Čitanje s razumijevanjem i zadaci više kognitivne zahtjevnosti

Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nove kompetencije pojedinca koje naglasak stavljaju na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetništva, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija (*Recommedation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC*)*.* Ocjena je relevantnih svjetskih organizacija, poput UNESCO-a i Svjetske banke, da obrazovanje ne slijedi društvene potrebe i očekivanja. O tome govore i PISA-ini rezultati ispitivanja pripremljenosti petnaestogodišnjaka za nastavak obrazovanja i uključivanje u proces rada, a svjetskim su vladama relevantni kao povratna informacija o njihovim obrazovnim politikama i praksama (Braš Roth 2010.). Uzroci krize i neučinkovitosti pripisuju se tradicionalnoj školi, odnosno sadržajima i načinu na koji ih ona ostvaruje. Prije svega su zastarjele metode obrazovanja: nastavnik planirani sadržaj najčešće verbalno izlaže (predaje, pripovijeda, opisuje, objašnjava, čita, komentira, sistematizira...), a od učenika se očekuje da slušaju, zapamte velik broj podataka, činjenica, formula i definicija i da su ih sposobni reproducirati (Ramseger 1977., 20; Kanders 1996., 37; Pastuović 1999., 23). Osim što ova niska razina kognitivne zahtjevnosti zadataka nije primjerena životnim potrebama suvremenog svijeta jer ih ne osposobljava za rješavanje problema i kritičko mišljenje, ona učenike istodobno izrazito potcjenjuje i duboko demotivira. Postavljaju se sljedeća pitanja (Pastuović 1999., 23): 1. Koje i kakve obrazovne ishode, koje kompetencije je nužno razviti kako bi se one uskladile s društvenim potrebama i očekivanjima? Na kojim sadržajima? 2. Na koji način valja poučavati obrazovne sadržaje da bi učenici bili kompetentni i kompetitivni?

Ta pitanja posljednjih su desetljeća prošloga stoljeća u zapadnoj pedagoškoj javnosti izbacile na površinu konstruktivističku teoriju koja kao rješenje o smjeru kojim obrazovanje treba ići naglašava osposobljavanje učenika koje nadilazi specifičnost struke, tj. metodičku kompetenciju, sposobnost rješavanja problema i cjeloživotno učenje. Neuroznanost s druge strane daje između ostalih i odgovore na pitanja što utječe na rast i razvoj mozga, može li mozak učiti misliti, kako mozak uči i kakvu ulogu u tome igra rješavanje problema tj. kognitivna zahtjevnost zadataka. Odgovor leži u zadacima više kognitivne zahtjevnosti. Njima se oblikuje stimulativna odnosno provocirajuća obrazovna sredina u kojoj će djeca napokon biti potaknuta na aktiviranje kognitivnih sposobnosti koje posjeduju. To drugim riječima znači da se učenicima umjesto gotovih odgovora o svijetu koji ih okružuje tijekom školovanja valja češće omogućavati samostalno otkrivanje i istraživanje toga svijeta (Matijević 1998.). Osim stečenih znanja, oni će tako naučiti i putove dolaženja do novih znanja, a kod njih ćemo potaknuti i želju za samostalnim učenjem. Novi nastavni koncepti uključuju poučavanje učenika misaonim vještinama (Vizek Vidović et al. 2003.) u svakom nastavnom predmetu i putovima dolaženja do novih znanja, traženju informacija i savladavanju načina kako se uči. Premda oni izazivaju veliku pozornost znanstvenika, praksa još uvijek u načelu ne uspijeva promijeniti tradicionalno lice škole.

Tekstovi različitih vrsta, od književnih do stručnih, područje su koje pruža velike mogućnosti oblikovanja zadataka više kognitivne zahtjevnosti. Pri provjeri razumijevanja tekstova takvi zadaci mogu mobilizirati čitav niz analitičkih misaonih resursa koje se temelje na induktivnim strategijama na kojima počiva analiza – na uspoređivanju i otkrivanju sličnosti i razlika, od izvođenja zaključaka na temelju uočenih pravilnosti, formuliranja i preispitivanja hipoteza, do pronalaženja obrazaca i odvajanja bitnog od nebitnog (Eggen i Kauchak 1994.), od otkrivanja odnosa, uvjeta pod kojima se nešto događa, do predviđanja ili utvrđivanje vjerojatnosti da će nastupiti neki događaj ili pojava(Stangl 1989.), od razlikovanja činjenica i vrijednosti, pouzdanosti izvora ili navoda, točnosti navoda ili tvrdnje, do razlikovanja potkrijepljene i nepotkrijepljene tvrdnje, otkrivanja perspektive mišljenja, razlikovanja izrečenih i neizrečenih pretpostavki i prepoznavanja nelogičnosti (Ennis 1962.; Kennedy, Fisher i Ennis (1991.)

Na konkretnim primjerima tekstova i zadataka pokazano je

* kako učenici sami mogu otkriti organizacijsku strukturu teksta
* kako sami mogu uspostaviti nadrečenične veze i odnose tj. više procese razumijevanja (Ehlers 2003*)*,
* kako sami mogu otkriti unutrašnje odnose u tekstu, primjerice razlikovanje uzroka od posljedice (Bloom 1956; Halpern 1998; Westhoff 2003),
* kako sami mogu izvoditi zaključke aktiviranjem predznanja, tj. inferencijom (Westhoff 2003).

Učenici su se pritom koristili strategijama analitičkoga mišljenja – analiziranjem riječi i izraza, pretpostavljanjem i preispitivanjem pretpostavaka, zaključivanjem na osnovi jezičnih signala i rekonstruiranjem značenja pomoću konteksta (Bimmel & Rampillon 2000.), dakle vještinama analitičkog mišljenja koje Sternberg (1985.) određuje kao raščlanjivanje, uspoređivanje i suprotstavljanje, a Christmann & Groeben (1999.) ih nazivaju strategijama kojima se uspostavlja crvena nit kroz tekst, tj. strategijama organizacije. Pritom valja naglasiti da gotovo i nema nastavnoga područja koje se ne oslanja na razumijevanje čitanjem i koje ne otvara prostor za zadatke više kognitivne zahtjevnosti, a time i za njihove učinke.

Dr. Ana Crkvenčić