

КОНЦЕПЦИИ ЗА КРИТИЧКОТО МИСЛЕЊЕ

Кратка содржина

Во трудот се презентирани дефиниции и концепции за критичкото мислење како комплексен психолошки процес. Анализата на неколку класични теории на интелектуални способности покажа дека интелигенцијата содржи димензија на критичко мислење, без оглед дали овој сложен поим експлицитно се употребува или содржи еквиваленти барем за некои аспекти.

За да се добие посеопфатен увид во научните размислувања за критичкото мислење, прикажани се и пет репрезентативни концепции. Нивната компаративна анализа укажа на сличности и разлики, како во однос на природата и генезата на самиот конструкт, така и во однос на образовните импликации. На Гласер, Енис и Квашичев им е заедничко определувањето на критичкото мислење како општа способност за изведување логички операции, како своевидна вештина на мислење која е независна од специфичните содржини или задачи. Наспроти нив, Мејерс укажува дека критичкото мислење секогаш е поврзано со специфични содржини, па тој активен процес на конструкција на знаењата дури и го детерминира неговиот развој. Гарисон зазема еден умерен став во однос на претходно опишаните екстремно различни позиции. Тој настојува да ги приближи опитото и посебното, вештината и знаењето, формата и содржината, нагласувајќи дека критичкото мислење е општа вештина која се реализира со помош на конкретно знаење. Со други зборови, образованието бара критичко мислење, а критичкото мислење бара образование.

Наспроти разликите, споменатите автори се согласуваат дека критичкото мислење е значајно и за индивидуалниот и за општествениот развој и дека тоа може и треба да се стимулира низ образовниот процес.

Клучни зборови: КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ, ТЕОРИСКИ КОНЦЕПЦИИ, ИНТЕЛЕКТУАЛНИ СПОСОБНОСТИ, ГЛАСЕР, ЕНИС, КВАШИЧЕВ, МЕЈЕРС, ГАРИСОН

Вовед

Давањето една дефиниција за поимот критичко мислење е тешко зашто овој процес во себе содржи комплексни активности, како што се: поставување цели за мислење, изведување заклучоци и анализа на решенијата. Според Јингер (Yinger, 1980), дефинициите за критичкото мислење може да се групираат во 2 категории: *пошироки*, кои го изедначуваат со решавање проблеми или рефлексивно мислење, и *потесни*, кои го претставуваат како посебен вид мислење, чие основно обележје е евалуација на продуктите од мислењето.

Во Енциклопедијата на педагошки истражувања, критичкото мислење се дефинира како „процес на евалуација или категоризација на односите и на условите на некои порано усвоени правила или стандарди. Тоа е логичко испитување на податоци и факти, каде што се избегнуваат лажно судење и емоционална основа на судењето“ (Квашчев, 1969, стр. 5).

Авторите Дресл и Мејхју (Dressl & Mayhew, 1954; според Квашчев, 1969) сметаат дека критичкото мислење е процес што ги опфаќа следниве активности:

- идентификување важни одлуки,
- препознавање лажни претпоставки,
- препознавање предрасуди и емоционални фактори во она што се презентира,
- способност за докажување факти,
- разликување релевантни од ирелевантни појави,
- пронаоѓање факти коишто ја помагаат генерализацијата-способноста за изведување заклучоци врз основа на аргументи.

Овие автори подоцна ја прошируваат листата со вклучување и на други активности: препознавање проблеми; селекција и евалуација на информациите во врска со проблемот; тестирање хипотези и други пробни одговори; заземање ставови и преземање акции по критичкото разгледување на проблемот.

За Брукфилд (Brookfield, 1987; според Despotović, 1997, стр. 92) „критичкото мислење претставува интелектуален и практичен обид да се преиспитаат, повторно да се проценат, модификуваат или целосно да се отфрлат постојните структури на мислење и на живеење“. Оваа широка дефиниција не го третира критичкото мислење само како интелектуален квалитет или способност, туку како животна активност на возрастното доба.

Широка дефиниција дава и Сигел (Siegel, 1988; според Despotović, 1997) поврзувајќи го критичкото мислење со рационалноста и принципиелноста, но и со одредени диспозиции, навики на мислење и карактерни црти. Да се мисли критички значи да се биде воден од аргументи, да се разберат и да се прифати нивната вредност и сила на докажување.

Група американски автори (Temple, Meredith & Steele, 1997, 1998) го определува критичкото мислење како сложен когнитивен процес со кој се разгледуваат идеите и нивните импликации со доза на скептицизам, внимателно се одмеруваат спротивставените гледишта, се поставуваат прашања и систематски се бараат одговори, се заземаат или формираат ставови врз основа на издржани аргументи.

Анализата на дефинициите, кои се комплексни и повеќеслојни, покажува дека во нив доминираат следниве активности: разгледување проблеми, проверување на вредноста, изнаоѓање алтернативи, проценување на исказите. Значи, критичкото мислење е ангажирано мислење, кое ништо не зема здраво за готово и чија основна цел е да ја провери точноста и адекватноста на некој исказ. Критички почнуваме да мислиме дури тогаш кога почнуваме да проверуваме, оценуваме, прошируваме и применуваме нови идеи. Но, критичкото мислење не мора секогаш да биде оригинално. И лицето кое мисли критички може да усвои или, пак, да се согласи со некоја туѓа идеја или верување, но нив сепак да ги чувствува како целосно свои. Важно е да се мисли и одлуката да се донесе независно од другите, а не да се настојува по секоја цена да се биде различен од другите. Критичкото мислење доаѓа до целосен израз кога треба да се реши некој проблем. Тоа му овозможува на лицето да увиди дека постои повеќе од едно решение, да дојде до сопствено решение и да се потруди да им покаже на другите зошто неговото решение е логично и практично. Сето тоа се темели врз претходна анализа на добрите и уверливи аргументи.

Критичкото мислење во теориите на интелектуални способности

За разбирање на критичкото мислење, неопходно е познавање на теориите на способностите зашто тие можат да дадат одговор на прашањето кои интелектуални способности овозможуваат критички да се мисли (Despotović, 1997). Покрај тоа, тие можат да го објаснат развојот на критичкото мислење и неговото стимулирање низ образовниот процес.

Почнувајќи од најстарата, двофакторска теорија, создадена во 20-тите години на минатиот век од страна на британскиот психолог

Чарлс Спирман, може да се издвојат одделни способности кои партиципираат во критичкото мислење. Во Спирмановата концепција, тоа е *способноста за судење* која се актуелизира при перципирање или претставување на два или повеќе елементи. Според законот за едукација на релации, во овој случај се јавува ментално настојување за создавање на односот меѓу елементите што претставува еден аспект на критичкото мислење.

Две децении подоцна, Спирмановиот сонародник **Берт** создава посложен модел на способностите, во кој тие се хиерархиски поставени на 4 нивоа. За критичкото мислење, релевантно е највисокото, четвртото, кое Берт го означува како ниво на релации, а опфаќа мисловни операции како апстракција, генерализација, судење и заклучување. Во рамките на ова ниво главни фактори се *сфаќањето релации* и *комбинирањето релации*. Во однос на двата фактора може да се манифестира аналитичко или синтетичко мислење, во зависност од тоа на кој тип поединецот му припаѓа. Според моделот на Берт, двата наведени фактори, особено во својата аналитичка форма, укажуваат на присуство на евалуативна, односно критичка компонента во структурата на интелектуалните способности.

Во 50-тите години од минатиот век, американскиот психолог **Гилфорд** развил тридимензионален модел на интелектот, чии основни параметри се: содржини, операции и продукти. Со нивно комбинирање се добиваат 120 фактори на интелектуални способности. За критичкото мислење, особено е важна димензијата *операции*, во чии рамки се вклучени: когниција, меморија, конвергентна продукција, дивергентна продукција и евалуација. Тие се наоѓаат во хиерархиски зависен однос, според редоследот по кој се набројани. Иако критичкото мислење не фигурира како поим во Гилфордовата теорија, тоа е претставено преку операцијата *евалуација*. Евалуацијата подразбира способност за забележување сличности и разлики меѓу дадени елементи и класификација во согласност со одредени критериумски барања, при што повеќе се нагласува нивното денотативно отколку конотативно значење. Таа подразбира и способност за проценка на веројатноста, релијабилноста и коректноста на заклучоците. Понатаму, Гилфорд зборува за 24 фактори на евалуација, од кои само 7 се потврдени повеќекратно во емпириските истражувања. Тоа се: евалуација на фигурални, на симболички и на семантички единици, на симболички и на семантички релации, на семантички системи и на семантички импликации. Елаборацијата на овие фактори ги надминува рамките на овој труд, па единствено ќе заклучиме дека теоријата на Гилфорд дава добра основа за аналитичка концептуализација на критичкото мислење.

Уште една теорија на способности, во која експлицитно не се употребува поимот критичко мислење, но содржи еквиваленти барем за некои аспекти на овој сложен конструкт, е теоријата за флуидна и кристализирана интелигенција на **Кател**. Флуидната интелигенција првенствено е детерминирана од наследството и е релативно независна од искуството и од воспитувањето. Таа претставува општа способност за изведување релации и корелати врз основа на перцептивно дадени податоци, како и способност за асоцијативно помнење. Кристализираната интелигенција претставува способност за изведување релации во специфични области и во неа се содржани вербални и нумерички способности, формално резонирање, искусвена евалуација и оригиналност. Таа е културно детерминирана и се структурира низ воспитно-образовниот процес, па покажува развоен растеж. Врз основа на наведените таксономии, може да се забележи дека за критичкото мислење се релевантни некои способности и од флуидната и од кристализираната интелигенција, што укажува на негова делумна предопределеност од наследни фактори, но остава простор и за негова стимулација преку процесот на учење.

Сите овие теории, иако меѓусебно се разликуваат во концептуална смисла, имплицираат дека интелигенцијата содржи критичка димензија. За сите нив е заедничко наведувањето ментални операции релевантни за процесот на критичко мислење, кои се независни од контекстот, возраста и содржината. Овој недостаток на факторските теории ја надминува концепцијата на швајцарскиот когнитивист **Жан Пијаже**, кој особено се интересирал за развојниот аспект, односно за генезата на способностите. Според него, „психичкиот развој се состои од движења кон рамнотежа, чиј завршен облик го претставува разумот на возрасниот човек“ (според Despotović, 1997, стр. 25). Состојбата на нерамнотежа предизвикува потреба од која произлегува акција, односно однесување за да повторно да се воспостави рамнотежа. Секое однесување Пијаже го смета за адаптација, било да станува збор за чин којшто се одвива надворешно или чин којшто е интернализиран во мисла. Тој ја дефинира адаптацијата преку процесите на *асимилација* и на *акомодација*. Асимилацијата може да се определи како дејствување на човекот врз објектите што го опкружуваат, а акомодацијата претставува промена на акциите под влијание на објектите. За Пијаже, „интелектуалниот развој претставува процес на сè поуспешна адаптација во стварноста, чие оптимално ниво се постигнува тогаш кога ќе се воспостави рамнотежа меѓу асимилацијата и акомодацијата“ (според Despotović, 1997, стр. 26).

Според Пијаже, развојот на интелигенцијата минува низ следниве квалитативно различни периоди, кои се редоследно и содржински инваријантни:

- сензомоторен (од 0 до 2 години),
- предоперационален (од 2 до 7 години),
- на конкретни операции (од 7-8 до 11-12 години),
- на формални операции (од 12 години до возрастна доба).

За да се разбере критичкото мислење, значајни се само последните два, а особено периодот на формални операции. Во првите два периода симболичките способности сè уште не се развиени, мислата е егоцентрична, па детето не е во состојба да ги земе предвид туѓите гледишта и да ги сфати различните аспекти на една иста ситуација. Во третиот период веќе се надминати некои од недостатоците на првите два, но сепак битно ограничување претставува тоа што може да се оперира само со конкретни и непосредни содржини. Дури во периодот на формални операции се јавува можноста да се мисли апстрактно, да се мисли за веројатното, хипотетичкото, да се воспостави систем на комбинации од елементи, тие да варираат и да се проверува нивната можна врска и однос. Притоа се користат четири основни операции: идентитет, негација, реципроцитет и корелација. Врз основа на наведените атрибути, оправдано се поставува прашањето дали формалните операции не се само друго име за критичкото мислење.

Концепции за критичко мислење

Во презентираниите теории на способности, интелигенцијата се дефинира преку операции и логички процедури, кои се општи и главно независни од содржините на мислењето. Истражувачите на критичкото мислење истакнуваат дека она што примарно го определува овој поим не е неговата операционална туку концептуална структура, односно дека овие две структури се во интеракција. Поседувањето знаења и познавањето на фактите се апсолутно неопходни за критичко мислење. Во процесите на учење и на мислење, сомнежот, отпорот, проценката и изборот мора да имаат заснованост и критериуми, а тие се наоѓаат во знаењето. Покрај тоа, сомничавоста и недовербата можат да се сфатат како личностни атрибути, односно како некогнитивни елементи, што е доказ повеќе дека критичкото мислење не може да се поистовети со интелигенцијата како што е сфатена во класичните теории. Оттука, во продолжение ќе бидат накусо опишани некои повлијателни концепции за критичкото мислење, кои се засноваат врз емпириски студии на овој сложен конструкт.

Концепција на Гласер

Првите обиди за проучување на критичкото мислење на систематски начин се поврзани со името на Едвард Гласер (Glaser, 1941). Неговата концепција се заснова врз анализата на емпириските наоди од истражувањата на мислењето и на интелигенцијата, кои ги спровеле најпознатите истражувачи во тоа време (Берт, Озборн, Толман, Пијаже). Тој, во соработка со Вотсон, изготвил и тест за мерење на критичкото мислење кај возрасни, познат како Вотсон-Гласеров тест. Според Гласер, критичкото мислење подразбира:

- Став насочен кон промислено разгледување на проблемот и предметот коишто влегуваат во опсег на личното искуство,
- Познавање на методите на логичко истражување и резонирање,
- Вештина во применувањето на овие методи.

Покрај тоа што ќе ги поседува овие вештини, оној што мисли критички треба да биде способен да го препознае проблемот, да пронајде адекватни средства за негово испитување, да ги извлече значајните информации во врска со проблемот, да ги евалуира аргументите, да го препознае постоењето или непостоењето на логички односи меѓу различни ставови. Тоа значи дека треба да се тестираат заклучоците и генерализациите до кои претходно дошол некој друг и сето тоа да се реконструира во сопствен образец на верување и на донесување суд.

И покрај тоа што Гласер критичкото мислење го сведува на логички методи и вештини, дал значаен придонес за негово разбирање. Тој ја истакнува важноста на критичкото мислење како една од основните цели на образовниот процес. Само образование насочено кон негување на критичкото мислење може да овозможи развој на демократијата во едно општество. Затоа главниот напор во училиштата не треба да биде насочен кон меморирање информации и следење туѓи судови, туку треба да се оди кон тоа на учениците да им се даде можност да развиваат сопствено мислење и да доаѓаат до сопствени одговори. Значајноста на негувањето критичко мислење во образованието се согледува и во ставот на Гласер дека е можно критички да се мисли само во рамките на сопственото искуство.

Концепција на Енис

Врз основа на долгогодишно проучување, Енис (Ennis, 1967) го определува критичкото мислење како точно проценување на искази.

Земајќи предвид дека постојат различни видови искази, различни односи меѓу исказите и различни фази во проценувањето на исказите, тој предвидува дека можат да се јават и различни грешки при обидот да се процени еден исказ. Затоа тој формулира начини за избегнување на тој тип грешки, нарекувајќи ги аспекти на критичко мислење. Покрај сфаќањето на значењето на исказот, критичкиот мислител треба и да процени дали:

- постои двосмисленост во резонирањето,
- исказите си противречат еден на друг,
- заклучокот неминовно следува,
- исказот е доволно конкретизиран,
- исказот претставува примена на одредени принципи,
- исказот заснован врз набљудување е веродостоен,
- индуктивниот заклучок е оправдан,
- проблемот е идентификуван,
- нешто е само претпоставка,
- дефиницијата е оправдана,
- исказот на одреден авторитет е прифатлив.

Според ова гледиште, критички мислител е оној што е способен критички да проценува или евалуира извесни видови искази, и тоа го прави во согласност со дванаесетте барања што ги поставува Енис. Но, на оваа концепција ѝ се приговара затоа што во голема мера го изедначува критичкото мислење со логиката и логичкото мислење, па слободно може да се нарече формално-логичка. Тоа се забележува и во самата дефиниција. И покрај фактот дека логиката е нужна и има значајно место во процесот на мислење, сепак тоа не може во целост да се сведе на неа. Секојдневното мислење ретко се одвива преку премиси и заклучоци, преку поставување и проверување хипотези.

Во оваа концепција не се спомнуваат други вештини и способности потребни за критичко мислење, ниту пак се акцентира важноста на знаењето. Исто така, Енис не се запрашува дали и како критичкото мислење може да биде негувано преку соодветен избор на содржини, преку организација на знаењата, преку начинот на нивно пренесување, преку контакт и соработка на оној кој поучува и оној кој учи, со посредство на она што се учи и како се учи. Иако не ја оспорува важноста на едукацијата во развојот на критичкото мислење, неговата концепција не содржи дидактичко-методски варијабли.

Концепција на Квашчев

Врз основа на сопствените експериментални истражувања, Квашчев (1969) ја согледува комплексната природа и структура на критичкото мислење. Тој прави анализа на педесетина дефиниции од различни автори и доаѓа до уверување дека критичкото мислење се манифестира низ следниве активности:

- *Самостојно проверување на вредноста*, што подразбира неподложност на влијанието на авторитети, препознавање стереотипии, клишеа и предрасуди, разликување факти од јавно мислење, како и разбирање на психологијата на пропагандата,
- *Препознавање и примена на методите на логичко испитување и резонирање*, што опфаќа тестирање хипотези, формулирање заклучоци и нивна евалуација, откривање апсурдни ситуации,
- *Критикување на сите процеси на мислење*, кое вклучува критичко проверување на точноста на податоците, критичка проценка на апстракцијата и на резонирањето во однос на дадените податоци,
- *Градење критички ставови*, односно воздржување од брзо донесување судови и заклучоци, скептичен однос кон мислењето на другите, внимателност при толкувањето на фактите.

Тој доаѓа и до две клучни детерминанти на способноста за критичко мислење. Тоа се: *квалитетот на процесот на судење и нивото на интелигенцијата*. Тоа значи дека во процесот на воспитување на критичкото мислење, посебно внимание треба да се посвети на фактот дека донесувањето суд не се заснова само врз рационални компоненти и дека самата структура на судот влијае врз степенот на увереност при судењето. Што се однесува до втората детерминанта, нивото на интелигенцијата, Квашчев увидува дека постои голема и стабилна поврзаност меѓу критичкото мислење, учењето и интелигенцијата. Според тоа, ако сакаме кај некого да ја унапредиме способноста за критичко мислење, тогаш треба да поттикнуваме откривање нови релации меѓу податоците, формулирање и осмислување различни проблеми, осмислување на градивото со помош на различни принципи и слично.

Развивањето на способностите за критичко мислење суштински се разликува од навикнувањето да се мисли критички. Во првиот случај, способностите се флексибилни и применливи во различни ситуации и содржини, додека во вториот случај, способностите се применливи само во мал број исти и слични ситуации и содржини, и многу лесно стануваат ригидни. Тоа значи дека за да се користат правилно овие способ-

ности, личноста треба да направи генерализација на битните и општите карактеристики на мислењето, кои се заеднички за голем број различни ситуации. Примената на овој заклучок до кој доаѓа Квашчев би била од голема полза во образовниот процес.

Квашчев смета дека критичкото мислење не е изолиран и независен феномен од другите слични процеси. Тој инсистира на двонасочна врска, што би значело дека сите мисловни процеси мора да бидат проследени со критичност, а секоја способност за критичко мислење мора да биде заснована врз поголем број мисловни процеси. Затоа, според него, за да се развива критичкото мислење неопходно е наставата да се темели врз принципите на решавање проблеми, на што поголем број процеси на мислење и на негување самостојна работа кај ученикот.

Експерименталните истражувања на Квашчев (1969) покажале дека учениците најчесто усвојуваат готови знаења и ги градат своите судови под влијание на авторитети зашто веруваат дека тие се компетентни во областа. Кај нив недостасува критички став и доверба во сопствените способности, па кога на тоа ќе се надоврзе едноличната настава која е базирана врз пласирање неприкосновени вистини, се создава погоден терен за формирање стереотипи. Врз основа на сопствените емпириски наоди, Квашчев заклучил дека под влијание на експерименталното вежбање учениците станале помалку подложни на влијанието на авторитетите, се ослободиле од стереотипите во учењето и напредувале во критичкото читање. Оттука, авторот сугерира во текот на наставниот процес учениците да се оспособуваат да изградат соодветни стратегии за пронаоѓање, селекција и употреба на информациите и да развијат флексибилност во дирекцијата на мислењето. Значи, активноста на учениците е клучна за развој на критичкото мислење, па наставникот од нив треба да бара да откриваат нови релации меѓу дадените податоци, да собираат докази за и против одредени судови и да ги преиспитуваат судовите засновани врз авторитети и врз субјективно искуство.

Концепција на Мејерс

Концепцијата за критичко мислење на Мејерс (Meyers, 1988) се темели врз основните премиси за когнитивниот развој кои ги постави Пијаже, но содржи и одредени модификации. Пред сè, тој го критикува изедначувањето на критичкото мислење со логичкото мислење и решавањето проблеми бидејќи за неговото манифестирање и развој неопходно е добро познавање на одредена содржина. Со тоа, Мејерс се спротивставува на практиката во класичното американско образование стимулирањето на критичкото мислење да се заснова врз логички операции и

вештини за решавање проблеми, изведени од методологијата на природните науки, и се заложува за поттикнување на неговиот развој во одредена академска дисциплина. Така, на пример, не може критички да се мисли за историјата без темелно познавање на нејзините основни содржини и теории и без нивна организација и структурирање во кохерентен систем. Поседувањето концептуална рамка или аналитичка перспектива претставува најважен когнитивен елемент во процесот на развивање на критичкото мислење. Мејерс смета дека некоја содржина или исказ не можат критички да се испитуваат ако не се појде од некое прецизно дефинирано стојалиште или модел. Секако, тој не го потценува значењето на конативно-афективните елементи, како што се мотивацијата и интересот за вклучување во критичкото иследување на одредена содржина, како и ставовите изградени во врска со неа. Тој само потенцира дека критичкото мислење не може да се развие природно и спонтано или едноставно со усвојување на огромно количество знаења и информации, туку мора да постои концизна и експлицитно научена аналитичка рамка.

Во објаснувањето како се усвојува таа аналитичка рамка, Мејерс се повикува на Пијажеовите поими *структура* и *рамнотежа*. Кога студентите се учат да мислат критички, ним им се помага да ги променат или поправат своите ментални структури, што не е лесен и емоционално урамнотежен процес. Затоа е важно наставникот да го започне поучувањето со едноставни поими, а потоа да се движи кон покомплексни и поапстрактни. За да се изгради јасна и концизна аналитичка рамка, која може да се научи, Мејерс предлага нејзина визуелизација. Визуелизацијата на рамката во одредена дисциплина претставува можност за расудување врз основа на реалноста и подготовка за апстрактна акција која е насочена кон хипотетичкото.

Според Мејерс, најголема бариера за развој на критичкото мислење кај студентите се нивните претходни ставови, верувања и вредности, како и знаењата засновани врз ограничено персонално искуство. Учењето да се мисли критички значи заменување на еден лаички, ограничен и искусвен модел на мислење со друг, експертски модел, кој е прецизно структуриран. Со други зборови кажано, на студентите треба да им се даде јасна содржинска структура која ќе им овозможи да ги осмислуваат и воопштуваат фактите, да резонираат хипотетички и да мислат во алтернативи. За Мејерс критичкото мислење е способност за аналитичко-синтетичко мислење, што се изградува преку прецизно дефиниран алгоритам кој го формулира наставникот, но кој станува експлицитна сопственост на студентите преку процесот на усвојување знаења. Оттука, развојот на критичкото мислење преку учење и настава подразбира задоволување на некои услови. Пред сè, потребно е создава-

ње активна средина за учење, односно можност студентите да ги формулираат своите прашања, проблеми, хипотези, а не едноставно да усвојуваат знаења.

Концепција на Гарисон

Во својот обид да го разбере критичкото мислење и да ја разјасни конфузијата во дотогашното негово дефинирање, Гарисон (Garrison, 1991; според Despotović, 1997) предлага да се анализираат засебно елементите на синтагмата. За него *мислењето* е целосно симболичка активност, издвојување од светот на фактите и влегување во светот на идеите и поимите. Придавката *критички*, пак, ја објаснува како скептицизам или суспензија на априори согласност за дадени искази, решенија и идеи. Фазите низ кои минува критичкото мислење, според Гарисон се следниве:

- *идентификација на проблем*-под влијание на персонална дисонанца или некое спорно прашање, индивидуата го препознава проблемот,
- *дефинирање на проблемот*-воочениот проблем се реформулира и се разбира неговата природа, а воедно се собираат информации и се прават првични претпоставки за дирекцијата на мислењето и за можните ограничувања,
- *истражување*-поединецот се движи од факти кон идеи и бара објаснување на проблемот или спорното прашање преку истражување на алтернативите,
- *примена*-преку апстрактно мислење се испитува применливоста на продуцираните идеи, при што се изразува скептицизам како клучен аспект на оваа фаза,
- *интеграција*-завршна фаза во која се верификува применливоста на решенијата во реален контекст, со цел во него да се интегрираат новите идеи.
- Но, не е секогаш едноставно да се разликуваат овие фази и нивниот редослед кој не е секогаш идентичен. Фазите мора да бидат разгледувани како апстракции што имаат исклучителна вредност во обидот да се влијае врз развојот на способноста за критичко мислење.

Гарисон го поврзува критичкото мислење со возрастното доба, односно учењето за критичко мислење го смета за една од најважните активности на возрасните. Тој смета дека децата и адолесцентите не се

способни успешно критички да мислат и дека за да се постигне тоа не е доволно само физичкото созревање, туку клучна улога има континуираното образование на возрастните. Негувањето на критичкиот дух е основа за да започне развојот на критичкото мислење. Човекот мора да осознае дека постои можност одредени утврдени норми да бидат отфрлени, некои улоги да бидат изменети и веќе поставените критериуми за перформанс да бидат модифицирани.

За Гарисон, клучна улога во процесот на развој на критичкото мислење има наставникот. Негова основна задача е да ги охрабри оние што учат да ги преиспитаат своите идеи, а тоа најефикасно се постигнува преку дискусии на часот. Образованието треба да овозможи стекнување знаења, но за да тие знаења бидат трајни и корисни, треба да се разберат и да се совладаат основните правила и канони за проценување на аргументите. Оттука, односот на критичкото мислење со образованието е однос на меѓузависност.

Споредба на концепциите за критичко мислење

Компаративната анализа на концепциите за критичко мислење укажува на разлики меѓу авторите, како во однос на определувањето на природата и на генезата на овој конструкт, така и во однос на образовните импликации. Сепак, некои автори имаат сродни гледишта и според тоа, наведените концепции може да се групираат во 3 групи.

Првата група ја сочинуваат гледиштата на Гласер, Енис и Квашчев. Ним им е заедничко определувањето на критичкото мислење како општа способност за изведување логички операции, како своевидна вештина на мислење која е независна од специфичните содржини или задачи. Тоа е академска вештина која првенствено доаѓа до израз во ситуации на училишно учење, па за авторите основно прашање е како да се научат учениците критички да мислат. Така, Квашчев бара во текот на наставниот процес учениците да научат да применуваат еден воопштен метод за критичка процена на некоја содржина, а Енис, севкупниот процес на развој на критичкото мислење дури го свел на алгоритам претворајќи го во крајно формализиран образец на постапки, чиј исход не остава место за сомнеж.

Во **втората група** е вклучено гледиштето на Мејерс, кое е спротивно на претходното, односно укажува дека критичкото мислење никога не може да се сведе на општа способност или вештина. Тоа секогаш е поврзано со специфични содржини и нивното познавање е услов за критичко мислење, па тој активен процес на конструкција на знаењата дури и го детерминира неговиот развој.

Третата група автори, меѓу кои спаѓа и Гарисон, зазема еден умерен став во однос на претходно опишаните екстремно различни позиции. Ова гледиште за природата на критичкото мислење настојува да ги приближи општото и посебното, вештината и знаењето, формата и содржината. Така, авторот децидно изјавува дека критичкото мислење е општа вештина која се реализира со помош на конкретно знаење, односно дека образованието бара критичко мислење, а критичкото мислење бара образование.

Концепциите може да се споредуваат и во однос на релацијата што е поставена меѓу интелигенцијата и критичкото мислење, од една страна, и меѓу критичкото мислење и другите мисловни процеси, од друга страна. Така, на пример, Гласер и Квашчев сметаат дека интелигенцијата е детерминанта на критичкото мислење, наспроти теориите на способности кои го сфаќаат како димензија на интелигенцијата. За Квашчев тоа е нужна компонента на творечкиот процес, а за Гарисон, пак, претставува комплексна активност која ги опфаќа сите останати мисловни процеси.

Сите автори, без исклучок, се согласуваат дека критичкото мислење е значајно и за индивидуалниот и за општествениот развој и дека тоа може и треба да се стимулира низ образовниот процес.

Литература

- Despotović, M., 1997. *Znanje i kriti ko mišljenje u odrasлом doбу*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Ennis, H.R., 1967. *A concept of critical thinking: a proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability*, in: Komisar B. P & MacMillan, C. B. J. (ed.) *Psychological concepts in education*. Chicago: RAND McNally and Co.
- Glaser, E.M., 1941. *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teacher College-Columbia University.
- Квашчев, Р., 1969. *Развијање критичког мишљења код ученика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Meyers, C., 1988. *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers
- Temple, C., Meredith K. & Steele, J.L.m 1997. *How children learn: A statement of first principles*. Geneva, NJ: Reading & Writing for Critical Thinking Project.
- Temple, C., Meredith K. & Steele, J.L., 1998. *A framework for critical thinking across the curriculum*. (Guide Book I). International Reading Association.
- Yinger, J.R., 1980. *Can we really teach them to think*, in: Young E. R. (ed.); *Fostering critical thinking, new direction for teaching and learning*, No. 3. San Francisco: Jossey-Bas Publishers

Elena ACHKOVSKA-LESHKOVSKA

CONCEPTIONS OF CRITICAL THINKING

Abstract

This article deals with the definition and understanding of critical thinking as a complex phenomenon. Several theories of intellectual abilities are analyzed to show that intelligence contains or implies critical dimension. Further, for the purpose of obtaining the more complete insight, five representative conceptions of critical thinking are also presented.

The comparative analysis shows similarities and differences among the authors regarding nature and genesis of critical thinking. For Glaser, Ennis and Kvashev critical thinking is general capability of performing and applying logical operations; it is the skill of thinking which is independent of any specific content or task. In contrast to above mentioned authors, Meyers emphasizes that critical thinking is always connected to certain specific contents and it is influenced by them. In comparison with the previous two approaches, the conception of Garrison is moderate one. He tries to reconcile general and particular, skill and knowledge, form and content, because critical thinking is the general skill which is realized with the aid of specific knowledge. Education needs critical thinking and critical thinking needs education.

Despite differences, these authors agree that critical thinking is important for individual and social development, as well as that it should be stimulated during the process of education.

Key words: CRITICAL THINKING, CONCEPTIONS, ABILITY, GLASER, ENNIS, KVASHEV, MEYERS, GARRISON