III. ЕТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПАРАДИГМИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Детето и възрастният се нуждаят от субект – субектно взаимодействие, което в еднаква степен да развива тяхната личностна и конгитивна сфера, по посока на видовете компетентности.

Ценностите служат като важен фактор за социалната регулация на взаимоотношенията между различните субекти.

Те се развиват (усвояват) в три направления:

1. Права, които включват права на детето и на възрастния.
2. Конкретизиране на правата, което се изразява в:
   - добър старт (равен старт);
   - добро израстване (обучение, социализация, възпитание и грижи);
   - как да станем и да бъдем родители – програма, която обхваща специфични модели на педагогическо взаимодействие.
3. Отговорности на учителя, родителя и детето/ученика.

Приобщаването към мултикултурните и мултиетническите ценности се осъществява в процеса на разбиране на различните култури, принадлежащи към определени етнически общности и групи у нас, сравняването на обреди и обичаи и съобразяване с мнението на другите за нашето общество. Необходимо е субекта да може да си взаимодейства със субекта от различни етнически общности у нас, с различни от него религиозни и културни традиции, чрез разбиране на взаимовръзката между тях. Тези тенденции се осъществяват чрез многообразие от педагогически и психологически подходи, при които се изисква тяхното компетентно съчетаване в зависимост от държавният образователен стандарт.

Социалното познание се свързва със способността на детето/ученика за бърза адаптация към промените в околната среда и се осъществява на основата на субект – субектния подход в контекста на взаимоотношенията. Това изисква изграждането у учителя на определени личностни установки, а именно:

1. Приемане на самостоятелни решения от детето/ученика, като учителят се явява негов партньор, подпомагащ го и ориентиращ го в социалната действителност.

2. Познаване на социалните взаимоотношения и тяхното регулиране.

3. Стимулиране нагласата за собствена откривателска ориентировъчна основа на действието.

4. Пренос на знанията и нормите на поведение в проблемни житейски ситуации.

Един от механизмите на социалното познание е осъзнаване от детето/ученика на взаимодействието на хората с околната среда, както и собствените си и тези на другите норми и ритуали на поведение. Това се извършва чрез подходящи педагогически условия, които могат да бъдат вътрешни или външни. Необходимо е осъзнаването да се разглежда като средство и елемент на интеркултурната, кооперативната и личностната рефлексия.

Един от проблемите на детето/ученика, нуждаещо се от специфична помощ и закрила е „феноменът на научната безпомощност". Детето не се ражда безпомощно, но учителят традиционалист и родителят без педагогически знания го научават как да стане безпомощно. Педагогическите грешки на възрастния се съхраняват дълготрайно в паметта на детето и стимулират появата у него на поведенчески „комплекси". Тези деца са в голям процент със занижена или завишена самооценка.

Отсъствието на реална самооценка провокира появата на противоречия и конфликти в личностен и професионален план в покъсните периоди от живота на индивида.

Целеполагащият въпрос е какви психологически подходи да бъдат използвани от учителя при стимулиране на мотивацията за постижения у детето/ученика и съответно подчиняващата се на тях педагогическа технология?

Проблемът за кооперацията и конфликта в различните организационни форми е породен от противоречията на обществото в няколкото плана:

1. противоречие в интересите на различните етно-социални групи;

2. проблеми в семейните взаимоотношения;

3. неангажираност към проблемите на образованието на детето/ученика от страна на родителите;

4. родови противоречия;

5. етнически противоречия между различните етнически общности и групи;

6. противоречия във вероизповеданието;

7. проблеми на недостатъчно мобилната квалификация на и базисно образование – ОКС бакалвър във ВУ на учителя и експертът по етносоциални технологии и практики, както и образователният медиатор;

8. нараства процентът на деца и ученици, нуждаещи се от специфична помощ и закрила в план – приобщаващо образование.

Образованието в мултиетническа среда се извършва при допълване функциите на двата фактора: образователна институция и семейство. То представлява процес на усвояване на социални норми и културни ценности на обществото, към което то принадлежи.

Социализацията преминава през различни етапи в зависимост от условията на българското и на ромското семейство. Детето/ученикът, бидейки член на съвременното общество, приема и наследява ценностите, нормите, културата, езика и необходимите навици за осъществяване на правата и отговорностите в разнообразните социални взаимодействия. В системата на българското образование една от целите е стимулиране на емоционалната интелигентност.

Необходимо е всяка образователна институция да съобразява програмата си с демографските, социално-културните, етническите и екологичните фактори на района, в който се намира.

Структурата на способността за емоционална интелигентност се реализира чрез използване на осъзнатите знания на висшите равнища на социалната регулация – в актовете на вътрешния избор на мотивите, цели и постъпки на личността.

Ценностно ориентираното поведение изисква отчитане на неговите познавателни, нравствени, етнически и фактически аспекти:

- информация за поведение в етно-социалната среда;
- отношение към природната среда, като ценностна потребност;
- изграждане на естетически критерии за отношение към природата и социома;
- пренос на знанията на детето в житейски ситуации.

Емпиричните ориентири са свързани със стимулиране нагласата на личността за вътрешна хармония и с природната и мултиетническата социална среда.

Социологическите факти са по посока на:

- тревожна стагнация в условията на живот;
- тежки и неблагоприятни условия на живот.

България е на 139-то място по смъртност на децата до 5 години в света. По грамотност сред възрастните е на 98-о място. По записване в началното училище – на 100-но място. Наблюдава се засилена демографска криза. Естественият прираст за 1999 г., изразен в промили, е -4,8. Смъртността е 13,6 промила, а раждаемостта е 8,8 промила. (Данните са взети от Статистически годишник на Република България, издание на НСИ.)

Необходимост в образователните институции с деца/ученици от различен етнически произход е изграждането на консултативен кабинет за родители със следните функции:

1. Терапевтична работа със семействата, имащи отношение към съдбата на тези деца и ученици. Тук се разрешават техните проблеми, оказва се юридическа защита и педагогическа помощ.

2. Консултация със специалисти от различни научни области за спазване правата на детето и осигуряване на неговото пълноценно развитие и вграждане в обществото.

3. Квалификация на родители чрез интерактивни форми на педагогическо взаимодействие.

4. Извършване на групова ориентация на семейните взаимоотношения със следствия: родителска компетентност в контекста на педагогическото общуване в условията на семейството и образователната институция; прилагане на съвременни форми в системата на педагогическото взаимодействие между учители, родители и деца/ученици; стимулиране на мотивацията за постижение, както у родителите, така и у децата/учениците със специфични образователни нужди; стратегии и тактики на семейно възпитание в мултиетническа среда.

Дискусия

Предлагам следните стъпки за образователна парадигма в приобщаваща мултиетническа среда в условията на образователно взаимодействие (в образователните институции):

Първи етап на температурата и очакванията

Стимулира се вътрешната мотивация на бъдещите родители за участие в различни форми на педагогическо взаимодействие. Използват се преки и косвени форми на работа. Консултативният кабинет осъществява своите функции. Уточняват се взаимни позиции и се дават напътствия на родителя за разрешаване на бъдещи конфликтни ситуации.

Втори етап на рефлексия между двете институции

Осъзнават се позитивните и негативните страни на родителските и учителските постановки и съотнасянето им със стратегията на ЕС за учене през целия живот, концепция на МОМН към Закона за предучилищното и училищното образование – 2011.

Трети етап на кооперация (толерантност и мултиетническа рефлексия в контекста на взаимоотношенията между педагогическия екип, директора и родителите)

Извършва се координиране на съвместните усилия за социализация на детето/ученика в условията на образователната институция и семейството.

Родителската компетентност се развива по посока на: повишаване сензитивността на детето/ученика; нормализиране на системата от изисквания и очаквания; стимулиране на асертивността на бъдещите родители, като носещи отговорността на родителската роля.

Предложените тези може да се сторят парадигматични и спорадични, но те очертават направления в мултиетническото образование у нас. Те посочват пътя за изграждане на един коренно различен от досегашната образователна система кодекс на педагогическо взаимодействие: отвъд доброто и злото.

Приблизително 80 000 деца и ученици не посещават образователна институция.

Какво налага разработването на ценностно-ориентиран модел за образователна интеграция на деца и ученици от ромски произход?

- Първият маркер е свързан с нарастващата демографска криза в последните десет години у нас. Намалял е броят на населението в детска и работоспособна възраст.
- Вторият маркер е свързан с мултиетническия характер на населението у нас, наличието на три етнически общности (българи, турци и роми) и множество етнически групи и подгрупови деления.
- Третият маркер се подкрепя от неприлагането на билингвални технологии за изучаването на втори – български език от деца/ученици с различен етнически произход, неотчитане спецификата на техния семеен език и психосемантичните и психолингвистични особености в процеса на педагогическо взаимодействие.
- Четвъртият маркер е свързан с факта, че най-голям е процентът на децата от ромски произход, които не посещават образователна институция. Причините за това са от социално-икономически, социокултурен, етнопсихологически и образователен характер (Колева, 2002).

Необходимо е прилагането на стратегия за образованието в приобщаваща мултиетническа среда, която да се подчинява на прилагането и разработването на педагогически технологии, структурно подчинени на рефлексивния подход, като психологически.

Структурирането на мултиетническите групи, класове и паралелки е необходимо да се осъществява на три равнища: социално адаптационно, познавателно мотивационно и социално ориентиращо.

Според възможностите на демографския маркер в тях се социализират деца от различен етнически произход (монолингви и билингви/трилингви). Етнопсихологическата образователна парадигма предполага и наличието на нетрадиционни образователни институции: сезонни детски градини, семейни детски градини и училища, пътуващи детски градини и училища, консултативни центрове в етническата общност и други.

Теоретичните подходи за разработване на мултиетническата образователна парадигма са следните:

1. Етнопсихолингвистичен подход към изследваните явления (основен подход – осъзнаването се разглежда като елемент на дидактичната интелектуална рефлексия).

2. Психосемантичен подход към изследваните явления.

3. Семиотичен подход – семиотичната рефлексия се разглежда като средство в образователния процес.

4. Билингвален подход за ориентиране в билингвалните характеристики на говора у детето и ученика (в лингводидактичен план).

II. РЕФЛЕКСИВНИЯТ ПОДХОД В СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАТЕЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

ФИЛОСОФСКИ АСПЕКТИ

За да се изясни проблемът за осъзнаването, би следвало да се отдели по-голямо внимание на термина „рефлексия". В последно време този термин започна да се употребява във философски, културно-исторически, психологически и педагогически аспекти.

В широк смисъл той се разглежда като „форма на теоретична дейност на човека, насочена към осмисляне на собствените му психически процеси или на извършваните от него постъпки и действия" (Залески, Г. Е., 1987, с. 22). За да не се изпадне в логическа несъстоятелност, трябва да се разграничи обема на понятията: „съзнание" и „рефлексия", „самосъзнание" и „рефлексия", „осъзнаване" и „самосъзнание", „осъзнаване" и „рефлексия", „рефлексия" и „саморефлексия".

В последните научни изследвания в областта на етноложките изследвания се ползва термина – „саморефлексия", като синоним на „рефлексия". Психологическият феномен на рефлексията съдържа в себе си три елемента: самооценка, осъзнаване на информация (знания) и саморегулация на индивида. В този смисъл терминът „саморефлексия" е научно неиздържан и спорадичен.

Процесът на осъзнаване на информацията е неврофизиологичен, което от своя страна не може да даде конкретни параметри в процеса на образователно взаимодействие между обучаван и обучаем.

- **„Самосъзнание и рефлексия"**

Самосъзнанието се превръща в обект на теоретичното знание още в древногръцката философия. При Платон и Аристотел то се разглежда като божествен разум, в който се открива единството на това, за което разсъждаваш и вида мислене.

Според Аристотел „самосъзнанието на човека е неотделимо от съзнанието на времето“. За него времето е преди всичко психологическо време, представляващо апостериорна форма на вътрешното чувство, която е неотделима част от самосъзнанието на емпиричното „Аз“.

В по-късните философски трудове на Платон самопознанието на човешката душа се разглежда като интелектуален акт. За него самосъзнанието е сложен синтез от разнообразни възприятия, започващи от възприятията на психоматическите процеси и свършващи с осъзнатото мислене. Платон, както и Аристотел, имали предвид, че човек осъзнава себе си като емпирично „Аз“ в съвкупност от свойствените за него дейности.

Подобно тълкуване на проблема се открива и в средновековната философия. Самосъзнанието се разглежда като отражение в познанието на светотворческата активност на божеството.

Във философските трудове на Декарт се открива един нов подход към рефлексивните процеси, а именно, че на тях се гледа като на процеси, свързани с научното знание. Той твърди, че самосъзнанието е начин за достигане на достоверни основни положения в съзнанието. При този тезис на Декарт се наблюдава сближаване на понятията „мислене“ и „осъзнаване“. В „Началото на философията“ (Локк, 1985, с. 7) Декарт пише, че под думата „мислене“ разбира това, което се осъзнава от нас като ставащо в нас самите, доколкото в нас съществува съзнание за това. Или по-иначе казано, един човек, за да осъзнава, той трябва да мисли и рефлектира над своето мислене. Именно това свойство на съзнанието, свързано с отражението на собствената дейност на субекта, Джон Лок нарича рефлексия (Локк, 1985). За него субектът осъзнава себе си под формата на представите си за своето „Аз“ (образно, конкретно-сетивно знание).

Рефлексията е резултат от познанието на себе си, което се осъществява по същите начини, по които се извършва и познанието на обективния свят. Тя преминава през всички етапи на познанието: от усещането (чувството за „Аз-а"), през представата на „Аз-а", до понятието, концепцията „Аз". В този процес на познание човек е субект и обект. При Джон Лок има отъждествяване на двете понятия „рефлексия" и „самосъзнание".

По-късно Лайбниц внася съществени корекции в картезианската теза за непрекъснатостта на мисленето. Той смята, че човешката душа винаги притежава незабелязващи се възприятия и само понякога – съзнание, възникващо в резултат на техния синтез. За него душата на човека е постоянно свързана с някакво тяло. Емпиричното „Аз" се разглежда във всички възможни модификации, като притежаващо непрекъснато съществуване. Самосъзнанието за Лайбниц не е нищо друго освен внимание към онова, което става с нас.

При Д. Юм (Юм, 1966) самосъзнанието е връзка на различни възприятия, следващи едно след друго и намиращи се в постоянно движение. Самосъзнанието се представя във вид на идеи върху впечатления, получавани отвън.

Кондияк описва чувството „Аз" като различни модификации на душата.

За И. Кант (1990) то е аспект на спонтанност и чиста, първоначална аперцепция, трансцедентално единство на самосъзнанието, пораждащо представата за „Аз"-смисъла. Според него рефлексията е съотнасяне на знанията и представите към съответните познавателни способности. Тя определя източниците на познанието, които формират понятията или представите. Рефлексията на дейността „самопознание", осъзнаването от субекта на неговата дейност, регулацията и саморегулацията, могат да бъдат разбрани като абстракция в цялостния процес на самообобщение. И. Кант подчертава, че „всички съждения и дори всички сравнения изискват рефлексия" (1990, с. 185). За него тя се вмества в структурата на самосъзнанието, а осъзнаването е отделна от нея абстракция.

Според Ф. Хегел, „Рефлексията е движение на мисълта, излизащо зад пределите на изолираната определеност и привеждащо я в отношение и връзка с другите определености“ (Хегел, 1974). **За него рефлексията на световния дух представлява движеща сила на неговото развитие, вътрешна форма на историческото самосъзнание и саморазвитие на културата**. Тя е взаимно отразяване на едно нещо в друго нещо, т.е. в същността на явлението. Неин източник е противоречието между природното и духовното начало у човека.

Представителите на немския класически идеализъм И. Кант, Ф. Хегел, Л. Фойербах разглеждат рефлексията като продукт на духовното начало у човека, на трансцеденталното „Аз“, на другото съзнание.

Най-ясно разграничаване на феномена на самосъзнанието в идеалистическата философия прави Фихте. За него то е съзерцание и „няма нищо общо със съзнанието“ (Фихте, 1916), в смисъл че не се отъждествява с него. Интерес представлява неговата констатация за реалния феномен на самосъзнанието в структурата на съзнанието.

Абсолютизацията на рефлексията за философите от XX век се характеризира като универсален начин за анализ на съзнанието (феноменология) и източник на неадекватно самопознание на човека (екзистенциализъм). В единия случай рефлексията е извън, а в другия – в структурата на съзнанието.

В материалистическата философия съзнанието се определя преди всичко чрез категорията „отражение“. В него, като вид отражение, могат да се отделят два аспекта. Според първия съзнанието представлява някакво знание: начинът, по който съществува съзнанието и начинът, по който това нещо съществува за него, е знанието. Освен това, съзнанието включва в себе си и аспекта на преживяване, на разсъждение върху психическото състояние: съзнанието е моето отношение към моята среда. В структурата му се различава отражение на обективната реалност, на „външния“, включен в отражението субект и на себе си, като материална система и субект на познанието и преживяването.

Представителите на диалектико-материалистическата философия откриват нова страница в същността на разглежданите проблеми. Те подчертават, че съзнанието не може да бъде нищо друго, освен осъзнато битие. Общественото съзнание според тях е продукт на развитието на социалния живот. То винаги представлява познание на действителността и самосъзнание на самите хора. Осъзнаването на действителността влияе върху познавателния процес, като го видоизменя и организира по определен начин. Казано по друг начин, съзнанието се изследва като сложна система, включваща в себе си като елемент научната рефлексия. Равенството е осъзнаване от субекта на себе си в сферата на практиката, т.е. осъзнаване от човека на другия човек като равен нему и отношение на човека към другия човек като равен. В този смисъл осъзнаването се определя като средство на самосъзнанието или негово тъждество, синоним. Философската рефлексия се определя като осъзнаване на предметно-практическите отношения на човека към света. Човек прави своята жизнена дейност предмет на своята воля и тази жизнена дейност е съзнателна. Именно рефлексията е водораздел за отделянето на субекта от царството на животните. Всички съждения и сравнения изискват рефлексия, т.е. различаване на тези способности на познанието, които принадлежат на дадените понятия. Познанието е сложен диалектически процес на движение на същността от първи порядък, към същността от втори, трети и т.н. порядък, от сетивно-емпиричното към абстрактно-мисловното.

От всичко казано дотук следва, че самосъзнанието и познанието се разглеждат като структурни елементи на съзнанието. Те се осъществяват с помощта на рефлексията, чието основно средство е осъзнаването.

В съвременната философска литература съществуват противоречиви и многоаспектни трактовки на проблема за самосъзнанието и рефлексията, самосъзнанието и осъзнаването.

Е. В. Шорохова разглежда самосъзнанието като вид съзнание (1966). В нейната теза съществува една недвусмисленост на мнението, която води до несъстоятелност. Тя абсолютизира феномена „самосъзнание", като не го съвместява в структурата на съзнанието.

В. П. Тугаринов определя съзнанието като част от психиката, в която влизат както съзнателните, така и безсъзнателни процеси. Съзнателни за него са тези процеси, които се извършват с познаване от субекта на това, което прави, мисли и чувствува.

Н. И. Жуков счита, че „съзнанието" носи в себе си диалогичен характер, демонстриран от представката „с-" (со – на руски език), т.е. означава знание, което се придобива съвместно с другите. Представката посочва още и единството на осъзнатото (Жуков, 1987). В този контекст много философи разглеждат самосъзнанието като необходима страна на съзнателния акт. Представата за „Аз-а" се определя като базис и генетична примитивна форма не само на самосъзнанието, т.е. знанието за себе си, но и като знание за другия. Във „Философски енциклопедичен речник" (1983) рефлексията се определя като „принцип на човешкото мислене, насочен към осмисляне и осъзнаване на собствените форми и предпоставки на дейността, към предметното разглеждане на самото знание и критичен анализ на неговото съдържание и методите на познание".

Б. Мунтян разглежда осъзнаването и мисленето като компоненти на самосъзнанието (1985).

Много от съвременните автори считат, че в самосъзнанието се различава чувството за „Аз-а", т.е. преживяване на състоянието за анализ и рефлексията „Аз".

В много от разработките (Е. В. Черносвитов, Е. В. Шорохова и др.) не се открива ясно разграничаване на понятията „самосъзнание", „рефлексия" и „осъзнаване". На някои места се споменава, че самосъзнанието и рефлексията са тясно свързани.

Други автори твърдят, че чрез рефлексията самосъзнанието се издига до степен на теоретично мислене и съществуват три вида рефлексия: елементарна, научна и философска (1983).

Анализът на философската литература по този проблем е твърде обширна задача, която не е предмет на изследването.

С разглежданите направления и концепции не се претендира за изчерпателност на проблема за „осъзнаването" и по-точно за отношението „осъзнаване – рефлексия".

Приемам разбирането, че съществуват две форми на съзнанието: знание и самосъзнание. Самосъзнанието се определя като „осъзнаване и оценка от човека на своето знание и мотивите на поведение" (1983). Философското разглеждане на елементарната рефлексия, като компонент на самосъзнанието, акцентира на осъществяването ѝ чрез средствата на осъзнаването.

Считам за необходимо да се отдели внимание и на един друг въпрос, отнасящ се до единството между език и мислене.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Една малка част от психическите процеси се намират в сферата на осъзнаването. В хода му те придобиват логически и словесни форми. Проявлението на дейността, разглеждана като единство от език и мислене, е възможно само чрез езиковите форми.

Въз основа на направения преглед върху съвременните психологически изследвания се установява, че голяма част от философите разглеждат понятието „осъзнаване" като елемент или средство на елементарната рефлексия. Интересно е да се отбележи, че психолозите заимстват термина „рефлексия" от философията, като обогатяват и конкретизират неговия семантичен обем (Г. Ангушев, 1979, 1991., И. Колева, 1990, 1993, 1997, 2003, В. Василев, 2006 и други).

В превод от латински „рефлексия“ означава самонаблюдение. Тази обща нейна интерпретация се конкретизира с усвояване на парадигмални положения (еталон, стандарти, процедури) на познавателния процес и неговия резултат – обективното знание.

Върху изучаването на рефлексията са посветени голям брой изследвания на наши и чужди автори. Една част от тях разглеждат рефлексията като интелектуален процес, с отчитане на неговия личностен план. Отделят се такива функции на рефлексията, като осъзнаване на основанията и средствата за изпълнението на дейността, контролиране, регулиране на действията и операциите.

Р. Бергинс, И. Грайхен, Г. Митцел и др. разглеждат рефлексията като способност на личността за самоанализ на собствените психически процеси, мисленето и съзнанието.

В тесен психолого-педагогически смисъл рефлексията се разглежда като психологически механизъм, свързан с прехода от идеалния образ-план, в който са представени структурно многозначните, полимодални характеристики на обекта, към последователността на неговите преобразования, отделящи се, от една страна, от свойствата на предмета, а от друга – от системата на целеполагането.

Интерес представляват търсенията на Г. Ангушев в областта на психическата саморегулация на индивида. Той свързва саморегулацията с развиващия характер на обучението и посочва системния подход като оптимален път за нейното изучаване. Според него структурата на различните степени на психическа регулация зависи от конкретната система на обучение, осигуряваща формирането на научно-теоретично мислене (Ангушев Г., Саморегулация на психичната дейност на ученика, 1979). За първи път в българското психологическо пространство Г. Ангушев обобщава и анализира фундаментален научно-изследователски опит от три научни психологически института (сега Русия, Беларус и Грузия), относно саморегулация на психическите процеси на индивида.

Това представлява уникален принос в българската психология и дава началото за създаване на парадигмите на рефлексивния подход и неговото приложение на всички етапи на образователната ни система. Създава научна школа в областта на педагогическата психология и иновационната педагогика (1987 – 1999).

Авторите, занимаващи се с проблемите на рефлексията и поддържащи това гледище, разграничават различни видове и типове рефлексия, които се систематизират в четири аспекта: личностен, интелектуален, комуникативен и кооперативен.

Руските учени А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, И. Н. Семьонов и С. Ю. Степанов отделят интелектуално-рефлексния и личностно-рефлексивния аспект на дискурсивното мислене.

С. Ю. Степанов и И. Н. Семьонов разглеждат два типа рефлексия: интелектуална и личностна. Според тях интелектуалната рефлексия се определя от операционалното движение на мисълта в процеса на търсене на решение, а личностната е свързана с осъзнаването от субекта на себе си като извършител на действието и като цялостна личност.

Интелектуалната рефлексия има три форми: екстензивна, интензивна и конструктивна. Екстензивната рефлексия контролира и определя движението в явното за субекта предметно съдържание. Интензивната регулира предметното преобразуване на проблемната ситуация, а конструктивната организира цялостното протичане на мисловния процес. С. Ю. Степанов и И. Н. Семьонов определят рефлексивния механизъм на мисленето като релевантен при разработването на средствата за решаване на творчески задачи.

И. Н. Семьонов разработва концептуална схема за системната организация на мисловната дейност. В нея за първи път рефлексията се въвежда като компонент на дискурсивното мислене, реализираща неговата личностна обусловеност.

Съгласно тази схема структурата на мисловната дейност се образува от две сфери: съдържателна и смислова. В първата се отразява многообразието на предметните връзки на проблемната ситуация – задача и начините на нейното преобразуване. Във втората, смисловата сфера, намират израз многообразието на отношенията, които възникват у субекта, от една страна към собствените му действия в процеса на интелектуалната рефлексия, а от друга, към самия себе си, в процеса на личностната рефлексия. Структурата на мисленето образува йерархически съподчинени степени: операционална, рефлексивна и личностна. Над тях се надстройва комуникативната степен на общуване.

Според една част от изследователите на интелектуалната рефлексия тя се разглежда във връзка с организацията на когнитивните процеси при преработването на информация. Според други – със средствата на обучение при решаването на типови учебни задачи, чрез формирането на начините за осъзнаване на инвариантната структура и основанията на дейността. Отнесен към мисловната дейност, интелектуално-рефлексивният аспект се изследва преимуществено върху индивидуалното решение на учебни типове задачи.

В. В. Давидов разглежда рефлексията като особено умение на човека да оценява начините на собствените си действия, в съотношение с условията на тяхното изпълнение. Според изследователите от неговата школа (А. З. Зак, Л. И. Айдарова, П. С. Жедек и др.) рефлексията е механизъм, присъщ на теоретичния етап на мислене у детето. Основните нейни компоненти са: способността на субекта да оценява начините на своите собствени действия – възможността за решаване на определен род задачи и умението на субекта да се ориентира в ситуация на предстоящи действия (1986).

А. З. Зак разглежда анализа, синтеза и рефлексията като етапи на теоретичното мислене в процеса на решението на типовата задача. За него смисълът на рефлексията е в отделянето на съществените отношения в разглеждания предмет, в оценката и фиксацията на начините за анализ, в условието на задачата. Той представя рефлексията като съществен признак за разграничаване на теоретичното от емпиричното мислене. При емпиричното мислене съществува съотнасяне на свойствата на обекта с конкретния предмет. При теоретичното мислене детето разбира начините за изследване на обекта, осъзнава, че този тип мислене е насочено към отражение на обектите в техните съществени взаимовръзки.

Наред с приноса на А. З. Зак за смяна на типовете мислене при децата, в неговите съждения съществуват и някои противоречия.

В хода на своето експериментално изследване той говори за осъзнат и неосъзнат анализ и синтез. Отделя „осъзнаването" като феномен на рефлексията. Под „осъзнаване" той разбира произволна или непроизволна актуализация от човека на собствените му действия, на конкретния състав на операциите и реалния начин за тяхното изпълнение. Рефлексията за него е преднамерено осъзнаване от човека на логическите форми на неговото действие, специално обръщане към неговата схема.

Особен интерес представляват и психологическите разработки, в които се правят опити за едновременно изучаване на интелектуалния и личностния тип рефлексия при решаването на творчески задачи. Авторите доказват, че продуктивност на мисленето при решаването на творчески задачи е възможна за сметка на интензификацията не само на интелектуалната, но и на личностната рефлексия.

Личностната рефлексия според С. Ю. Степанов и И. И. Семьонов включва в себе си две говорни функции: самооценка и мотивация. Те определят три вида личностна рефлексия (перспективна, ретроспективна и ситуативна).

Перспективният вид рефлексия се активизира от разясняване на лицето на еталонната схема до момента на решаване на поредната творческа задача.

Ретроспективният вид се проявява при самооценката и анализа на вече осъществения процес чрез вербално търсене на решение.

Ситуативният вид рефлексия се развива в процеса на преодоляване от лицето на самата проблемно-конкретна ситуация.

Авторите диагностират тези видове с помощта на вербализация на действията за самоорганизация на лицето и тяхното регистриране.

Индивидуално-експерименталните изследвания на Я. А. Пономарьов, С. Ю. Степанов, И. Н. Семьонов, Ю. Н. Кулюткин и др. психолози в областта на решаването на творчески задачи, свидетелстват за това, че те умишлено се абстрахират от комуникативно-рефлексния аспект на мисленето.

По въпросите на комуникативната рефлексия работят: Г. П. Щедровицкий, А. А. Бодалев, В. А. Горбачева, Я. Л. Злотник, Н. Б. Созонтиева, М. Е. Боцманова, В. М. Захаров, Я. Л. Коломинский, Х. Хибш, Х. Бьотшер, Т. Нюкъм, Ч. Кули, К. Шалер, Л. Пошнер, К. Льошнер, И. Зийгрис, Д. Холмс, Ю. Карандашов, Б. П. Жизневский, И. Колева, Н. Александрова, В. Василев и др. Те разглеждат комуникативната рефлексия като съставна част на общуването и междуличностното възприятие. За нейна съществена функция определят теоретическото преосмисляне съдържанието на общуването. В центъра ѝ стои осъзнаването от индивида, начинът на общуване с другите и начинът, по който той се възприема от партньорите му по общуване (Александрова, Н.,1987, с. 19).

Е. Л. Смирнова и А. Л. Сопков тълкуват комуникативната рефлексия като способност на индивида да разбира какво мислят другите, размисъл за другото лице (Салмина, 1987).

Я. Л. Коломинский я нарича социално-психологическа. Определя я като „способност на субекта да възприема и оценява основните параметри на своите взаимоотношения с другите членове на групата“ (Коломинский, Я. Л., 2001). Многобройни са експерименталните му изследвания, посветени на този проблем. Приносът му е в това, че разработва методика за оценка на взаимоотношенията на учениците в групата на основата на експеримента „Избор в действие“ и модифицираната скала на Дембо-Рубинщайн. За първи път той се опитва да направи паралел между социално-психологическата рефлексия и социално психологическата перцепция. Според него социално-психологическата перцепция се изразява в способността на субекта да възприема и оценява основните параметри на взаимоотношенията на другите членове от групата помежду им.

Интересна е и концепцията на Г. Е. Залески. Той акцентира върху рефлексивните актове на личността не като отношение на антипатия-симпатия, а като собствен начин за социална ориентация. Той цели осъзнаване от субекта на необходимостта да построява своето поведение в съответствие с използването на осъзнати операции, действия и начини за регулиране на поведението си към другите хора. Той извежда и операционализира ценностно – нормативната методика в психологията за „формиране на убеждението“ (Залевски Г.Е., 1983). Разработва и апробира серия от казуси с тристепенна структура, ориентирани към комуникативния аспект на рефлексията. Създава научна школа по ценностно-ориентираният модел в психологията за ролята на научно-обоснованата ориентировъчна основа на действието.

Негов изследовател е Ю.П. Питерин (1988), който потвърждава хипотезата за ролята на научно-обоснованата ориентировка при формирането на естетически вкусове чрез произведенията на изкуството. Той анализира от позициите на дейностния подход условията за планомерното формиране на естетически вкусове на студенти от МГУ.

Разработва критерии за установяване на равнище на формираност на естетическия вкус. Построява подходяща типология. По експериментален път апробира диагностичната методика за откриване на равнището на формираност на начина на научно – обоснованата ориентировка в сферата на музиката на Г. Е. Залевски, т.е. разработва модифициран вариант на ценностно-нормативната методика на Г. Е. Залевски.

Г. П. Щедровицкий въвежда комуникативната рефлексия чрез анализ на дейността в ситуация на противоречие. За да преодолее тази ситуация, субектът трябва да излезе от своята позиция и да премине в нова позиция, външна, както по отношение на предишната дейност, така и по отношение на бъдещата дейност. Рефлексивните отношения се разглеждат като кооперация между различните дейности, когато субектът извърши неправилно действието или решаването.

В психологията на развитието е разработена стадиална схема на самосъзнанието на личността (Б. Г. Ананиев, В. С. Мухина, С. Л. Рубинщайн, В. Рубцов, Б. А. Злотник, К. Ф. Тарасов, О. А. Сорокин и др.). Изследователите разглеждат осъзнаването като елемент и средство на комуникативната рефлексия.

Осъзнаването на собственото поведение върви паралелно с осъзнаването на външния свят.

Общото за всички разработки в областта на комуникативната рефлексия е, че я свързват със самооценката на мотивационните и поведенческите фактори на личността в сферата на междуличностните взаимоотношения и общуването. Тя се формира значително по-трудно в сравнение с интелектуалния тип рефлексия, тъй като човек остава винаги единен и самотъждествен, но единен и самотъждествен в своята множественост и диалогичност.

Предмет на кооперативния аспект на рефлексията е кооперацията на дейността.

Е. В. Семьонов различава два подхода в нейното изследване. Това са външният и вътрешният аспект на кооперативните системи, които позволяват да се обясни връзката на социалното управление с кооперацията. Отделя се важно място на рефлексията в **съотношението: кооперация-конфликт**. Тук тя се представя като конструктивен фактор на социалния живот или по-общо казано – средство за развитие на кооперацията. Този аспект на рефлексията не се разглежда в детайли, тъй като тя не представлява интерес в хода на експерименталните търсения.

В. Б Родос (1983) прави друга класификация на рефлексията в сферата на научното знание. **Според целта на научното изследване той определя два вида рефлексия: метааналитична и дидактична**. В обема на дидактичната рефлексия намира място методическата. Нейната задача е да обосновава принципните етапи, похвати и методи, с помощта на които се осъществява познанието. Тя използва средствата на моделирането и описателното рефлексиране. Описателното рефлексиране се ограничава със словесни формулировки за състоянието на обекта на рефлексията. Моделирането използва идеи, методи и резултати на математиката, логиката и кибернетиката за построяването на адекватен модел за обекта на рефлексията.

Дискусия

Общото между повечето психолози, занимаващи се с проблемите на дидактичната интелектуална рефлексия е, че се опитват да разкрият закономерностите на този механизъм, на основата на системния и дейностния подход в психологията на познавателните процеси.

Изследванията върху дейностния подход се опират на третия тип ориентировка, чрез теорията за планомерното формиране на умствените действия и понятия и принципа за водещата роля на теоретичното обобщение.

Изследванията върху системния подход се позовават на концептуалната схема на И. Н. Семьонов за системната организация на мисловната дейност.

Възможен е и друг подход за групиране на психолого-педагогическите изследвания, посветени на проблемите на рефлексията. Те биха могли да се обособят в три групи, съобразно предмета на рефлексията.

Първата група изследвания са свързани с осъзнаване от субекта на неговите собствени действия, т.е. самопознание. Тази група се разделя на три подгрупи.

Първата подгрупа разработки се извършват на основата на решаването на творчески типове задачи. Те са изработени в руслото на концептуалната схема на И. Н. Семьонов за системната организация на мисловната дейност и етапите на Я. А. Пономарьов за вътрешния план на действие. Авторите разглеждат решаването на задачите в рефлексивен план, който от своя страна се опосредства от предметно-операционалния план. Рефлексивните процеси се изразяват под формата на фиксации, извършвани от субекта по повод на неговите действия, оценки, самооценки, регулиране изменението на следващите действия, способност за анализ и контрол. Тези автори се придържат към традиционното философско разбиране за рефлексията като наблюдение, насочено към вътрешните действия на своята психика.

Втората подгрупа изследователи се опират в своите разработки, на дейностната концепция на А. Н. Леонтиев и в частност на теорията за планомерното формиране на умствените действия и понятия на П. Я. Галперин – Н. Ф. Тализина (Г. Ангушев, Л. И. Божович, Ю. В. Левицки, С. И. Черних, Л. С. Славина и др.) и принципа за водещата роля на теоретичното обобщение на В. В. Давидов (А. З. Зак, Л. У. Варданян, О. Л. Князева, Л. И. Айдарова и др.).

Според тях рефлексията е психически процес, който е насочен към представата за резултата, преследван от субекта. Всяко рефлексивно действие се състои от отделни операции. Те се отнасят към целта на задачата, а операциите – към условията на задачата. Обект на рефлексивните действия са флексивните действия: изменение, преобразуване на обекта, с цел овладяване предмета на дейността. Цел на рефлексивното действие е вътрешната логика за осъществяване на флексивното действие. Рефлексивното действие е условие за решаването на разглежданата задача по обобщен начин, на етап теоретично мислене.

В третата подгрупа влизат автори, разглеждащи рефлексията като елемент на интелектуалното развитие на детето в общ план.

Р. Гагне построява своя йерархия при формирането на интелектуалните способности у човека. Тя включва:

1. Построяване от субекта на предполагаемо решение на проблемната задача.

2. Построяване на правила, изискващи хипотеза (предложение).

3. Формулиране на понятията, необходими при построяване на хипотезата.

4. Способност за откриване разликата в съответните хипотези, обосноваваща се на конкретни обучаващи форми и похвати.

Основните похвати, които се използват при йерархическите етапи са: сравнение, вербализация, отделяне на сравнението, вербализация на основните елементи и единици в понятието, приложение на общата схема (правила) при техния пренос в нова ситуация.

По своите разработки тази група учени се доближава до търсенията на психолози в областта на теоретичното обобщение, с тази разлика, че йерархичната схема не подлежи на съкращение и обобщаване и не се създава подходяща ориентировъчна основа на дейността. Техните ориентиращи пунктове за интелектуално развитие на субекта са построени въз основа на познавателните етапи на Дж. Брунер. Вниманието на рефлексивните процеси е насочено към самия предмет на изследване. В тях не присъстват такива признаци на рефлексията като самооценка, оценка и контрол. Не се конкретизират рефлексивните актове в хода на общуването в процеса на обучение.

Дювал и Уиклунг определят четири фази в развитието на рефлексивния процес:

- Съсредоточаване на вниманието върху себе си.
- Самооценка.
- Афективна реакция.
- Стремеж за намаляване на разминаването между собственото поведение и нормата (1994).

Според тях самосъзнанието осигурява социално-нормативно поведение.

За втората група изследователи предмет на рефлексията са явления на чуждото съзнание, преживяване, умствена дейност и други. Рефлексията при тях включва: познание на чуждото съзнание, изразяващо се в проникване и познание на явленията на чуждото знание (В. А. Лефевър, Г. Лозанов, Л. Д. Олейник, И. Е. Берлянд, Г. В. Баранов).

Третата група автори построяват своите изследвания въз основа на дейностната концепция на А. Н. Леонтиев и в частност на концепцията за взаимовръзката между мотивационните и поведенческите елементи в структурата на личността.

Търсенията им са свързани с изучаване способността на субекта за анализ, контрол и самооценка на собствените действия и тези на другите в процеса на общуване и при междуличностните взаимоотношения (Г. Ангушев, В. Василев, Н. Н. Бронников, А. А. Бодальов, В. А. Лекторски, М. И. Лисина, М. Оракова, Р. Стаматов и др.).

Вниквайки в обема на понятието „рефлексия", се предлага една по-конкретна и тясна интерпретация на въпроса за „осъзнаването".

Общото между всички разглеждани дотук изследвания е, че приемат съдържанието на рефлексията като преход от неосъзнато към осъзнато знание. Особености на рефлексията представляват анализът на мисловните процеси в определена система от знания и последваща замяна на старите парадигми с нови.

Цел на рефлексията е методологичното обосноваване на теоретичната система.

Резултатът ѝ се свързва с обогатяване на нейния обект, по пътя на откриването на концептуалните структури от по-висок ред на обобщеност. Предмет на рефлексията е непосредствената психическа активност на индивида – познания, преживявания, общуване, която е неотделима от нейното осъзнаване.

Някои от разгледаните автори си служат с термина „рефлексивно осъзнаване" (В. У. Войтка, П. Николов, А. М. Розов, В. Б. Родос. и др.) без да дават точни критерии за разграничение на неговия феномен от рефлексията или осъзнаването. То се разглежда като важно психолого-педагогическо условие за развитие на качествата на мисленето и „средство за оценка на старите и търсенето на нови методи" и др.

Друга част от авторите разграничават понятието „рефлексия" от „осъзнаване" (И. Н. Семьонов, С. Ю. Степанов, Н. Г. Алексеев и др.), като определят осъзнаването като средство за осъществяване на рефлексивните процеси.

Л. С. Виготский, С. Н. Карпова, И. А. Кайдановская и др. не си служат с термина „рефлексия“ при обучението на присъщи за нея явления.

К. К. Платонов и други не използват термина „осъзнаване“ при обяснението на някои рефлексивни процеси.

По-често терминът „осъзнаване“ се вмества в семантичния обем на термина „рефлексия“, тъй като в по-голямата част от психолого-педагогическите изследвания той се използва, за да обясни и осъществи механизма на различните аспекти на рефлексията.

В психологията на продуктивното мислене могат да се отделят две различни трактовки на „осъзнаването“, в качеството му на обяснителен принцип на механизма на творческото мислене. Едната от тях се конкретизира в представата за „осъзнаването“ като необходимо условие за протичане на целенасочената продуктивна познавателна дейност, а другата – като централно звено на творческия мисловен процес (А. В. Брушлински, Я. А. Пономарьов, М. И. Воловикова, М. Дракова, Р. Стаматов).

В случая осъзнаването се разглежда като механизъм на рефлексията, насочен към определена стратегия на изследване и свързан преди всичко с теоретичния начин на мислене у субекта (Ст. Пеев, Р. Ангелова, Ст. Стамболов, Г. Ангушев, В. Василев).

Неприемлива е тезата на А. З. Зак за разглеждане на осъзнаването като механизъм, присъщ и на теоретичния, и на емпиричния етап на мислене, както и липсата на определеност в изследванията на С. Ю. Степанов и И. Н. Симьонов по отношение на подхода за решаване на задачата от експерименталното лице: емпиричен или теоретичен.

Проведените до този момент психолого-педагогически изследвания в областта на рефлексивните процеси нямат необходимата изчерпателност и всеобхватност, а от друга страна, отсъства единно мнение за тяхната структура и съдържание. Едновременно с това съществува и едно ядро, което ги обединява, а именно – осъзнаването на субекта на определен род действия и дейността за извършване на тези действия.

Приемам тезата за разглеждане на „осъзнаването" като важен елемент на механизма „рефлексия", но неизчерпващ неговото съдържание и същност. Характеризирам го като „степен на пълнота, адекватна на модела на моделиращите връзки, като дълбочина от отражение на най-съществените връзки в изследвания предмет" (Елисеев, 1976).

Тези съществени връзки отделям на основата на преобразуването на предметите в следната последователност от действия: преобразуване на ситуацията, моделиране, преобразуване на модела, отделяне, контрол и оценка (В. В. Давидов). Всички изброени дотук действия изграждат една рефлексивна картина, присъща на теоретичния етап на мислене у субекта. В този контекст изследванията на много учени (Н. Н. Подняков, О. Л. Князева, Л. С. Жедек, А. И. Гебос, А. З. Зак, Р. О. Сафин, Г. Ангушев, В. Василев и др.) не откриват наличието на рефлексия като емпиричен етап на мислене.

Употребата на термина „практическо осъзнаване" в психологическите и педагогическите изследвания е несъстоятелен, тъй като осъзнаването е операция, непосредствено свързана с механизма „рефлексия" (Давидов, В. В., 2000; Елконин, Д. Б., 1982; Занков, Л. В., 1992; Ангушев, Г., 1991; Пеев, Ст., 1985, 1998).