



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ  
ФУНДАЦИЯ**

**СТУДИИ**

## **КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ И РЕФЛЕКСИВНА ПРАКТИКА**

*Антония Кръстева*

### **Въведение**

Днес, във времето на информационната революция, училищната институция приема нова визия, изпълнява нова мисия. Образователната система се трансформира и се включва в съвременни взаимовръзки с икономическото, социалното и личностното развитие в културнохуманитарен контекст. Образованието става носител на ценности за друг тип развитие, превръща се в смисъл и поведение на съвременната личност.

В същността на новите образователни измерения, в системата на новото училище, особена значимост придобива принципът за личностноориентираното образование, където детската личност заема централна и активна роля и респективно поема отговорност за собственото си обучение и развитие. Това означава, че ученето придобива нов смисъл, като се превръща в съзнателна и самонасочваща се дейност.

Образователните реформи, паралелно с очертаващата се все поясна тенденция към хуманизиране на науката, осъзнаване на културно-аксиологичната ѝ същност и ориентацията към човешкия фактор, закономерно водят до формиране на нова теоретична представа, на нов идеал за образование на учещия. Те внасят ново съдържание в целите на обучението и осъвременяват образователните постулати, където личността се превръща в активен и самостоятелен субект на собственото си учебно-познавателно развитие.

Съвременното обучение е насочено към продуктивно взаимодействие, което предполага взаимодействие между участниците в процеса. Това несъмнено превръща личността в активен субект в учебно-възпитателната дейност. Ето защо, ако конструирането, т.е. дизайнът на обучението, осигурява условия за активност от страна на участниците, това несъмнено ще доведе до по-добри крайни резултати. Залага се на висока активност на учениците, в резултат на което и ефектът от обучението ще бъде по-голям. Основните категории, включващи се в иманентната структура на учебния процес, са мотивация, познавателна задача, познавателно действие, резултати, оценка и рефлексивно познание.

Днес в психолого-педагогическата теория и в образователната практика все по-широк прием намира разбирането, че развиването на критическо мислене у личността следва да бъде важна задача на съвременното обучение. Основанията на това схващане могат да се търсят, от една страна, в развиващата функция на **критическото мислене**, стимулираща интелектуалното израстване и способности, а, от друга, в многообразните прояви на **рефлексивните практики**, обогатяващи личностния потенциал и допринасящи за пълноценна реализация и развитие.

Потребността от целенасочено организиране и развиване на критическо мислене, и формиране на рефлексивни умения се откроява още по-ярко в прехода от манипулативната към хуманистичната образователна парадигма. В парадигмалните основи на рефлексията се крие ресурс за центриране на обучението към личността на ученика, към неговите интелектуалните и личностните качества, към неговите познавателни възможности, в частност развиване на неговото критическо мислене. Рефлексията се явява „гръбнакът”, върху който може да се организира и реализира обучение в личностно ориентиран план.

Въпреки трудностите при операционализирането на високо абстрактните теоретични постановки за критическото мислене и рефлексивните практики в тази насока вече са създадени концепции за рефлексивен подход в образователната сфера, описани са различни модели за неговото конкретно приложение в учебния процес. Все още обаче подобни технологични разработки, методики или приложни програми, предназначени за училищната практика у нас, са твърде малко. Процесът на обучение е преобладаващо усвоителен (асимилативен, антихуманен), като се атакува предимно декларативното (възпроизвеждащо) за сметка на процедурното (логическо) знание.

Решението на проблема търсим в моделирането на образователна технология, базирана на проблемния подход и в избора на адекватни „инструменти“ за развиване на критическо мислене и формиране на рефлексия у учещите. Иновирането на подобна технология в педагогическата практика е една възможност за нейното обогатяване с идеи за нови хуманистични подходи (антропоцентричен, рефлексивен и др.) и нови образователно-технологични продукти, в центъра на които е поставена личността на ученика. В този контекст **целта на настоящата разработка** е да анализира съдържателните характеристики на критическото мислене и на рефлексивната практика, като се извежда ролята на проблемността в обучението за утвърждаване на личностното израстване и развиване на потенциалните възможности на учениците.

### **Своеобразие на критическото мислене**

Етимологичното значение на “критическото мислене” произлиза от корените на старогръцките думи: “kriticos” (означава – проникателен, решителен) и “kriterion” (стандарти). В специализираната литература съществува многообразие от опити за характеризирание на критическото мислене, както и за диференциране на неговите стандарти, категории, компоненти.

Идеята за критическо мислене се основава на конструктивизма, свързан с концепцията на Ж. Пиаже за детския егоцентризъм, на метапознавателното учене на Ан. Браун и Дж. Флейвъл, с идеите на Дж. Дюи и Ед. Клепаред за активизирането на спонтанно протичащата се умствена дейност, със схващането на П. Я. Галперин за поэтапното формиране на умствените действия, с тезата на Л. С. Виготски за генетическия механизъм на развитието и възникването на мисленето, на самопознанието. Най-общо казано тези концепции, опиращи се на психологическите теории и школи имат за цел активизирането на вниманието на личността, провокиране на неговото самостоятелно (ергокритично) осмисляне на информацията и стимулиране на способите за рефлексия.

При очертаване същността на понятието “критическо мислене” в психологическата, философската и педагогическата литература се срещат разнообразни мнения и оценки. От една страна, понятието се асоциира с негативизъм, отричане, критика, което предопределя наличието на конфликт, спор, дискусия. От друга страна, при анализиране на понятието, множество автори се обединяват около идеята за “критическо мислене”,

като го отъждествява с “аналитично мислене”, “логическо мислене”, “творческо мислене”. Наред с това, критическото мислене се определя и като умение, способност, качество.

Това многообразие на различни авторски интерпретации се свързва с определяне на критическото мислене като: “интелектуален интердисциплинарен процес на активно и умело концептуализиране, на анализ, синтез и/или оценка на информацията, събрана от генериране на наблюдение, опит и разсъждение” (Scriven 1987); вземане на обосновани решения (Angelo 1995); рационално прилагане на по-висок етап в мисленето чрез включване на анализ и синтез за решаване на проблеми, заключения и оценки (Mayer и Goodchild 1990); способност за анализиране на факти, създаване на оригинални идеи, защитаване на възгледи, изготвяне на заключения, оценка и аргументация при решаване на проблеми (Chance 1986); начин на разсъждаване, при който се изисква адекватна подкрепа на собствените вярвания и убеждения (Mertes 1991) и др. (<http://www.criticalthinking.org>).

След създаването на Фондацията за критическо мислене (The Critical Thinking Community 1990) Michael Scriven и Richard Paul доразширяват дефиницията за критическо мислене към The National Council for Excellence in Critical Thinking (Национален съвет за високи постижения в критическо мислене), определяйки го като интелектуално-дисциплинарен процес за активно и учело концептуализиране, за анализиране, прилагане, синтезиране и/или оценка на информацията, събрана или генерирано от наблюдения, собствен опит, размисли, рефлексия, комуникация, като служи за ръководство на убеждения и действия. Тази съдържателна характеристика на понятието го пренасочва като то основно се базира на универсални интелектуални ценности, които се трансформират в интелектуална дейност, съдържаща качествата: точност, прецизност, последователност, съгласуваност, доказателственост, дълбочина на размисъл, справедливост (пак там).

В изследванията на когнитивната психология критическото мислене, се очертава като набор от операции и процедури, които, от една страна преработват наличната информация в собствена, а от друга, служат за ръководене на поведението и отношенията, включващи рефлексивни практики, оценки и самооценки (D. Duemler, R. Mayer, L. Mertes и др.) (<http://www.edpsycinteractive.org>).

В този ред на мисли може да се обобщи, че критическото мислене в своята съдържателна характеристика включва:

- оценка на информацията и мнение по едни систематичен, целенасочен, ефективен начин (търсене на информация, алтернативи);
- решаване на реални проблеми;
- генериране на идеи и решения на проблеми;
- разграничаване между факти и мнение;
- прогнозиране на евентуални резултати;
- оценка и качество на собственото мислене;
- изготвяне на заключения;
- рефлексивни практики.

При интерпретиране на понятието “критическо мислене” особен интерес представляват изследванията в метапознанието (метапознавателната способност). Един от най-видните представители на това направление J. Flavell описва някои функции на метапознанието като го отнася към познание на собствената познавателна сфера, т.е. познание на собственото познание. Този набор от функции извежда една обща стратегия за ефективна познавателна дейност, в която се открояват определено мисловните операции. В този смисъл критическото мислене се разглежда като особена технологична култура, включваща специфични интелектуални умения за разбиране (E. Markman), умствени стратегии (M. Pressley, J. Borkowski, W. Sheinder), умения за усвояване на знания (W. Schneider, F. Weinert), осъзнаване на връзката между учене и мислене (Brown 2001), организация на умствения труд и интелектуалното усъвършенстване (Schwanenflugel, Febricius, Noues 1996, с. 11).

В специализираната литература се срещат редица опити да извеждат на **принципите** на критическото мислене. Най-широка популярност получават тези на S. Norris (Norris 1985, 78):

- gather complete information – събиране на цялата информация;
- question the methods by which facts are derived – въпроси към методите, чрез които се събират фактите;
- question the conclusions – оспорване на заключения;
- question the source of facts – съмнения към източника на фактите;
- examine the big picture – разглеждане на общата (голямата) картина на нещата;
- examine multiple cause and effect – разглеждане на много причини и следствия;
- understand your own biases and values – разбиране на собствените пристрастия и ценности.

Във връзка с изясняване същността на критическото мислене, в своите изследователски търсения Linda Elder и Richard Paul (ръководители на Академията за критическо мислене към университета в Кеймбридж) диференцират универсални **интелектуални стандарти за критическо мислене**, които могат да се прилагат в учебния процес (Paul, Elder 2002, 68–70):

- яснота – свързана с изясняване на целта, проблемите, въпросите към тях и при разногласията;
- точност – при тълкувания, заключения доказателства и опит;
- дълбочина – отбелязване на прилики и разлики, отличителни факти от общото заключение;
- логика – интелектуална цялост;
- оценка и рефлексивни практики – оценка на предположения, факти, оценяващо мислене.

В цялостния поток на изследване на критическото мислене се откроява неговата съществена връзка и зависимост с рефлексията. **Рефлексията** (от лат. reflexio, reflectere – обръщане назад, отражение, самонаблюдение). Изключителен интерес към изследване на явлението рефлексия се среща във философската, психологическата и педагогическата литература. Дж. Лок споделя мнението, че “рефлексията е продуктивна, съзидателна познавателна процедура, че личността е разумно мислещо същество, което има разум и рефлексия и може да разглежда себе си като себе си” (Локк 1985, с. 154–155). Принос при изучаването на рефлексията и нейната генетическа връзка с мисленето имат Ед. Клепаред (с формулираните от него “законали осъзнаването”), Ж. Пиаже (за връзката между речта и мисленето на детето, като при характеризиране на интелектуалното развитие на детето въвежда понятието “рефлексивна абстракция”), С. Л. Рубинштейн с книгата “Човекът и светът”, където рефлексията се разбира като “основен интелектуален механизъм за регулиране на собствената дейност и на собствените действия, съобразно осъзнатите цели на човека” (Рубинштейн 1997, с. 347–349), В. В. Давидов, който пръв поставя въпроса за активното и целенасочено формиране на рефлексията още в начална училищна възраст. Тук могат да се споменат имената и на А. З. Зак, А. В. Захарова, Г. А. Цукерман, П. Николов, Л. Десев, Н. Александрова, Р. Стаматов и др. В своя труд В. Василев “Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката (2006) определя рефлексията като “социокултурно обусловена, инструментална интелектуална процедура (процес, набор от осъзнати и контролирани умствени

действия), насочена и осмислена към самопознание: познание за собствената познавателна дейност и на собствената личност. В най-общ смисъл теорията за рефлексията разкрива най-ценното за човешкото мислене и самопознание, за човека като активен субект на познанието на света и на самия себе си.

Целият този поток от разнообразни идеи, възникнали и развили се в рамките на изследваната проблематика за критическото мислене, се привежда в съответствие с тенденциите на хуманитарното познание. Рефлексията е съществен съдържателен компонент на критическото мислене, тъй като в центъра на учебния процес стои самообучаващият се субект (ученикът), който с помощта на учителя издига своята роля в собственото си интелектуално развитие. В смисъл че рефлексията е инструментът, посредством който ученикът поема лична отговорност и самостоятелност за своето самоусъвършенстване. Рефлексията като отражение на отражението (познание на познанието) е когнитивен процес с функции ориентация и регулация. Тя включва възприемане, анализиране, осмисляне, разсъждаване по повод на собствени действия, психически състояния, техни способности и закономерности и е специфичен процес на самопознание, чрез който се разкрива спецификата на духовния живот (Десев 1999, с. 491).

В този смисъл рефлексията се явява едновременно като съществен показател за степента на интелектуалното развитие на учениците (тя е условие за усъвършенстване на познавателната дейност) и за формиране на цялостната система от знания, т.е. рефлексията съдейства за осъзнаване от учениците на собствената им интелектуална дейност, за контрол и самоконтрол в процеса на изпълнение на учебните задачи (регулиране на процесите за обезпечаване правилността на оценката). Рефлексивните способности като самопознание и самоконтрол са един вид когнитивната част на “Аз”-а, където ученикът чрез рефлексивното мислене (мислене за мисленето) самокритично преценява образа за себе си, образуван от сетивно, абстрактно и логическо познание.

В резултат на наследствеността, възпитанието, изискванията на обкръжаващата среда индивидите възприемат и обработват информацията по много различни начини, което определя и основния им стил на учене. Той е композиция от познавателни, афективни и психологически характеристики, които са сравнително стабилни индикатори за това как учещият се възприема, взаимодейства и отговаря на учебната обкръжаваща среда. L. Lawtence посочва, че терминът “стил на учене” се използва,

за да опише следните аспекти на личността: (1) когнитивен стил, свързан с предпочитаните или привични начини за умствено функциониране; (2) особености на атитюдите и интересите, които засягат това, на което индивидът обръща по-голямо внимание в учебната ситуация; (3) насоките, в които се търсят ситуации, съвместими със собствените особености на учене; (4) използването на някои учебни стратегии и избягването на други (Иванов 2004, с. 10–11).

Традиционното обучение има тенденция да одобрява рефлексивната обработка на информацията и възприемането ѝ в резюме. Другите стилове на учене невинаги се възнаграждат, тъй като не са системно отразени в учебните програми и инструкции, поради което не са и адекватно оценени (Hartman, Virginia 1995, с. 19). Педагозите срещат трудности при отчитане на интуицията, чувството, усещането и въображението, като допълнение към традиционните навици за анализ на информацията и последователно решение на учебния проблем. Учителите невинаги проектират своите методи и технологии на преподаване съобразно отделните стилове на учениците, използвайки различни комбинации на опит, отражение, осмисляне и експериментиране. Това е една от причините за появата на затруднения в процеса на обучение и трудностите при тяхното преодоляване.

Връзката на критическото мислене и рефлексията се изразява в “разгадаване” на познавателните схеми, посредством които се организира информацията и фактите, като те се превръщат в знания. Активизирането на мисловните процеси в учебна среда съдейства за осъзнаване и създаване на когнитивната схема, което е средство за усвояване на познавателните действия и знания, и респективно тяхното рефлексирание, т.е. извежда се значението на рефлексивните практики. В този ред на мисли е удачно да се направи опит за характеризирание на понятието “рефлексивна практика”.

### **Същност на рефлексивната практика**

Понятието “рефлексивна практика” се въвежда от D. Schön (1983), изразяващо се като непрекъснат процес на включване на личността в дейност, където тя прилага знания и умения, съобразно своя собствен опит (Schön 1983). В областта на образованието понятието се свързва с изучаване на собствени методи и подходи за ефективна познавателна дейност. Рефлексивната практика е свързана с образованието чрез практическия опит и е разглеждана като важна стратегия за преподаване



и учене. Актът на размисъл се разглежда като начин за насърчаване на развитието на автономна, квалифицирана и самостоятелно насочена личност. Дейността в рефлексивната практика се изразява чрез акта на критическо мислене, което от своя страна намалява разликата между теорията и практиката (Finger, Asún 2000).

Рефлексивната практика, наречена от D. Schön още като “отражение в действие”, включва системно наблюдение, размисъл и експеримент, т.е. прилагане на теорията в смисъл, в който Н. Entwistle я определя като “прилагане на практическа задача чрез критическо мислене” (Schön 1991). Авторът характеризира рефлексивната практика като набор от умения и способности, ориентирани към решаване на проблеми, с помощта на изразяване на критична позиция. Това определение отразява по-широк спектър от дейности, свързани конкретно с критическото мислене. Подобно на това становище, R. Ranson изразява мнение, че рефлексивната практика изисква анализиране или оценяване на едно или повече лични преживявания, като по този начин се предава смисъл на собственото познание, т.е. “отражението в огледалото е точно копие на това, което е пред него” (Ranson 1998, с. 63). Тази интерпретация се разбира като подход, насърчаващ самостоятелното мислене с цел да се овладеят знания и умения за критическо мислене.

Интересно е мнението на E. Eisner за рефлексивната практика, където се определя като мислене за (Eisner, 1998, с. 54):

- нашите убеждения;
- нашите предположения;
- нашите решения;
- нашите предразсъдъци;
- нашите действия и техните последици.

В рамките на тези разсъждения рефлексивната практика може да се възприеме, от една страна, като съзнателно отношение към активно овладяване на знанията чрез анализиране и синтезиране на информационния блок, а от друга, като средство, посредством което личността осъзнава на по-висока степен своите действия и постъпки, подпомагащи нейното израстване и развиване. Разбирането на информацията и нейното трансформиране в ново познание позволява личността да оцени собственото си поведение и действия, съобразно наличния опит и знания. В този контекст се извежда значението на рефлексивния подход (основаващ се на аналитико-синтетична дейност), където се обособяват два вида отразяваща дейност (Schön 1991, 77):

- **размисъл в действие** – възниква по време на дейността без прекъсване;

- **размисъл за действие** – възниква след дейността с прекъсване, ретроспективна дейност.

В специализираната литература съществува многообразие от модели, насочени към насърчаване на критическото мислене и рефлексивната практика (McCaugherty 1991, Hutchinson и Алън 1997, Kember 1999 и др.). За настоящото изследване интерес представлява теоретичният моделът за размисъл на Walters и S. Kerry, който се състои от три етапа: осведоменост; критичен анализ и нова перспектива. Според авторите информираността е крайгълният камък на размисъл, който от своя страна води до критичен анализ на концепция, ситуация, събитие, т.е. наличната информация се анализира, съобразно личностния опит и знания, като след това тя се прилага на практика, реализирана чрез действия и постъпки. Третият етап се очертава като резултат от анализа след прилагането на новата информация на практика, като по този начин се установява равнището на самосъзнание и уменията за вникване в разбирането на понятията, събитията, ситуацияите. По своята същност процесът на размисъл насърчава когнитивните и афективните процеси, насочени към усъвършенстване на личността (Walters, Kerry 1990). Авторите извеждат основните стъпки при реализирането на модела:

- описване на основните елементи на проблема, задачата или ситуацията;

- анализ – определяне на предположения, правила, мотиви, въз основа на собствен опит;

- теоретизиране – извеждане на възможни алтернативи за решение на проблема;

- акт (дейност) – прилагане на нов подход и оценка на резултатите.

В резултат на своите изследвания, във връзка с представения модел, авторите обобщават основните елементи, отразяващи процеса на дейност (пак там):

- осъзнаване на дейността и поддържане на отворен ум за защо и какво ще се прави;

- генериране на избор и възможности, сравняване на констатиращи резултати;

- разглеждане на дейността от различни гледни точки и се питаме “Ако?”;

- обратна връзка.

Всеизвестно е, че продуктивността на ученето се свързва с умствената (мисловната) активност на учениците. Според представителите на теорията за “зоната на близкото развитие” и за поэтапното формиране на умствени действия (Л. С. Виготски, В. В. Давидов, Д. Елконин, П. Я. Галперин, Н. Тализина) ученето се свежда до усвояване на ориентири на дейността и умствените операции. Следователно познавателните структури произтичат от практическите действия и операции. В този аспект се извежда **значението на проблемността в обучението за разкриване на връзката между критическото мислене и рефлексивната практика.**

Проблемният подход е един от главните пътища за стимулиране на вътрешната психическа активност на учениците и за развиване на ценни качества на личността. Това обучение е подходящо за развитие на познавателните способности, стимулира и развива мисленето, тъй като в своята структура съдържа учебно съдържание, включващо причинно-следствени връзки и зависимости, изискващи изучаването им по продуктивен път (Десев 2000, с. 457).

В специализираната литература се среща многообразие на интерпретации за същността на проблемността в обучението (Д. Елконин, В. В. Давидов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтиев, Л. Десев, А. Маркова, П. Петров, М. Андреев, Пл. Радев и др.).

На практика критическото мисленето има място там, където при възникване на проблемни ситуации, се използва съществуващият опит (натрупани знания, понятия, начини за действие), необходим за получаването на нови резултати. Може да се каже, че основната ситуация, предизвикваща процеса на критическо мислене, е проблемната ситуация, която изисква наличие на знания, способности за действие и тяхното прилагане в нови, нестандартни условия. В този контекст С. Л. Рубинштейн, Г. Бал, А. Н. Леонтиев, Я. Пономарьов и др. споделят мнението, че проблемната ситуация, от една страна, фиксира определен резултат от мисловна дейност, а от друга – субектът действа, в резултат на което се изменя, т.е. проблемната задача е цел на познавателна дейност (Лвов 1990, с. 40).

Възникването на проблемната ситуация се обуславя от психическото състояние на затруднение, породено от наличието на нещо неизвестно за ученика, подлежащо на изследване. М. Махмутов подчертава, че проблемната ситуация създава познавателно затруднение, където се събужда познавателният интерес на учениците. При нейното решение се активизират емоциите и се предоставят възможности за анализиране на

факти от учениците, да правят изводи и обобщения; да формулират определения на понятия, правила, закони и самостоятелно да прилагат известните им знания в нова ситуация... В резултат на това учениците формират умения за умствени действия и операции, което води до натрупване на опит за изследователска дейност, до формиране на критическо, диалектично мислене (цит. по Петров 1998, с. 375).

Ролята на критическото мислене се изразява преди всичко в разбиране на това, което е неизвестно. Това е най-същественят момент, тъй като той дава възможност на ученика да осмисли това, което се учи, да проникне в неговата същност и значение и да формира правилно отношение към него. Като разбира понятията и проблемите, които се поставят в проблемната ситуация, като се обмисли пътят за тяхното решаване, ученикът реално достига до крайния процес. Разбирането (компонент на критическото мислене) на учебното понятие изисква преднамереност на умствения анализ на дадения проблем. Анализът като мисловно действие преминава през две равнища: **емпирично** – изучаване на частите и последователно достигане до цялото. Тук се осъществява анализ по нагледни образи, представи, отражение на видимите, нагледни, външни признаци, т.е. по **индуктивен път** се анализира известното в проблема, извеждат се общите признаци и се достига до характеризиране на неговото отработване чрез практическа дейност. Следващото по-високо равнище на умствен анализ – **теоретично**, е свързано с отделяне на известните единици в проблема, откриване на вътрешните връзки между тях, закономерностите на отношенията и зависимостите, т.е. по **дедуктивен път** се отделят основните принципи, общите положения в проблема и съответно точността и продуктивността при неговото анализиране. По този начин направеният теоретичен анализ облекчава разбирането, което от своя страна е в основата на продуктивното решаване на дадения проблем. Именно чрез критическото мисленето (умствен анализ, разбиране) ученикът вниква в условията на поставения пред него проблем, осъзнава взаимните отношения и зависимости в тези условия, като в резултат на което той дава оценка и преценява ефективността от изпълнението на проблемната задача.

Въпросът за **решаване на проблемната ситуация** (търсене на начини и учебни действия за решаване) формира отношението на ученика към познавателната дейност. Технологията по решаване на проблемни ситуации се определя като **“дидактическа проблемност”**. Това понятие е по-близо до понятието “проблемно обучение” и характеризира “цялост-

ната технология на организация и провеждане на обучението” (Петров 1998, с. 278).

Процесът на решаването на проблема се осъществява в резултат на взаимодействието на различни компоненти на мисленето, т.е. достига се до превъзможване на затруднението, когато се разбира и осмисля теоретичната информация и съответно се осъществяват взаимозависимости между знания и умения.

Всеизвестно е мнението, че решаването на проблеми е динамична система от когнитивни знания. Ефективността на този процес е свързан с разбиране и осмисляне от учениците на това, което се учи, се свързва в най-голяма степен с **умствената активност на учениците**.

Умствената активност, разгледана в процеса на развиване на критическо мислене, се характеризира с многообразие от дейности, при което се решават задачи, в които са включени проблемни ситуации за придобиване на знания и отработване на опит. Може да се каже, че умствената активност се установява в процеса на учене, където е насочена към решаване на познавателни задачи, към овладяване на нови знания, към опознаване на проблеми, към формулиране на предположения, към търсене на нови пътища за разрешаване. Освен това в процеса на развиване на критическо мислене при активизиране на умствената дейност на учениците се има предвид именно намирането на оригинални начини за решаване на проблемни ситуации, за откриване и създаване на нови възможности за трансформиране на знанието, за неговото реконструиране и пренос в практиката, в други вариативни действия.

Без да анализираме различните видове умствена активност, ще подчертаем, че връзката между умствената активност и действията на учениците се обуславя от техните познавателни **интереси и мотиви за учене** (доколко те са осъзнати от ученика), от самия характер на дейността (разглеждана на съдържателно, емоционално и афективно равнище) и от нагласата за дейност (в зависимост от личностните характеристики). Всъщност познавателните интереси водят до изграждането на мотиви за учене. Когато съществува познавателен интерес, ученикът резултатно насочва своите действия и мислене към учебната задача, като избира най-подходящ начин за нейното изпълнение. Това от своя страна води до пълноценно включване на ученика в процеса на решаване на проблемни ситуации (Десев 1993).

Познавателните потребности се реализират посредством **мотивите**. Мотивът може да се определи чрез потребността като нейна форма,

посредством която тя “излиза” в дейността, изпълнявайки подбуждащо-ориентираща функция. Развитието на мотивационната сфера е все още един проблематичен кръг в развитието на личността.

През целия период на обучение **познавателната мотивация** заема централно място. Тя е съставна част от интелектуалното развитие на личността и има съществено значение за успешно преодоляване на трудностите при усвояването на структурните компоненти на учебната дейност – учебни ситуации, учебни действия, контролни и оценъчни действия. Наличието на познавателни мотиви и интереси предизвиква познавателната активност и дейност, с помощта на които се развиват познавателните процеси. Познавателната мотивация в една или друга степен инициира, насочва, определя степента на познавателното отношение на учениците към действителността. Тя е важно свързващо звено във веригата: познавателна потребност – познавателна мотивация – познавателна активност. Тази триада влияе съществено както върху личностното изграждане на ученика, върху неговата социализация и дори интеграция, така и върху неговото интелектуално развитие.

Използването на проблемната ситуация е важен фактор за развиване на мисловните операции на личността, а от там и за нейното цялостно израстване. Проблемността в обучението, приета още като развиващо обучение, дава възможност системно да се съчетава дейността на учениците, свързана със самостоятелно търсене и откриване на знания, с усвояване на постигнати вече изводи в научното пространство, с придобиване на учебно-изследователски възможности, базирани върху активна мисловна дейност. Ето защо проблемната ситуация е своеобразен проводник, трайна връзка между процеса на развиване на критическото мислене и интелектуалното формиране на ученика. Освен това проблемността е своеобразен дидактически еквивалент на учебния процес, включващ система от принципи, методи и технологии за реализиране на субектното взаимодействие.

Ученето чрез решаване на проблемни задачи е само един от видовете учене и не е редно да се възхвалява и да доминира в учебния процес.

Алгоритъмът за решаване на проблемната ситуация се определя като **основополагащ за развиване на критическото мислене** у учениците. Стратегията при решаването на проблема позволява да се формират устойчиви психични структури, свързани с познавателната дейност на учениците – търсене на проблем, търсене на алтернативи за неговото решение, комбинационни способности, стремеж към търсене на

оригинален начин на решение, пренасяне на знанията и уменията в нова ситуация. От гледна точка на педагогическата психология алгоритъмът при решаването на задачата се реализира посредством самостоятелни мисловни действия и операции. Чрез тях учениците мислят, разсъждават, възпроизвеждат, изграждат нови представи и образи, като по този начин се достига до по-високо равнище на мисловна дейност (Ников 1994, с. 149). Процесът на решаването на проблема се осъществява в резултат на взаимодействието на различни компоненти на мисленето, т.е. достига се до превъзможване на затруднението, когато се разбира и осмисля теоретичната информация и съответно се осъществяват взаимозависимости между знания и умения.

При решаването на проблемната ситуация умственото търсене (мисловният процес) започва с актуализация на знанията и начините на действие, необходими при решаване на дадената задача, т.е. с умствения анализ (на емпирично и на теоретично равнище) на проблемната ситуация, в резултат на което се разкрива нейната структура. Разкриването на проблема и неговата формулировка е всъщност началото на критическото мислене. Следващият етап е свързан с решаването на проблема, който по принцип е най-съществен в познавателната дейност на ученика. Този процес се обуславя от спецификата в съдържанието на проблема и от неговите интелектуални възможности. Ето защо тук с основание може да се говори за значението на умствената активност и умствените действия на ученика за развиване както на неговото критическо мислене, така и на неговото съзнателно отношение към акта на учене (личните потребности и мотивите за учене).

Повишената активност на учениците произлиза от интелектуалното затруднение, в което те осъзнават поставеният от учителя проблем. Този проблем съдържа нещо известно и нещо неизвестно, което се търси с поставяне на въпроси. Обикновено при решаването на проблема учениците тръгват от въпроси, свързани с конкретните прояви и свойства на обектите и явленията, преминават през типичния фундаментален въпрос “Защо?”, за да стигнат до въпрос-хипотеза “Как да го направя?”, “Какво да променя?”. Тези видове въпроси се обуславят от провокиране на опита на учениците и от осъзнатите вече връзки, зависимости, следствия, причини, като по този начин се осмислят новите, открити свойства на обектите и явленията, на понятията

Тъй като знанията на учениците функционират на различни равнища, основателно е да се мисли, че уменията за решаване на проблемна ситуация също се разгръща на равнища: **репродуктивно и конструи-**

**тивно (продуктивно).** Това са и равнищата на уменията за решаване на проблемни ситуации. Установено е, че на репродуктивно равнище (на основата на възпроизвеждащи процеси) уменията да се решават проблеми е свързано с отношението към действията; уменията, свързани с частично променена ситуация, се съотнасят със ситуативния интерес. На продуктивно равнище (система от мисловни операции за създаване на нещо ново спрямо миналия опит) учениците се упражняват в начините на мисловна обработка на информацията, изпълняват задачи, изискващи приложения на знанията в променена ситуация, самостоятелен анализ, сравнения, отделяне на главното, обобщение. Учебните действия, реализирани в процеса на развиване на критическо мислене, могат условно да се диференцират на **репродуктивни и продуктивни**. Има се предвид зависимостта (преход от нагледно-образно към абстрактно-логическо мислене), че с всяка следваща година в процеса на решаване на проблемни ситуации учениците започва все по-добре да вникват в същността на явленията (усъвършенстват се основните интелектуални операции), да описват, обясняват, да правят обобщения, да правят изводи и да формулират правила. На по-високото равнище на разбиране учениците постепенно започват да разкриват конкретно-субективните и инвариативни признаци, общовалидните закономерности и явленията, както и протичащите процеси. Целенасочените усилия на учителя трябва да осигуряват на всеки ученик възможност да се придвижва по тия равнища, като решава различни типове познавателни задачи.

В специализираната литература съществуват различни **технологии за решаване на проблемни ситуации**. Така например в книгата си “Как мислим” Дж. Дюи описва решаването на проблеми като процес, при който се търсят решения и се провеждат изследвания за тяхното доказване. На базата на предположения се достига да заключения (приемане или отхвърляне), докато се открие приемливото решение на проблема (Дюи 2002).

S. Kerry предлага следната технология при използването на проблемната ситуация за прилагане на умения за критическо мислене в процеса на рефлексивната практика (Kerry 1990):

**Проблемна ситуация** – включва три категории действия:

1. *Структура на ситуацията* – намиране на връзка между отделните елементи в ситуацията.

2. *Подреждане* (аранжиране) – организиране на елементите от ситуацията, отговарящи на определени критерии.



3. *Трансформация* – извършване на серия от действия за постигане на определена цел, решение на задачата.

В зависимост от категориите действия авторите структурират следните стъпки при решаването на проблемни ситуации:

- Стъпка 1 – Намерете какво се случва в условието на задачата? (Кой? Къде? Кога? – за да се даде смисъл на ситуацията).

- Стъпка 2 – Помислете защо се случва? (интерпретация и анализ на случилото се).

- Стъпка 3 – Какво може да означава това...? (разглеждане на възможни решения).

- Стъпка 4 – Какви са последиците за...? (определяне на изводи за нашата практика).

- Стъпка 5 – Какво ще промените във вашето поведение, свързано с дадената ситуация? (оценка и рефлексивно познание).

**Подходите за решаване на проблемни ситуации могат да се свържат с** (Ranson 1998): *“метода на проба и грешка”* (включва изпробване на различни решения, докато се установи, че един от тях работи. Този тип стратегия е удачен, само когато броят на възможните решения е сравнително малък); *алгоритъм* (организираны дейности, гарантиращи постигането на определена цел); *дедуктивни разсъждения* (процес, при който определено заключение е съставено от набор от верни заключения); *индуктивни разсъждения* (процес, при който общият извод е съставен от примери. В този случай заключението е вярно, но не гарантира да е абсолютна истина); *евристика* (общо правило на “палеца”, който може да доведе до правилно решение, но не е абсолютно гарантирано); *диалектически разсъждения* (процес на връщане назад и напред между противоположни гледни точки, за да се достигне до задоволително решение); *формиране subgoals* (включва представяне на междинни стъпки за решаване на проблема. Това е начин за опростяване на проблема); *използване на подобни проблеми* (проблемът може по-лесно да се реши, ако се сравни с подобен проблем); *промяна на начина*, по който е представен проблемът (проблемът може лесно да се реши, ако се представи в различна форма).

**Трудностите за ефективно решаване на проблема се асоциират с:** неподходяща информация (наличието на неподходяща информация затруднява самото решение); функционална неизменност (тенденция най-често да се мисли за използването на един обект в решаването на проблема); психологичен комплекс (тенденция да се използват само тези

решения, които са работели в миналото); предположения (даване на предположения за ограничения, които не съществуват и пречат при решаването на проблема).

**Вземането на решения** включва оценяване на алтернативи и избор между тях. В своите научни изследвания икономист Хърбърт Саймън предлага множество алтернативи при вземането на ефективни решения на способността на хората да обработват и оценяват множество алтернативи граници способността им за вземане на рационални решения. Тъй като е трудно едновременно да оценят всичките възможности, хората са склонни да се фокусират върху само няколко аспекта от наличните опции. Това може да доведе до по-малко от оптимални решения. Авторът предлага два вида решения, като се използват различни подходи (пак там):

- **Решения за предпочитания** (изискват избор за това, което най-много се предпочита) като се добавят или премахват стратегии при вземането на решение. При първият вид (*добавяне на стратегии*) се изброяват качествата на всеки елемент от решението, значимостта, важността и се определя кое е най-привлекателно като резултат. Другата стратегия за вземане на решения се нарича *отстраняване на аспектите*, която включва премахване на алтернативи на базата на това дали те притежават или не притежават необходимите желания. Този вид стратегия се използва в по-голяма степен, тъй като дава възможност за оценяване на по-голям брой опции и възможности.

- **Рискови решения** (прави се избор между известни характеристики на различни алтернативи. Това включва поемане на риск). Рисковите решения се вземат, когато са преценени вероятностите от решенията. Стратегиите при рисковите решения се изразяват в: *изчисляване на очаквана стойност* (изчислява се очакваната стойност на една победа или загуба); *оценка на субективна ползност* (дори когато решенията са с отрицателни очаквани стойности, личността прави такива решения); *евристични решения* (използване на евристики за оценка на решенията и тяхната вероятност).

**Отклонения при вземане на решения** включва: *надценяване и подценяване на вероятността на решенията*; *минимизиране на риска* (рационални решения с цел свеждане на риска до минимум); *потвърждаване на пристрастията и постоянство във вярата* (тенденция в търсене и приемане на доказателства за подкрепа, което изисква игнориране на доказателствата или отхвърляне на убежденията); *самоувереност* (твърда сигурност в прогнозите, убежденията и решенията) (пак там).

## **Критическо мислене и рефлексивна практика**

Резултатът от критическото мислене представлява формиране на различни видове знания, различни начини на мислене и различни модели на поведение – т.е. създават се нови индивидуални схеми. По този начин то позволява учениците да мислят за собствените мисли и да виждат предизвикателствата и възможностите за учене. Възможността да се задават логически въпроси, се изграждат рационални и логични мнения и оценки, като се преодоляват основаните на вяра убеждения и нагласата се обуславя от вътрешната позиция на ученика, формирана на основата на натрупания познавателен и социален опит.

Тези познавателни дейности се постигат по непосредствен път чрез обобщени логически конструкции. Критическото мислене позволява в голяма степен да се развие волевата регулация и постепенно да се премине към вътрешно програмиране на познавателните действия. В този случай уменията за критическо мислене имат особено значение както за усвояването на системата от научни понятия, така и за цялостното познавателно развитие на учениците.

При по-задълбочено осмисляне на показателните признаци на критическото мислене могат да се отдиференцират онези личностни качества, типични за този вид мислене. В структурата на критически мислещата личност участват сложни структури като нестандартност, самостоятелност, инициативност, вариативност, гъвкавост в мисленето. Тези качества, от една страна се вписват като иманентна характеристика на критическото мислене и в същото време визуализират неповторимостта на всеки ученик като отделна личност.

Отношение на ученика към различните сфери на познание и дейност засилва интелектуалните и социално-нравствените преживявания, чувствата и емоциите, които се проявяват под формата на възхищение от новите знания, удовлетвореност от разбирането на понятията, радост от успешното решаване на поставената задача и съответна симпатия към себеподобните.

В условията на образователна ситуация рефлексивната практика подбужда учениците към критически анализ на информационния поток, на неговата оценка и съответно към адекватно поведение съобразно оценката. Рефлексивната практика съдейства за осъзнаване на познавателната дейност от ученика като цяло, в резултат на което се повишава ефективността на учебния процес, обогатява се интелектуалната култура на ученика и той се превръща в обект на обучението, в субект на самостоятелна учебна дейност, способен успешно да учи през целия живот.

Когато се говори за развиване на детската личност, трябва да се има предвид нейното единство в градивните единици и структурните компоненти, изграждащи индивидуалността на детето. Всеизвестно е, че основните градивни единици на детската личност – това са психичните свойства, които се изграждат върху основата на психичните процеси – познавателни, емоционални, волеви. В същото време се приемат като нови, качествено различни образувания, в които психичните процеси се намират в сложно единство. По този начин се визира неповторимостта на всяко дете, отличаваща се със сложни личностни структури – насоченост, т.е. отношение към действителността, към ученето, характера, възможностите.

Като се изтъква познавателният характер на критическото мислене, е целесъобразно да се подчертае ролята и значението на **качествата на емоционалната личностна сфера**. Различните видове чувства, участващи в този процес, въздействат върху емоционалното състояние на ученика и доминират, като съпътстват мисловния процес. Тези емоции и чувства най-добре се изразяват посредством рефлексивната практика. Тя от своя страна се отразява благоприятно върху функциите на общуване, където учениците успяват по-добре да съгласуват и обединят усилията си за постигането на общ резултат, развиват се взаимоотношенията в ученическата общност и е налице взаимно опознаване и осъзнаване на собствените прояви и тези на останалите, т.е. формират се надеждни умения за общуване (**междупличностни отношения и взаимодействия**). При общуването субектите взаимно се възприемат, оценяват и по този начин взаимно си влияят. Тази специфика на взаимоотношенията е в зависимост от индивидуалните особености на учениците, които осъществяват контакти на различни равнища при усвояване на социално-познавателния опит.

Основните компоненти, характеризиращи междуличностните взаимоотношения, са самопознанието, самоотношението и самопреживяването, които в процеса на самореализация си взаимодействат. Като основен двигателен регулатор на това взаимодействие се определя самооценката (Self esteem). Та се характеризира като начинът, по който човек се чувства по отношение на себе си, включително степента, до която има самоуважение и себеприемане. Самооценката е чувството за лична ценност и компетентност, които хората свързват със своята Аз-концепция (Десев 1999). При решаването на проблемни ситуации и реализирайки рефлексивното познание, ученикът започва да изпитва потребност да се

самооценява в едни или други отношения, да оценява собствените си качества и състояния, възможности и способности. Наред с това настъпват съществени изменения в съзнанието на детето, водещи до формирането на самооценката. Наравно със самооценката, самоконтролът (Self control) се проявява като специфичен израз на самосъзнанието като служи винаги на саморегулацията и с това изпълнява важни функции в сложната регулация на дейността. Той се определя като рационалната рефлексия и оценка на собственото преживяване и поведение от гледна точка на личностно значими ориентации и нагласи (пак там).

Несъмнено, рефлексивната практика засилва личностното формиране на детето от началното училище и спомага за неговото социално и психо-познавателно развитие. Положителните резултати от тази дейност зависят до голяма степен от педагогическата организация в училище и професионалната подготовка на учителя. В тази връзка е необходимо основните педагогически структури, позиции, отношения, оценки да се насочат към съвременните образователни условия, в които ученикът може да се научи да се саморазвива и самоусъвършенства.

### **Заклучение**

Придържайки се към съвременните тенденции, възпитаването и обучаването на детето да мисли критически се превръща в начин на живот, който се разгръща, от една страна, в процеса на учене, а от друга – се обяснява с потребностите на обществото и на самата личност.

В новата динамична ситуация за учениците е важно да виждат приложимостта на това, което учат. Основната идея тук се свързва с оптимизирането на ученето на учениците, с подготовката на личност, притежаваща не просто общоучителни умения и навици, а преди всичко формиране на социални умения, желания за учене и множество качества като: автономност, адаптивност, мобилност, гъвкавост, самостоятелност, креативност (нестандартност) и **критичност в мисленето и поведението**.

Определяйки рефлексивната практика като “размисъл в действие” Д. Schön разкрива значението на критическото мислене, което съдейства за стимулиране на интелектуално-емоционалния потенциал на ученика. За да се достигне до даденото знание, е необходимо осъществяване на индуктивно-дедуктивен подход (изработването на понятието се осъществява чрез всички умствени операции – анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщение и др.), при което на основата на абстракцията се стига до ново обобщено познание – понятие.

Благодарение на критическото мислене учениците имат възможност да проникват в същността на изучавания учебен материал, съзнателно да контролират и управляват своето поведение. В условията на учебния процес мисленето обикновено се разглежда като решаване на задачи и проблеми. Неговото формиране се обуславя от характера на усвоявания материал, от нивото на развитие на учениците и не на последно място от характера и въздействието на процеса на обучение. Рефлексивните процеси, от своя страна, съдействат за по-цялостно овладяване на учебното съдържание, основано на емоционална основа.

Очерганите характеристики на критическото мислене и на рефлексивната практика извеждат новия образ на съвременния ученик, отразяващ облика на образователната същност, характеризираща се в умението на ученика да бъде част от демократичното общество.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Василев, В.* Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив, 2006.
2. *Десев, Л.* Психология на учебния процес. С., 1993.
3. *Десев, Л.* Речник по психология. С., 1999.
4. *Десев, Л.* Педагогическа психология. С., 2000.
5. *Иванов, И.* Стиллове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови вариации в България. Шумен, 2004.
6. *Лвов, М.* П равписание в начальных классах. М., 1990.
7. *Дюи, Дж.* Как мислим? С., 2002.
8. *Локк, Дж.* Сочинения в трех томах. Т. 1 и 2. М., 1985.
9. *Ников, Ат.* Психология на образователния процес. С., 1994.
10. *Петров, П.* Дидактика. С., 1998.
11. *Рубинштейн, С.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
12. *Brookfield, D. Stephen.* Developing Critical Thinkers – Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. Jossey Bass Publishers, San Francisco, 1998.
13. *Eisner, E.* The Enlightened Eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall., 1998.
14. *Finger, M., M. Asún.* Adult Education at the Crossroads. Learning our way out. London: Zed Books, 2000.

15. *Klooster, D.* What is Critical Thinking? In *Thinking Classroom*, Spring, 4. IRA, 2002.

16. *Kurfiss, J.* Critical Thinking; Theory, Research, Practice and Possibilities. ASHERIC Higher Education report No 2., Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education and the Association for the Study of Higher Education, 1988.

17. *Hartman, Virginia F.* Teaching and learning style preferences: Transitions throught echnology // *VCCA Journal* 9, no. 2, 1995.

18. *Norris, S.* Synthesis of Research on Critical Thinking, *Educational Leadership*, v 42 n, 1985.

19. *Paul, R.* Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa. CA: Foundation for Critical Thinking, 1993.

20. *Paul, R., L. Elder.* Critical Thinking: Tools for Taking Charde of Your Professional and personal life. Publishen dy Finansial Times Prentise Nall, 2000.

21. *Schwanenflugel, P., W. Fabricius. C. Noues.* Developing organization of mental verbs: evidence for development of a constructivist theory of mind in middle childhood. – *Cognitive Development*, 1996.

22. *Schön, D.* The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London., 1983.

23. *Schön, D.* The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice., New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.

24. *Ranson, R.* ‘Lineages of the learning society’ in S. Ranson (ed.) *Inside the Learning Society*, London: Cassell, 1998.

25. *Rubinstein, F.* Moshe and Firstenberg, R Iris. “Tools for thinking, Developing Critical Thinking and Problem-Solving Abilities”, JE Stice (ed.), *New Directions for Teaching and Learning*, № 30, Summer, Jossey – Bass San Francisco, 1987.

26. *Walters, S. Kerry.* Critical Thinking, Rationality, and the Vulcanization of Students. *The Journal of Higher Education*, Robert J. Silverman (ed.), OH: Ohio State University Press in Affiliation with the American Association for Higher Education, 1990.

**<http://www.edpsycinteractive.org>**

**<http://www.criticalthinking.org>**

**<http://www.ct-net.net>**

**<http://www.rwct.net>**

## КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ И РЕФЛЕКСИВНА ПРАКТИКА

АНТОНИЯ КРЪСТЕВА

### Резюме

Холистичното разбиране на развитие на съвременната личност предполага нов подход в образователната система. Новата образователна политика предопределя разглеждането на въпроса за критическото мислене и рефлексивната практика като тенденция и необходимост при структурирането на учебния процес.

Основен акцент в студията се поставя върху съдържателната характеристика на критическото мислене и на рефлексивната практика, като се извежда ролята на проблемността в обучението за утвърждаване на личностното израстване и развиване на потенциалните възможности на учениците.

## CRITICAL THINKING AND REFLEXIVE PRACTICE

ANTONIYA KRASTEVA

### Summary

Holistic understanding of the development of modern personality suggests a new approach in the education system. The new education policy determines the matter for Critical Thinking and the Reflexive practice as a trend and the necessity for structuring the learning process.

The emphasis is on content characteristic of Critical thinking and Reflexive practice and on the role of the problems in education to confirm personal growth and development of potential possibilities of the students.