

КРИТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА СТРАТЕГИЯ

Антония Кръстева

1. Въведение

Глобализацията е една от формите на съвременния модел на развитието на XXI век и един от факторите, благоприятстващ взаимовръзката между отделните нации в стопански, културен, технологичен и образователен аспект. Освен това, със своите закономерности тя съдейства за развитието на обществото като цяло, създава нови възможности за промяна и растеж, за стремеж към достигане на дадено благосъстояние и усъвършенстване на човека.

За протичането на глобализационните процеси съществуват множество възгледи за техния произход и възникване. Съществуват също различни определения за този процес. Не е установена еднозначна дефиниция, както в научния, така и в широкия обществен дебат. Както казва Й. Фарвик "...глобализацията се превърна в понятие, което все по-често се използва в публицистичните и научните дебати и при това се разглежда от една страна като заплаха, а от друга като шанс..." (Джамбазов 2000, www.psychology.dir.bg). Освен това, на метафизично равнище, авторът говори за функцията на това понятие в обществен дискурс като обръща внимание, че за "глобализацията" не може да се говори адекватно без да стане дума за начина, по който се говори за това понятие, т.е. "...процес на все по-голяма обвързаност между обществата и проблемните сфери" (пак там).

В този аспект в специализираната литература все по-осезаемо се срещат отделни интерпретации на т.нар. "глобализиращ се свят", предопределящи съвременните социално-икономически, геополитически, демографски, екологически, технологически, културно-образователни и др. тенденции и проблеми. В този смисъл З. Бауман казва, че "за някои "глобализацията" е това, което сме задължени да правим, ако искаме да бъдем щастливи; за други "глобализацията" е причина за нашето нещастие. За всеки обаче "глобализацията" е неподатлива част на света, необратим процес; тя е също процес, който засяга всички ни в една и

съща степен и по един и същ начин. Ние всички сме в процес на “глобализиране” – а да бъдем “глобализирани”, означава приблизително едно и също за всички “глобализирани” (Бауман 1999: 24).

Още през 1992 г. на конференцията на ООН за околната среда и развитие Жак Делор образно представя мащабността на глобалната взаимосвързаност по следния начин – “светът е нашето голямо село: ако огънят пламне в една от къщите, той няма да пощади и останалите. Ако който и от нас се опита сам да възстанови унищожението, усилията му ще отидат на вятъра. Ключовата дума в случая е солидарност: всеки трябва да поеме своята част от общото бреме” (Доклад на Световната комисия за култура и развитие 1996, с. 19).

Трябва да се подчертае фактът, че различните измерения на глобализационните процеси на могат да се разглеждат едно от друго. По-важно е да се отдиференцира значимото, което се отнася към глобализацията, и още по-важно е да се осъзнае, че не всичко се отнася и зависи от нея.

В специализираната литература се открояват общозначимите измерения на глобализацията, а именно: *общество; икономика; политика, околна среда, култура и образование.*

Във връзка с формирането на съвременното информационно общество (продукт на глобализацията), през последните две десетилетия на XX век широко се дискутират проблемите, относно процесите на глобализация и **предизвикателствата на времето към съвременното образование.**

В доклад на Международната комисия за образованието през XXI век пред ЮНЕСКО Ж. Делор акцентира върху процесите на глобализация, където приоритетно място в образованието заема предизвикателството, определено като **“развитие на човешкия фактор”**. Тази образователна тенденция се обединява около **концепцията за “учещото общество”**, в основата на която доминира идеята за образование през целия живот. Във връзка с това се обособява единно мнение за мисията на съвременното образование, а именно, че то трябва да се базира върху **“отключването” на индивидуалните ресурси за учене, върху формирането на критическото и творческото мислене, което е в основата на активното учене.** Всяка образователна дейност следва да бъде насочена към цялостното развитие на личността на детето, към извеждане на неговите потенциални възможности за израстване по посока на качествена промяна на мисленето, на чувствата и като цяло – когнитивното (познавателното) и афективното (емоционалното) развитие.

Актуалните социално-педагогически стратегии в нашата страна, особено през последното десетилетие, предизвикват адекватни реакции, които в повечето случаи са израз и резултат от бурните промени **в качеството на образованието** (организацията и управлението на образованието, в определянето на учебното съдържание и разработването на учебна документация, в технологията на обучение, във финансирането на училищните институции и др.).

Въпросът за качество на образованието е изключително дискутиран в обществено-педагогическото пространство. Това си има своето логическо обяснение, тъй като категорията “качество” има различни интерпретации. Съгласно международния стандарт качеството е “съвкупност от характеристики на обекта, които се отнасят до способността му да задоволява установени и предполагаеми потребности” (International standart 1994, с. 5). В този смисъл “обект е това, което може да бъде индивидуално описано и разгледано – дейност или процес, продукция, организация, система или отделно лице (пак там, с. 1).

Проблемът “качество на образованието” изисква дефиниране на самото понятие и избор между различни концепции за качество. Изглежда днес управлението на тази сфера е склонно да търси количествен подход към този проблем. Не бива да се пренебрегват обаче традиционните хуманистични решения. Изборът на концепция за качество на образованието следва да бъде съобразен с различни гледни точки и подходи, с особеностите на националния образователен контекст и с тенденциите в неговото развитие.

Качеството на образованието следва да се разглежда и като процес и като резултат, тъй като то е необходима определеност на новото време, съдържаща единство и съвкупност от свойства и обобщаваща идентичността между обучение и възпитание. В този смисъл, според Европейската харта, реформата в образованието следва да бъде насочена към разработване на социална стратегия за планиране, оценяване и управление на образователната система у нас.

Илюстрацията на една такава констатация има много широк диапазон от “дълбокомъдрените” концепции за развитието на личността през Античността до днешните фундаментални философии за формирането на “асоциирана личност”. Това логически довежда до преосмисляне и обосноваване на нова водеща образователна парадигма.

При осмислянето на новата образователна стратегия **парадигмата** е “първият ключов момент за всяка образователна технология... Тя изисква

конкретно дефиниране на: същността, смисъла и мисията на образованието; на основополагащите концепции и на очакваните крайни резултати” (Д. Павлов 2001, с. 81–83).

В нашето съвремие организацията и съдържателната насоченост на педагогическия процес са обвързани с актуалните за детето житейски задачи, със стимулиране по-задълбоченото и критично осмисляне на неговия житейски и емоционален опит, постигане на по-високо равнище на самоосъзнаване на вътрешноличностния потенциал и формиране чувство за лична отговорност.

Очертаните тенденции във възпитателно-образователните взаимодействия предопределят характера на **личностно-ориентирания подход**, според който “детето е единно цяло със своята духовна и земна природа, в която духовното начало води земното“. В качеството си на цел хуманно-личностният образователен процес поставя изграждането на благородния човек (Ш. Амонашвили 2005, с. 104–106).

Свързана с цялостното развитие на личността, конкретно за личността на ученика от началното училище, педагогиката като наука не може да бъде безразлична към съществуването в теоретически и практически план на методологии, свързани с анализа и разработването на нови стратегии в образователното пространство.

Едно от важните условия за усъвършенстването на учебния процес в началното училище е очертаването на целите на образованието и възпитанието **като на преден план се поставя ученикът във фокуса на педагогическия процес**. Акцентът е върху развитието личността на ученика в интелектуален, емоционален и социален аспект.

Парадигмални разбирания за формирането на детската личност

Личностното развитие на ученика от начална училищна възраст се обуславя не само от неговото хармонично съвършенство, но преди всичко от някои важни характеристики, а именно: формиране на комплекс от качества, определящи уменията на детето да се учи; мотивация на поведението; самореализиране; повишено самосъзнание; високо равнище на морални ориентации; адекватни форми на поведение и отношение; усвояване и развиване на общочовешки ценности. (Л. Виготски, А. Запорожец, Л. Венгер, Д. Елконин, А. Валон, К. Роджърс, Е. Фром и др.)

Научните изследвания върху личността на ученика от началното училище служат за реализиране на идеите за цялостното обучение, за самоизявата на детето, за неговото пълноценно и хармонично развитие.

В този смисъл Я. Коменски посочва децата като богатството на живота, Ж. Ж. Русо отправя апел за уважение и опазване на детето, Дж. Дюи поставя детето с неговите интереси и потребности в основата на образованието, за Е. Клапаред училището трябва да се постави в непосредствен контакт с живота, Ж. Пиаже развива нов клон от науката – генетична епистемология.

С оглед динамичността на епохата на съвременен етап все повече доминира биопсихологическата характеристика на човека, както и неговата същност като индивидуално същество. В контекста на тези разсъждения се опираме на тезата на Л. Стивънсън, според който при разглеждането на човешката същност е необходимо да се отчитат и имат предвид възможно повече концепции, сред които важно място заемат: концепцията на Платон – за мъдростта на човешкото същество; на Християнството – за божие спасение, най-вече в нравствено-възпитателен аспект; на К. Маркс – за социалната същност на човека; на З. Фройд – за психоанализата; на Ф. Скинер – за условностите при поведението на човека и др. (Л. Стивънсън 1994).

Въз основа на това мнение формирането на детската личност предопределя съществуването на алтернативни парадигми в педагогическото знание, а именно **антропологичната, антропоцентричната и социоцентричната**. В основата на тези концепции стои представата за природата на човека, разбирането за съотношението в развитието на личността (външно и вътрешно детерминирано).

Антропологична парадигма. В антропологията с понятието човек се означава особен биологичен вид известен като хоминиди или човекоподобни същества. Първите процеси на обособяване на човека като биологичен вид се отнасят към австралопитека. От позициите на антропологията човекът се отнася към биологичния вид австралопитеци и се отличава с присъщи само на него характеристики. Теоретичната основа на анализа на човека като биологичен вид се представя от работещата и досега теория на Ч. Дарвин за произхода на човека. От позицията на съвременната теория за произхода на човека са отделени и основните характеристики на човека като биологичен вид. Понятието човек (като биологичната същност) е изходно в изследването и анализа на човешкия индивид и в неговото интелектуално развитие.

Антропологичната парадигма в педагогиката съществува от разбирането за същността на човека като идеал и цел на обучението и възпитанието. Нейното развитие преминава през обосноваването на човешките способности за учене, промяна и формиране и се стига до изяс-

няването на психичните процеси и състояния в качеството им на предпоставки за цялостно развитие на личността – цел на обучението и възпитанието. В този контекст се обособяват механизмите и закономерностите на учебната дейност, където посредством ученето настъпват изменения в индивидуалното съзнание и интелектуалното развитие, като се придобива нов опит.

В съвременен аспект **антропоцентризмът на педагогическото знание** се свързва най-вече с приемане субективността като родова специфика на човека, характеризираща се със способност за превръщане на жизнената дейност в практическо преобразуване. Тази позиция дава възможност на философи, психолози, педагози, социолози да разглеждат човека едновременно като природен индивид, социокултурен субект и духовно-практическо същество (Ж. Ж. Русо, Л. Толстой, К. Вентцел и др.). Това е основание развитието на личността да не се извежда само до процесуални и действени характеристики, до определена фаза на биологично съзряване или социално формиране. В този смисъл, идейната същност на педагогическото познание се свежда преди всичко до саморазвитието, осъзнавано като фундаментална човешка същност. В основата на тази теоретична концепция стои хуманистичната (феноменалистичната) школа с най-видни представители Дж. Дюи, Е. Маслоу, К. Роджърс, С. Джулард и др. Основният акцент (заимстван от философията на екзистенциализма) е върху свободата, която може да действа в позитивен, доверителен, конструктивен контекст.

Фундаменталните понятия в хуманистичния подход се свеждат до способността на личността към самопознание, тенденция за самоусъвършенстване, към рефлексия. В този смисъл според Е. Маслоу самоактуализацията се свързва със следните критерии: възприемане на реалността и отношението към реалността; с високата степен на приемане на себе си и на другите; с чувството за принадлежност към цялото човечество; чувството за етика и чувството за хумор; с креативността (Маслоу 2001). Тази способност за самоосъществяване е централен аспект на хуманистичната педагогика на К. Роджърс, според който детето се стреми към развитие на всички свои способности и към усъвършенстване на своето Аз. Проектът на тази идея се заключава в удовлетворяване на потребностите, намаляване на напрежението, освобождаване на нагоните и мотивиране на растежа (К. Роджърс 1991).

В теоретичните основи на **социоцентрическата концепция** решаващо значение за развитието на личността се предава на външните фактори, на

социума. Според това направление развитието на личността се разбира като новообразуване, което се формира в жизнените отношения на индивида в резултата на преобразуване на неговата дейност. Това означава, че личността възниква в обществото, че човек влиза в това общество като индивид с определени природни свойства и способности, и той става личност само като субект на обществените отношения. Личността на човека се произвежда от обществените отношения, но не като процес на въздействие, а като процес на взаимодействие.

Социоцентрическият подход към личността изисква да се подчертае, че тя е продукт от овладяването на материалните и духовните дейности на обществото, но не пасивно, не като процес на въздействие, а преди всичко като процес на активно отношение на индивида към продуктите на дейността на обществото и на присъщия ѝ социален тип взаимоотношения. Затова всяка обществена дейност, в зависимост от нейните предметни характеристики, създава психично поле за формирането на личността.

Тази идея се проявява най-ярко в социално-реконструктивисткото направление, според което учебната дейност се приема като инструмент за реконструкция. Тук може да се спомене и ролевата теза на Я. Морено, където личността е функция от онази съвкупност от социални роли, които се изпълняват от човека в обществото. Наред с това, водеща роля за външните фактори, има бихевиоризмът с най-ярък представител Ф. Скинер. Главното в тази идея са факторите на околната среда, посредством които личността представлява съвкупност на социални стимули. Основната цел на социоцентрическите модели е приемането на личността във формата на социална поръчка. Значимите приоритети са по посока технологизация на образователно-възпитателния процес (учебната дейност) и възможността за неговото прогнозиране.

За разлика от тази, антропоцентрическата парадигма приема за водеща цел цялостната самореализираща личност с възможност за разгръщане на нейния творчески потенциал и развиване на свободата и отговорността.

Хуманистичната концепция се проектира в разсъжденията на привържениците на реформаторското движение в педагогическите концепции (Е. Кей, М. Монтесори, Г. Кершенщайнер, П. Петерсен, С. Френе, У. Килпатрик и др.), която намира отражение в съвременната парадигма за хармоничното развитие на детската личност, способна да овладява, разбира и анализира съвременния информационен поток от най-различни области

на познанието, да отстоява собствена позиция, да взема решения, да формира оценки и отношения на основата на интелектуалните си потребности, да носи отговорност за своите действия, да мисли за собственото си мислене.

В контекста на националната стратегия за цялостно развитие на личността на ученика се поставя тезата за неговото интелектуално развитие, като критическото мислене се явява предпоставка за неговото усъвършенстване.

В контекста на тези разсъждения се прокрадва идеята за интелектуалното развитие на учениците, като акцентът се поставя върху развиване на **критическото мислене**, което от своя страна се явява предпоставка за формиране на техните интелектуалните качества и способности. В целеполагането на съвременното демократично образование особено значение има учениците да се научат не просто да запомнят и възпроизвеждат знанията, а да вникват в същността на информацията, да я осмислят и анализират, да интерпретират понятията, да решават проблемни ситуации и да оценяват поведението си, т.е. да мислят критически. Психолого-педагогическите изследвания доказват, че именно в процеса на обучение у учениците се развиват способностите за критическо мислене. Като допълнение може да се каже, че обучението е необходимо да бъде ориентирано към учащите се, да бъде развиващо и да формира у тях умения за критическо мислене.

2. Характеристика на критическото мислене

Идеята за развиване на критическо мислене се основава на конструктивизма, свързан с концепцията на Ж. Пиаже за детския егоцентризъм, на метапознавателното учене, свързано с Ан Л. Браун и Дж. Флейвъл, с идеите на Дж. Дюи и Ед. Клепаред за активизирането на спонтанно протичащата се умствена дейност, с тезата на Л. 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 на подрастващите, провокиране на тяхното самостоятелно (ергокритично) осмисляне на знанията.

Определен кръг идеи и проблеми, свързани конкретно с изследване на критическото мислене се раждат в по-ново време, което се обяснява с хуманизирането на образователните процеси. Тази специфика се обуславя от основополагащите стратегии на съвременното демократично образование. От една страна, възприемането на хуманистичната ценностна система от

хармонично развиващата се личност, предполага ясно да се осъзнаят основните структуроопределящи и направляващи нейното интелектуално развитие компоненти. От друга страна, една от възловите характеристики на хуманистичното образование е осъществяването на човешките сили и възможности в името на човека, в това число и особено на неговите интелектуални възможности. В този дух, авторът на “Революцията на интелекта” А. Портноф асоциира бъдещото цивилизовано развитие преди всичко с изграждане и реализиране на хуманни интелекти...”формирането на хуманен интелект е определящо за нашето бъдеще” (Портноф 1993, с. 7).

По-обстойни изследвания се откриват в научните интерпретации на психолози, ангажиращи се с изясняване значението на критическото мислене в учебния процес. В тази посока авторите D. Halpern 1996; D. Kurland 1995; N. Ungau 1997 свързват критическото мислене с изграждане на собствен стил на мислене, съзнателно ориентран към определена цел за разсъждаване, вземане на решение и решаване на проблеми. “Да се мисли по този начин означава, че мислите не се основават на интереси и предразсъдъци, а преди всичко на логично подбране (филтриране) на информацията от многото източници. Критическото мислене позволява учениците да мислят за собствените мисли и да виждат предизвикателствата и възможностите за учене в най-трудните интелектуални задачи” (Kurland 1995, с. 113).

Проблемът на развиване на критичното мислене у учениците се разглеждат в трудовете на В. Сухомлински, Ш. Амонашвили, А. Байрамов, С. Векслер, А. Липкина, Л. Рибак, В. Синелников. Тези автори поставят въпроси за развиване на уменията за самостоятелно осмисляне на учебния материал, за изпълнение на нестандартните задания, правене на собствените изводи, забелязване на собствени и чужди грешки, както и изработване на определен дял скепсис относно „остатъчни” истини (Халперн 2000).

В зависимост от отделните авторски мнения и концепции за критическото мислене могат да се изведат онези признаци, които всеки от които намира своите проявления в процеса на началното образование (пак там):

- Независимост на мислене, относителна самостоятелност на мислите, включващи:
 - стремежа за самостоятелно осмисляне на учебна и друга информация;
 - активно изказване на собствени мисли по въпроси, възникващи по време на учебните занятия;
 - липса на притеснение за неразбирателство с класа, учителя.

- Устойчивост спрямо натрапване на мисли, модели за поведение, изискванията на другите, включващо:
 - умение да забелязва погрешните съждения на други ученици;
 - умение да отстоява/защитава собствените мисли;
 - стремежа към разбиране на причините (мотиви) на едни или други твърдения, изисквания, изводи.
- Критично отношение към себе си, откриване на собствени грешки и адекватно отношение към тях, включващи:
 - виждане на собствените грешки;
 - умение адекватно да оценява собствените знания, качеството на изпълнение на учебните задания;
 - уважително приемане на забележките на учител и на другите.
- Познательна насоченост на мисленето, стремеж към търсене на най-добрите варианти за решаване на учебните задачи, включващи:
 - наличие на разумен дял на съмненията относно някакви „общо-валидни“ решения, изводи в процеса на обучението;
 - стремеж самия ученик да разбере правилността на едни или други твърдения, изводи, решения;
 - стремеж за търсене на най-добрите варианти за решаване на учебните задания, да допринесе нещо „свое“.
- Умение да взема участие в диалогово взаимодействие, включващо:
 - стремеж аргументирано да изразява своите мисли;
 - уважение към мислите и препоръки на партньорите;
 - умение за съвместната работа с други за търсене на общото решение.

3. Дидактически измерения на процеса за развиване на критическо мислене

За началния училищен етап **учебната дейност** се приема за водеща, като отличителна нейна черта е ученето, но при условие, че то е “целенасочено, организирано и методично” (Денев 1986, с. 13–14).

В специализираната литература се среща многообразие при дефиниране на понятието учебна дейност. Учебната дейност е вид дейност и е водеща в определен период от цялостното развитие на личността. **Тя е насочена към овладяване на технологии за извършване на познавателни (интелектуални) и практически действия, които от своя страна трябва да**

са в единство и в съгласуваност. Учебната дейност е “основен вид човешка дейност със собствена потребно-мотивационна основа и структура...тя е система от умствени и практически действия за изграждане и усъвършенстване на ...понятия, мисли, умения...” (Десев 2000, с. 324). Според В. Давидов чрез учебната дейност “се формира и развива централното новообразование за тази възраст (начална училищна възраст) – основи на теоретическото съзнание и мислене и основите на свързаните с тях способности (Давидов, Ломпшер, Маркова 1982). П. Николов представя учебната дейност като кръгова структура, включваща цел, мотиви, учебни и оценъчни действия (Николов 1998, с. 17).

Учебната дейност се оказва не само най-благоприятното условие за овладяване на общественият опит, но тя съвпада с периода на най-повишена познавателна активност от развитието на индивида. С тези две обстоятелства личностното развитие е специфичен компонент на развитието в контекста на психолого-педагогическата наука. Личностното развитие на малкия ученик, разбирано като процес на активно овладяване на обществено-историческият опит, намира израз в изграждането на определящите и водещите конструкти наричани психични функции.

На основата на съдържателно-функционалната насоченост и равнища на дейността на ученика е целесъобразно да се има предвид взаимната обусловеност и връзка между **познавателната самостоятелност и познавателната активност**. Развитието на познавателната самостоятелност по естествен начин повишава равнището на познавателната активност. Тази зависимост има своето обяснение, тъй като в своята “синтезирана структура” понятието “познавателна самостоятелност” се разглежда като интегративно качество на личността, в основата на което детерминира познавателната активност.

Интерес представляват научните изследвания върху учебната дейност и нейното асоцииране с интелектуалното развитие на учениковата личност. В този смисъл Д. Давидов говори за учебната дейност като “дейност на ученика, в която той усвоява система от знания, осигуряващи умственото му развитие...Пряк продукт на учебната дейност е развитието на ученика” (Давидов 1996, с. 10–11).

Предвид посочените характеристики Л. Виготски отбелязва, че в учебната дейност на началните класове се формират централни ново-

образувания в този период и те характеризират същността на възрастовия етап, акумулират в себе си изменения, настъпващи в дейността и в мисленето на детето (Давидов, Ломпшер, Маркова 1982, с. 152).

Може да се каже, че в организираната учебна дейност нарастват възможностите на учениците за критическо мислене, което само за себе си е предпоставка за развитие на интелектуалните способности.

Тази особеност се предопределя от факта, че в процеса на учене, в зависимост от индивидуалните особености на учениците, посредством усвояването на системни знания, се достига до овладяване на възможности за обобщения и абстракция, до формиране на общи и специфични умения, необходими за осъществяването както на мисловната дейност, така и за извършването на останалите основни дейности. Тук трябва да се конкретизира, че водещ признак в интелектуалното развитие на личността е нейната способност да възприема, познава, разбира, т.е. нейните интелектуални способности, даващи възможност за критическо мислене.

Анализът на психолого-педагогическата литература показва, че на съвременен етап в българската педагогическа практика в началното училище не съществува изградена структура за развиване на критическо мислене в условията на организиран учебен процес. Цялостната организация на учебната дейност в началното училище се подчинява на изискванията за целенасоченост, гъвкавост, подвижност и вариативност на обучението, за да бъде в съответствие със своеобразието в развитието на учениците и спецификата на процеса за развиване на критическо мислене. В този смисъл структурните компоненти на изследвания процес отчитат цялостта на детската личност в системата на образователно-възпитателното взаимодействие и съответно нейните индивидуални особености и темпа на работа в процеса на учене.

Трябва да се подчертае, че представените особености на критическото мислене се обуславят от зависимостите и измеренията на процеса на активно учене, намиращи отражение в стратегиите за учене.

Стратегия за развиване на критическо мислене

За първи път в специализираната литература понятието “стратегия” се използва от Дж. Брунер, като го свързва със стратегиите за учене (Брунер 1995, с. 7). Наред с това, някои автори ги отъждествяват с понятието “метод” или “процедура” за организиране процеса на обучение. За Т. Ван Дайк

стратегията “представлява организация на някаква последователност от действия и вклюва целта или целите на взаимодействие, като тя трябва да е гъвкава и непрекъснато да решава различни задачи” (Van Dijk 1997, с. 272–273), за М. Porter – създаване на изгодна позиция, включваща ред и направляваща дейността (Porter 1996, с. 62).

В педагогическата литература се срещат различни класификации на стратегиите на обучение, в зависимост от насочеността и ориентацията на организирането на преподаването и ученето. В този смисъл може да се говори за възпроизвеждащи стратегии на обучение, наречени още “**директно обучение**” (носител на знанието е учителя, характеризират се с фронтално преподаване, систематично излагане на нови знания, упражнения и повторения) (Borich 1988, с. 160). Тези стратегии за свързани с познанието и разбирането, но въпреки това се определят като стратегии от по-ниско равнище (Johnson 1985, с. 445).

Е. Bialystok представя първите свои опити за описание на стратегиите и техните подсистеми (Bialystok 1990, с. 26). Тези негови идеи се доразвиват от Е. Terown, който, класифицира стратегиите на комуникативни стратегии (communication strategies) и стратегии за продукция (production strategies). Н. Sturn представя не само класификация на стратегиите за учене, но и тяхната интерпретация, и включването им в процеса на обучение. Авторът характеризира четири стратегии, въз основа на които разграничава успяващи и неуспяващи ученици. Първата е активната планирана стратегия (active planning strategy). Добрите ученици активно участват в учебния процес чрез селектиране на целите, осъзнавайки реалното и желаното равнище на компетентност. Втората е академичната (експлицирана) учебна стратегия (academic learning strategy). Това е стратегия, в която ученикът подхождат към знанието като към академичен проблем, което трябва да бъде усвоено. Третата е социалната учебна стратегия (social learning strategy). В нея учениците се опитват да развият и използват “комуникативни стратегии”, т.е. техники за преодоляване на трудности в процеса на общуване. Четвъртата е емотивната стратегия (affective strategy). Тази стратегия е средство за справяне с емоционалните и мотивационните проблеми, които се появяват, съпровождат обучението. Тя включва култивирането на позитивни атитюди към самия себе си, обществото и културата, които ученикът представя (пак там, с. 28).

Съвременните образователни реалности предопределят изискванията за стимулиране на критическото мислене на учениците, за

повишаване на тяхната активност и самостоятелност в процеса на обучение. Ето защо, у нас през последните две десетилетия на XX век, темата за образователните стратегии е широко разработвана в научните педагогически изследвания (Д. Павлов, П. Петров, М. Атанасова, М. Андреев, И. Иванов, Л. Витанов, Р. Пейчева и др.), като се извежда ролята и значението на продуктивните стратегии на обучение, ориентирани към ученика. Целта на тези стратегии е свързана с целите на съвременните образователни изисквания за развиване на когнитивните, емоционално-волевите и ценностните характеристики на учениците.

В специализираната литература продуктивните стратегии се срещат под наименованието “учене чрез откриване”, “учене чрез правене”, “учене чрез преживяване”. Предпочитанията към различни начини на учене се нарича профили на учене (Ч. Томплинсън) или когнитивни стилове (В. Томуск). Използването на разнообразни методологии позволява на учителя да се съобрази с индивидуалността и предпочитанията на учениците (Пандис 2001, с. 26). Както казват И. Шал и М. Къртис “обучението трябва да бъде предизвикателство” (Shall, Curtis 1996). Тази мисъл е в съответствие с концепцията на Л. Виготски за зоната на близкото (проксималното) развитие и идеята на Е. Бетс за “учебно равнище”, т.е. задачите, които ученикът не е в състояние да реши, но може да реши с помощта на упътване на учител или връстник.

С основание може да се каже, че акцентът при продуктивните стратегии е върху познавателните структури на личността, където учениците са активизирани за самостоятелно събиране и обработка на информацията, за формулиране и доказване на хипотези, за обсъждане, валидизиране, за проверка и оценка на получените резултати. В този смисъл продуктивните стратегии са насочени към развиване на критическо мислене у учениците.

В контекста на нашето изследване е целесъобразно да се подчертае значението и ролята на **стратегията “учене чрез осмисляне”**, която намира практическо приложение в експерименталната програма за развиване на критическо мислене у учениците от началното училище. Тази особеност предопределя необходимостта да се анализира значението на стратегията “обучение чрез осмисляне”.

Нека да се тръгне от разбирането за стратегия на обучението. За нас приемливо е мнението, че тя се определя като организация на преподаване и учене, при която учителят използва разнообразни форми на обучение, съчетава прилагането на интерактивни методи и техники на обучение с цел постигане на ефективност в дидактическите цели и в личностното развитие на ученика.

Тази характеристика се определя от предизвикателствата пред началното училище, свързани с процесите за активно учене, ориентирани към развиване на критическо мислене, с промяна на ролите на учениците и учителя и взаимоотношенията между тях.

Философията на стратегията “учене чрез осмисляне” е разработена от представители на когнитивната психология в средата на ХХ в., които критикуват традиционното обучение. Специалистите признават ползата, силата и културния приоритет на традиционното обучение, но в същото време то по своята същност е недемократично, тъй като е йерархично структурирано, разделя ученето от преживяването и обективните от субективните начини на познание (Дж. Дюи, Ж. Пиаже, Я. Морено и др.).

Ученето чрез осмисляне е замислено като демократично, цялостно и интегриращо, основано на процеса на осмисляне на информацията и на преживяното. Основната идея тук е, че обучението, преживяното и развитието са взаимосвързани. Днес концепцията на тази стратегия се обединява около идеите на К. Левин (за организационното обучение и развитие), на П. Фрейре (за обучението на възрастни и социалната справедливост), на Д. Колб (за обучението по време на целия жизнен цикъл), където целта на обучението е да превърне преживяното в знание и това знание да се използва за личностното развитие на ученика, на Я. Мерджанова (за мултисензорното обучение, насочено към активиране на способностите на учениците едновременно да обработват, преобразуват и да използват информацията от различните си сензорни системи в процеса на познание и на решаване на проблеми чрез организиране на учебното съдържание на мултисензорен принцип с резултат развитие на мета (когнитивно-афектни)мисловно/поведенчески стратегии) (Мерджанова 2003, с. 39).

Прилагането на стратегията за учене чрез осмисляне в процеса на развитие на критическо мислене се свързва с опита на учениците, с техните знания и умения да получават и разбират информацията, да откриват и формулират проблемите, да се ориентират в проблемната ситуация, да формулират и доказват хипотези, да вземат решения и да преживеят успеха.

При разглеждането на стратегията Ем. Василва говори за “две равнища, които взаимно се предполагат и допълват, а именно: опитът, който принадлежи на детето като иманентна характеристика и опитът, който се придобива и обогатява вече съществуващия. Тази позиция на авторката

предопределя значението на опита на учениците, подхранващ по-нататъшното развитие на любознателността и трансформирането ѝ в познавателен интерес” (Василева 2004, с. 158–159). Освен това, Ем. Василева подчертава факта, че “обучението трябва да бъде оживявано непрекъснато...което се осъществява чрез някои съществени опори, една от които е актуализирането и ползването на опита, в дейност, насочена към придобиване на ново знание. Разнообразните учебни ситуации са една прекрасна възможност за това” (пак там). Изразена по този начин стратегията се свързва с когнитивните приоритети в проблемните ситуации и с познавателните ориентации на критическото мислене.

В тази връзка интерес представлява теорията на Д. Гоулмън за емоционалната интелигентност, където авторът описва начина, по който миналите преживявания обуславят човешките реакции в определени ситуации. Теорията е подкрепена с фактически данни, според които личността се учи от преживяванията (English for Academic Purposes 1999).

Особено важно е в процеса на обучение да се обръща внимание на вида на преживяванията, на които са изложени учениците (Бреслов 1990). Тази авторска констатация е от значение при реализирането на процеса за развитие на критическо мислене, тъй като преживяванията на учениците се свързват с рефлексните действия. Посредством рефлексията се помага за придаване смисъла и значението на учебните действия. Освен това, “от педагогическа гледна точка мултисензорният принцип задава последователно организиране и разгръщане на обучение, осигуряващо комплексно (емоционално) поведенческо (човешко) развитие на личността по начин на освобождаване на ученици и учители както от манипулиращи, така и от манипулирани роли и на превръщането им в играещи себе си оригинали и само в този, но напълно достатъчен смисъл — шедеври. Мултисензорното обучение може да предостави възможност не само да се придобиват емоционални знания, но и да се упражняват” (Мерджанова 2003, с. 48).

Може да се каже, че стратегия “учене чрез осмисляне” преодолява противопоставянето между преживяването и знанието като акцентът е върху процеса на общуване, наречен от У. Годуин “искрен разговор” или наречен още от П. Фрейре “диалог”. Има се предвид представянето на диалога като непосредствен разговор за начина, по който най-точно и полезно се тълкуват собствените преживявания. Този диалог обикновено се нарича “размисъл”, обединяващ преживяното и знанието. В този контекст А. Чикъринг отбелязва, че всяко изпитано чувство, всяка произнесена дума

включва цяла система от взаимовръзки в процеса на мислене. За да се постигне ефективно мислене е необходимо новото знание да се свържи с някои от вече съществуващите мрежи (Shall, Curtis 1996).

Важна особеност на ученето чрез осмисляне е връзката с интелектуалното израстване на личността на ученика, обуславяща взаимодействието между ученика и информацията/знанието, между активизирането и стимулирането на неговото мислене. Теориите на К. Джилигън (интелектуалното израстване представлява опит за подреждане и синхронизиране на непрекъснатия опит от знания и преживявания), на Ж. Пиаже и Л. Колбърг (когнитивното и моралното развитие на детето са следствие на начина, по който то осъзнава своите преживявания за света) акцентуват върху теоретичното обяснение на сложната психична дейност наречена “разбиране”. За да могат учениците да участват активно в учебния процес, използвайки уменията си да търсят, анализират и трансформират информацията в нова, се изисква от тях да разбират това, което учат. Знанието само тогава е знание, когато води към разбиране и вникване в процесите и явленията. В този смисъл може да се каже, че в ядрото на стратегията стои умственият процес – “разбиране”, като негови основни компоненти се явяват – въпросите какво?; как?; защо? Както се казва в латинската поговорка: “човек трябва да учи, за да знае и да знае, за да разбира”. Защото израз на ученето е проникновено познание за нещата около нас и вътре в нас, а естественият резултат от това е именно вникването в същността, разбирането и преживяването (English for Academic Purposes 1999).

Без да се спираме на теоретичното описание на това психологическо явление, ние ще се ограничим само до визирането на неговата дидактическа страна, която намира приложение в експерименталната програма. В този смисъл се разграничават три типа разбиране: репродуктивно разбиране (когато ученикът повтаря без изменение, това което е научил); репродуктивно-продуктивно (показва, когато ученикът решава подобни упражнения или подобни проблеми) и продуктивно-репродуктивно (реализира се при самостоятелно решаване на нови проблеми, използвайки по-рано постигнатия опит и знания, т.е. това, което е вече научил) (Meredith, Steele 1995, с. 49). Тук е целесъобразно да се спомене, че именно продуктивно-репродуктивното разбиране се явява съдържателният тип разбиране при осъществяване целите на експерименталното изследване.

Основните характеристики на тази стратегия е, че предполага активното включване на учениците в процеса на обучение, което от своя страна е условие за личностното израстване на ученика. В този смисъл се говори за активно учене, при което ученикът е активен партньор в процеса на обучение, а не само пасивен получател на знания. Активирането и мотивирането на учениците за съучастие в учебния процес дава възможност за личностна изява овладяване на знанията чрез осмисляне на информацията и съответно тяхното приложение в условията на нова проблемна ситуация. Тази особеност предопределя практическата насоченост на стратегията. В подкрепа на това мнение, П. Петров споделя, че най-важните признаци на активността се отнасят до интензивната мисловна дейност в процеса на учене и до устойчивостта на познавателните мотиви и интереси (Петров 1999).

Тъй като същността на критическото мислене се изразява в разбиране на информацията и осмисляне на знанието, използването на стратегията в процеса на обучение несъмнено мотивира учениците за активно участие като приоритет се дава на влагането на личностен смисъл в овладяването на знанието, основано на идеята за креативно самопознание и развитие.

В този контекст може да се обобщи, че проблемът за усвояването на знанията (конструктивно опериране с информацията) се свързва със способите за активно и самостоятелно учене, които сами по себе си помагат за конструиране на собствен смисъл и за изграждане на индивидуален стил на учене. Важно значение има разбирането, че в условията на активното обучение (посредством стратегията за обучение чрез осмисляне) се стимулира интелектуалното и емоционалното развитие на личността и се развива нейното критическо мислене.

Създаването на преднамерени и на непреднамерени ситуации от всички сфери на познанието съдейства за формиране у учениците на умения за разбиране на това, което се учи и съответно преноса на наученото в нови ситуации. Търсеният ефект е да се осигури многостранна и пълноценна изява на учениците, да се развие максимално техния интелектуален и социален потенциал, включват способността за критическо мислене. Тази особеност предопределя значението на стратегията “обучение чрез осмисляне”, която реално може да намери приложение в педагогическата практика на началното училище, макар че все още тя трудно намира приложение в педагогическата практика на началното училище.

Упражняването на мисълта предполага разгръщане на способностите и потенциала на учениците. Подпомагането на учениците да мислят критически, да познават и разбират света около себе си и съответно да го пресътворяват – това е актуална задача на българското начално училище. Оттук произтича изискването на системна, целенасочена методическа организация на процеса на развитие на критическо мислене у учениците от началното училище.

За да се реализира активен мисловен процес определено е необходимо учениците да бъдат поставени в условията на **проблемна ситуация**, която от своя страна изисква решаване на дидактико-комуникативни задачи. Това свидетелства за осъществяване на активно познание, което е постижимо единствено като процес на критическо мислене.

Критическото мисленето има място там, където при възникването на проблемни ситуации, се използва съществуващия опит (натрупаните знания, понятия, способности за действие) необходими за получаването на нови резултати.

Може да се каже, че **основната ситуация, предизвикваща процеса на критическо мислене се явява проблемната ситуация**, която изисква наличие на знания, способности за действие и тяхното прилагане в нови, нестандартни условия.

Съществуват различни мнения относно структурата и организацията на проблемното обучение. Например, В. Крутецки посочва, че съществуват три степени на проблемно обучение (по Андреев 1996, с. 341):

- преподавателят поставя, формулира проблема, обучаваните трябва да намерят решението му;
- на обучаваните се предлага сами да формулират и разрешат проблема, а преподавателят само ги посочва;
- учителят не посочва проблема, а учениците сами трябва да го открият, формулират и търсят начини за разрешаването му.

Възникването на проблемната ситуация се обуславя от психическото състояние на затруднение, породено от наличието на нещо неизвестно за ученика, подлежащо на изследване. В основата на проблемната ситуация се съдържа отношението между осъзнатата и осъзнаваната от ученика информация под формата на знания.

Ролята на критическото мислене се изразява преди всичко в разбиране на това, което се осъзнава. Това е най-същественният 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 пътя за тяхното решаване, ученикът реално достига до крайния процес. Именно чрез критическото мисленето ученикът вниква в условията на поставената пред него проблемна ситуация, осъзнава взаимните отношения и зависимости в тези условия.

Реално проблемната ситуация се съдържа в съдържанието на **учебната задача**. Според И. Лернер решението на задачата и обезпечаването на нейното изпълнение се осъществява чрез използването на изследователски метод, който има следните етапи (Лернер 1981, с. 104–105):

- наблюдение и изучаване на факти и явления;
- изясняване на неясни факти и явления;
- издигане на хипотези;
- изработване на план за действие;
- осъществяване на плана и изясняване на връзките на изучаваното явление с други;
- формулиране на решение и обяснение;
- проверка на решението;
- практически изводи за възможности и необходимост от прилагане на придобитите знания.

Интерес представлява мнението на Пл. Радев, според който в процеса на учене чрез решаване на проблеми взема участие цялостната личност на ученика като важна роля се отделя на наличния опит, възможностите за реструктуриране на опита, стратегиите за учене, интелектуалните способности, когнитивния стил, мотивацията на ученика, личностната ангажираност. В този контекст авторът представя техники за разбиране на научното познание, целящи достигането на образователните задачи (Радев 1992).

От своя страна ефективността на процеса за разбиране и за осмисляне 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 които се решават задачи, в които са включени проблемни ситуации за придобиване на знания и отработване на опит.

Освен това в процеса на развиване на критическо мислене при активизирането 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, във други вариативни действия. Както казва М. Атанасова, “децата трябва да имат възможност да действат (в теоретичен и практически план), да могат да разсъждават над извършеното от тях, както когато са сами, така и в присъствието на другите участници в дейността” (Атанасова 1995, с. 44–45).

Без да се спира вниманието на различните видове умствена активност, може да се каже, че връзката между умствената активност и действията на учениците се обуславя от техните познавателни **интереси и мотиви за учене** (доколкото 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). Не без значение са емоционалните изживявания на учениците в процеса на активна умствена дейност, тъй като както е известно тази училищна възраст е характерна със своята емоционална наситеност. Ето защо удовлетвореността от извършената дейност, радостта от познанието и гордостта от решаването на задачите е съществен компонент от рефлексивната технология. Както казва Ж. Пиаже “децата се приемат като активни организми...Всичко се постига толкова по-добре, колкото повече възможности им се предоставят да разгърнат своята рефлексия” (Пиаже 1992).

През периода на началното обучение **познавателната мотивация** заема централно място. Познавателната мотивация е съставна част от интелектуалното развитие на детето и има съществено значение за успешното 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 иницира, 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 него-

вата социализация и дори интеграция, така и върху неговото интелектуално развитие.

Тази особеност трябва да се има предвид при организирането на процеса за развитие на критическо мислене, тъй като мотивацията се свързва с конкретната проблемна ситуация, като се наблюдава обвързване на вътрешните и външните мотиви за учене. Следователно, ролята на учителя е изключително голяма, той трябва да познава общата ориентация на ученика, за да въздейства върху неговата мотивация за действие, като използва разнообразни технологии (методи, форми, средства) съобразно индивидуалните особености и спецификата на процеса на развиване на критическо мислене.

При решаването на проблемната ситуация трябва да се има предвид конкретната насоченост на дейността в процеса на развиване на критическо мислене. Необходимо е да се мисли за създаването на положителна нагласа към ученето и условията за това управление. Разбира се, не бива мотивацията за учене да се приема като еднаква “разпределеност” по отношение на всеки учебен предмет.

В хода на решаването на проблемни ситуации от значение е отделяне специално внимание на удовлетворението от извършената дейност. В този смисъл се очертава ролята на **рефлексията в процеса на развитие на критическо мислене**. В специализираната литература съществуват многобройни интерпретации на понятието “рефлексия” като се посочват нейните модули и видове.

Рефлексията по своята същност е изследователски процес, насочен към вътрешни психологически същности. Посредством рефлексивните способности ученикът опознава и разбира самия себе си, което предполага наблюдение и изследване на собствените цели, възможности, отговорности. В смисъл, че рефлексията се приема като набор от осъзнати и контролирани умствени действия, насочени и осмислени към самопознание (Василев 2006, с. 265).

4. Заключение

През последните години динамичните промени в страната оказват множество въздействия върху почти всички сфери на обществения живот. Образованието също е подложено на изпитания, провокирани от съвременните социални и икономически процеси и от реакциите им в структурно-процесуалната и образователно-съдържателната страна на учебната дейност. Все по-широкото възприемане на детското развитие

като социален процес на взаимодействие налага философия за адекватно адаптиране на научните знания и култура, така че да съответстват на детските потребности, ценности, уникалност.

Процесът на личностно развитие се съотнася към развиване на ясна представа у учениците за собствените им постижения и необходимост от непрекъсната работа и постоянно самоусъвършенстване. Това положение е социално-педагогически и психологически детерминирано в зависимост от качествените промени в отделните психически процеси, от тяхното съотношение и структура, предопределящи периода на оптималното и възрастовото развитие.

В съвременните образователни условия учениците носят отговорност за собственото си учене, като паралелно с това развиват умения за критическо мислене за разбиране скрития смисъл на едно или друго послание (познание), както и умения да се противопоставят срещу манипулацията на съзнанието от страна на съвременните предизвикателства и изкушения. Очевидно, изграждането на младата личност за пълноценен живот изисква умения за критическо разсъждаване, за трансформиране на информацията в нова с определена задълбочено формулирана цел, за поемане на конструктивна социална ангажираност. Работейки в тази посока, основната идея е извеждането на ученика като творец и изобретател. В този контекст училището носи първоначално значение и отговорност за изграждането на съвременна личност, която знае какво иска и как да го постигне.

Ето защо пред нас стои предизвикателството за анализиране и усъвършенстване на училищната практика в началното училище по посока развиване у учениците на критическо мислене. В световната педагогическа наука все повече се налага тенденцията за създаване на “практически теории” и модели на обучение, основаващи се на интелектуално-емоционалните възможности и потенциал на субектите, участващи активно в образователния процес.

Причините за недостатъчните разработки и липсата на сериозна традиция у нас в проучванията на проблема за развиване у учениците на критическо мислене са достатъчно основателни да се търсят и откриват собствени модели и стилове на изследване.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили, Ш.* Хуманно-личностната педагогика: теория и практика. – Педагогика, 2005, № 3.
2. *Андреев, М.* Процесът на обучение. Дидактика. С., 1996.
3. *Атанасова, М.* За някои специфични особености и неизползвани възможности на учебната дейност в началното училище. – Педагогика, 1995, № 7.
4. *Бауман, З.* Глобализацията. Последиците за човека. С., 1999.
5. *Бреслов, Г.* Емоционални особености на формирането на личност в детство. М., 1990.
6. *Брунер, Дж.* Психология на познанието. – Педагогика, 1995, № 9.
7. *Лернер, И.* Дидактически основи на методите за обучение. М., 1981.
8. *Василев, В.* Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив, 2006.
9. *Василева, Ем.* Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. С., 2004.
10. *Давидов, В., И. Ломшиер, А. Малкова.* Формиране на учебната дейност на школьниците. М., 1982.
11. *Давидов, В.* Теория на развиващото обучение. М., Интор, 1996.
12. *Денев, Д.* Учебна дейност. С., 1986.
13. *Десев, Л.* Педагогическа психология. С., 2000.
14. *Джамбазов, В.* Двете лица на глобализацията, 2000. – В: www.psychology.dir.bg.
15. *Маслоу, Е.* Мотивация и личност. С., 2001.
16. *Мерджанова, Я.* Мултисензорно обучение – методически и педагогически основи. – Стратегии, 2003, № 4.
17. *Николов, П.* Мотивация на учебната дейност. Мотивация на поведението и учебната дейност. Благоевград, 1998.
18. *Павлов, Д.* Образователни информационни технологии. М-1. С., 2001.
19. *Петров, П.* Познвателни интереси и мотиви за учене в началното училище. – Начално образование, 1999, № 3.
20. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. М., 1992.
21. *Портноф, А.* Революцията на интелекта. – Аз-Буки, 1993, № 4.
22. *Радев, Пл.* Основи на училищната дидактика. Пловдив, 1992.
23. *Роджърс, К.* Непосредствената педагогика. – Педагогика, 1991, № 8/9.
24. *Стивънсън, Л.* Седем теории за човешката същност. С., 1994.
25. *Халперн, Д.* Психология на критичното мислене. Санкт Петербург, 2000.

26. *Bialystok, E.* Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use. Blackwell, 1990.
27. *Borich, G.* Effective Teaching methods. Columbus. Merrill, 1988.
28. English for Academic Purposes. LTS/CEU, 1999.
29. *Halpern, D.* Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1995.
30. International standart, 1994.
31. *Kurland, D.* I know what is says...What does it mean? Critical skills for critical reading. New York: Wedsworth, 1995.
32. *Meredith, K., J. Steele.* Questioning for critical thinking. In: P. Garova, J. Steele, K Meredith, Z. Kollarikova (Eds.) Critical Thinking, Bratislava, State Pedagogikal Institute of Slovakia, 1995.
33. *Porter, M.* What is Strategy? In: Harvard Business Review, November-December, 1996.
34. *Shall, L., M. Curtis.* "Teaching the Disabled or Below-Average Reader. What Research Has To Say About Reading Instruction". S.Samuels, A. Farstrup, International Reading Association, 1996.
35. *Van Dijk.* Discourse as Interaction in Society. In: Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2, SAGE, 1997.

КРИТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА СТРАТЕГИЯ

АНТОНИЯ КРЪСТЕВА

Резюме

Настоящата разработка е свързана с един изключително актуален въпрос на съвременната образователна реформа в българското образование. Акцентът се поставя върху някои аспекти на процеса за развиване на критическо мислене в условията на учебния процес в началното училище. Изведени са основни детерминанти, обуславящи този процес.

CRITICAL THINKING AS AN EDUCATIONAL STRATEGY

ANTONIYA KRASTEVA

Summary

The current work is linked with a very important actual issue of the contemporary reforms in the Bulgarian educational system. The focus is putted on the aspects of developing critical thinking in the elementary school environment. The are shown the main elements, which determine the process.

