern, 1998). To storimo tako, da npr. določeno veščino vadimo v različnih kontekstih, ob različnih učnih vsebinah, nato pa učence vabimo, da sami iščejo nove situacije, v katerih bi lahko to veščino uporabili. Spodbujanje kritičnega mišljenja v avtentičnih, z življenjem povezanih situacijah ter pri sprejemanju kompleksnih odločitev povečuje verjetnost, da bodo učenci prepoznali situacije v realnem življenju, ki zahtevajo kritično mišljenje, in uporabili situaciji ustrezno veščino (Franco idr., 2015).

Spodbujanje metakognicije. Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja mora vključevati metakognicijo: zavedanje, razumevanje in presojanje lastnega mišljenja (Halpern, 1998). Brez spodbujanja zmožnosti učenec, da ocenijo, kako kakovostno je njihovo mišljenje, je sprememba mišljenja malo verjetna. Raziskave kažejo, da neveščči (nekvalificirani) ljudje pogosto napačno zaznavajo svoje znanje ali veščine in se sistematično precenjujejo (Halpern, 2008), kar pojasni, zakaj se iz napak nič ne naučijo – ker svojih napak sploh ne vidijo. Učenci lahko postanejo boljše misleci, če razvijejo navado ozaveščenega spremljanja in presojanja kakovosti lastnega mišljenja. Kadar mislijo kritično, morajo uravnavati lastno mišljenje in preverjati, ali napredujejo do zastavljenega cilja.

Spremljanje in vrednotenje razvoja kritičnega mišljenja. Miselni izzivi in vprašanja, ki so del preizkusov znanja, učencem sporočajo, kaj je pomembno; če želimo razvijati veščine kritičnega mišljenja, moramo njihov razvoj najprej spremljati in na koncu tudi vrednotiti. Pomembna je čim pogostejša konstruktivna povratna informacija, ki spodbuja samorefleksijo in metakognitivno uravnavanje pri učencih (Bensley, 2010). Usmerjena naj bo na stopnjo razvoja veščine kritičnega mišljenja, njen cilj pa je izboljšanje mišljenja, da bodo učenci postopoma zmogli samostojno večje razmišljati v različnih učnih in življenjskih kontekstih. Tudi učitelj načrtuje poučevanje in izboljševanje lastne prakse glede na povratno informacijo in rezultate preverjanj, je torej raziskovalec lastne prakse.

Raziskovanje lastne prakse poučevanja kritičnega mišljenja. V okviru projekta ZRSŠ Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah smo na ŠC Srečka Kosovela Sežana raziskovali učinkovitost lastne prakse spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja. Za spremljanje in evalvacijo kritičnega mišljenja pri dijakih smo uporabili ocenjevalno lestvico Ali sem kritičen mislec in Vprašalnik presojanja argumentov, ki smo ga izdelali s tem namenom (oba vprašalnika sta objavljena v Rupnik Vec in Kompare, 2013, str. 31–32). Vprašalnik je vseboval sedem argumentov, pri katerih so bile trditve podprte z različno močnimi razlogi za njihovo sprejetje (primer: »Kajenje marihuane ne škodi zdravju. Poznam človeka, ki kadi marihuano vsaj enkrat tedensko in še nikoli ni bil bolan.«). Dijaki so morali oceniti kakovost argumenta na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – slab argument, 5 – dober argument) ter utemeljiti, zakaj je argument dober oziroma v čem je njegova šibkost, pomanjkljivost.

Izvedli smo raziskavo s predtestom in posttestom z eno skupino. Dijaki 2. a gimnazije (N = 29) so reševali oba vprašalnika ob začetku in zaključku šolskega leta 2011/12, med šolskim letom pa smo pri psihologiji in izbirnem sklopu družboslovje (v katerega je bila vključena psihologija v obsegu 35 ur) uporabili pristop z infuzijo: sistematično smo spodbujali predvsem veščine analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov. Na primer: prve korake v psihologijo smo naredili s prevpraševanjem laičnih pojmovanj, pri dijakih smo spodbujali razumevanje znanstvene metode ter razlikovanje med znanstvenim in neznanstvenim spoznavanjem, dijaki so razvili razumevanje pojma kritično

mišljenje in spoznali različne vrste razlogov, s katerimi lahko utemeljimo trditve, kritično so analizirali oglase in novice s področja psihologije v medijih, izvedli smo dve debati (legalizacija marihuane, pravica homoseksualnih parov do posvojitve otrok) in kritično razmišljali ob filmu.

Pri statistični obdelavi smo se glede na cilj raziskave (raziskovanje lastne prakse poučevanja z namenom njene evalvacije in izboljševanja) zadovoljili zgolj z izračunom aritmetičnih sredin samoocen kritičnega mišljenja, izraženi stališč in presoj argumentov. V samoocenah dijakov, ali razmišljajo kritično, je po enoletnem eksplisitnem spodbujanju nekaterih vidikov kritičnega mišljenja prišlo do sprememb. Dijaki so se bolje ocenjevali pri vseh trditvah, do največje razlike pa je prišlo pri trditvah »Razmišljam o kakovosti svojega mišljenja.« (predtest $M_1 = 3,2$; posttest $M_2 = 3,6$), »Izogibam se prehitremu zaključevanju.« ($M_1 = 3,1$; $M_2 = 3,5$) ter »Prizadevam si, da jasno in natančno ubesedim svoje razmišljanje.« ($M_1 = 3,4$; $M_2 = 3,8$).

Podobno je pokazala analiza rezultatov vprašalnika presojanja argumentov: ob koncu šolskega leta so dijaki vse argumente presojali ustrežneje, v utemeljitvah pa so številni uporabljali strokovne pojme, npr. argument je slab, ker je trditev utemeljena z enim samim primerom; gre za napako prehitre posplošitve ... Zanimivo je, da so dijaki že ob začetku šolskega leta kot neustrezno prepoznali sklicevanje na avtoriteto (ko avtoriteta ni strokovnjak) in posamične primere, imeli pa so težave pri presojanju kompleksnejših argumentov (npr. niso prepoznali zavajajoče rabe statistike). Prav pri presojanju takih argumentov je ob koncu leta prišlo do največje spremembe. Na primer: pri argumentu »Marihuane ne smemo legalizirati, saj je nevarna droga. Raziskava med 2500 zasvojenici s heroinom je pokazala, da je 70 odstotkov tistih, ki zdaj uživajo heroin, prej kadilo marihuano. To pomeni, da bo velika večina mladostnikov, ki danes kadijo travo, nekoč uživala heroin.« so dijaki ob koncu šolskega leta veliko pogosteje prepoznali, da gre za napako v sklepanju (iz podmnožice neupravičeno sklepamo na množico), in zato na petstopenjski lestvici argument ocenili kot manj kakovosten (predtest $M_1 = 3,6$; posttest $M_2 = 2,9$).

Namesto zaključka

Namesto zaključka ponujamo v razmislek – tako v kontekstu samorefleksije kot načrtovanja poučevanja kritičnega mišljenja – tri iztočnice: razvijanje kritičnega mišljenja je proces, ne končno doseženo stanje (zato je negovanje kritične naravnosti pomemben del učenja kritičnega mišljenja); vsi smo manj kritični misleci, kot se zavedamo (tudi zavedanje zmotljivosti lastnega mišljenja in pripravljenost prevpraševati lastna prepričanja nista lekciji, ki bi ju lahko preskočili); nihče ni kritični mislec kar vsepovprek, ampak le na področjih, o katerih dovolj ve (izgrajevanje razumevanja temeljnih konceptov določene znanosti je enako pomembno kot negovanje kritičnega mišljenja).

D. Halpern (1998) opozarja, da pri spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja in negovanju kritične naravnosti pri učencih ne smemo prehitro pričakovati dramatičnih sprememb. Spremembe, ko do njih pride, se dogajajo počasi in postopno. Podobno razmišlja van Gelder (2005), ko pravi, da ni magične palčke, učenci ne bodo postali Carli Sagani čez noč, nobena strategija spodbujanja kritične misli ne pripelje do hitre in vseobsegajoče transformacije mišljenja, a počasen napredek nas ne sme demotivirati. Za večino ljudi je namreč kritično mišljenje življenjsko potovanje, ne nekaj, kar se naučimo pri enem predmetu v enem letu. A prav zato, ker potovanje traja dolgo, ni nikoli prezgodaj – ali prepozno –, da naredimo prve korake (prav tam). Če razvoj kritičnega mišljenja razumemo kot ideal, h kateremu stremimo, tako zase kot za učence, a se včasih tudi spotaknemo ali izgubimo na poti, kar pomeni, da nam doseganje ideala vsakič nekoliko spodleti, so lahko naši cilji poučevanja kritičnega mišljenja pri psihologiji skromni (vsakič spodleteti bolje), a pri njih smo zavezani vztrajati.

LITERATURA

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. in Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>

- Beins, B. (2008). Why we believe: Fostering critical thought and scientific literacy in research methods. V D. S. Dunn, J. S. Halonen in R. A. Smith (ur.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (str. 199–210). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Bensley, D. A. (1998). *Critical thinking in psychology. A unified skills approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bensley, D. A. (2008). Can you learn to think more like a psychologist? *Teach and Learn*, 21(2), 128–129. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-21/edition-2/teach-and-learn-can-you-learn-think-psychologist>
- Bensley, D. A. (2010). A brief guide for teaching and assessing critical thinking in psychology. *Association for Psychological Science, Observer*, 23(10). <https://www.psychologicalscience.org/observer/a-brief-guide-for-teaching-and-assessing-critical-thinking-in-psychology>
- Bensley, D. in Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001>
- Bensley, D. A. in Lilienfeld, S. O. (2015). What is a psychological misconception? Moving toward an empirical answer. *Teaching of Psychology*, 42(4), 282–292. <https://doi.org/10.1177/0098628315603059>
- Blessing, S. B. in Blessing, J. S. (2010). Psychbusters: A means of fostering critical thinking in the introductory course. *Teaching of Psychology*, 37, 178–182. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.488540>
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32, 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. »The Delphi report« executive summary*. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Facione, P. A. (2011). *Think critically*. Prentice Hall.
- Franco, A. H. R., Butler, H. A. in Halpern, D. F. (2015). *Teaching critical thinking to promote learning*. V D. S. Dunn (ur.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (str. 65–74). Oxford University Press.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (third edition)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75–81. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_23
- Kahneman, D. (2019). *Razmišljanje, hitro in počasno*. UMco.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kowalski, P. in Taylor, A. K. (2004). Ability and critical thinking as predictors of change in student's psychological misconceptions. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 297–303.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S., Ruscio, J. in Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Wiley-Blackwell.
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in teaching for critical thinking. *Institute for Critical Thinking Resource Publication Series*, 2(3), 1–8.
- Musil, B. in Plohl, N. (2020). Javnost med znanostjo in psevdoznanostjo. *Dialogi*, 56(3-4), 58–76.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40–45.
- Paul, R. in Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.
- Paul, R. in Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf>
- Paul, R. in Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Penningroth, S. L., Despain, L. H. in Gray, M. J. (2007). A course designed to improve psychological critical thinking. *Teaching of Psychology*, 34(3), 153–157. <https://doi.org/10.1080/00986280701498509>
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2013). Spodbujanje, spremljanje in vrednotenje veščine argumentiranja. V: I. Celin (ur.): *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schmaltz, R. M., Jansen, E. in Wenckowski, N. (2017). Redefining critical thinking: Teaching students to think like scientists. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
- Solon, T. (2007). Generic critical thinking infusion and course content learning in introductory psychology. *The Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 95–109.
- Tavris, C. in Wade, C. (1997). *Psychology in perspective*. Longman.

- Tavris, C. (2000). *Psychobabble and biobuk. Using psychology to think critically about issues in the news*. Prentice-Hall.
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24–28. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_8
- Wade, C. (2008). Critical thinking: Needed now more than ever. V D. S. Dunn, J. S. Halonen in R. A. Smith (ur.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (str. 11–21). Wiley-Blackwell.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why Is it so hard to teach?, *American Educator*, 31, 8–19. http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf