

„СТРАТЕГИЧЕСКО МИСЛЕНЕ – МЕТАПОЗНАНИЕ – РЕФЛЕКСИЯ“ В ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ

Николай Цанков, Веска Гювийска
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Статията разглежда релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в контекста на практическото обучение на студентите педагози. Тя прави ретроспекция на идеята за стратегическо мислене при Им. Кант, Джон Дюи до Мартин Ковингтън, който го проблематизира от гледна точка на образованието и успеваемостта на студентите. Последната е възможна само при наличие на ясни критерии от студента за собствените възможности, сложността на задачата и ресурсите за нейното решаване. По принцип това е и процес на метапознание, доколкото студентът оценява собственото си мислене и тип професионална рефлексия, която изработва като самонаблюдение и самопознание. Ние допускаме, че най-важното условие за реализирането на тази релация е езиковото поведение на студента, където съвпадат език и идея, мислене и въпрос, съмнение и проверка на аргументите. Основа на идеята е концепцията на Доналд Дейвидсън, който осмисля връзката между език и действие, както и връзката на езика с психичната дейност на личността, като мрежа от убеждения, нагласи и очаквания.

Keywords: strategic thinking, metacognition, reflection, professional training, reasoning ability, inquiry and validation, philosophy of language, expanding knowledge.

Концепцията за „стратегическо мислене“, като когнитивен проблем на метапознанието, е създадена от Мартин Ковингтън през 80-те години на ХХ век. Тя се опитва да изследва дълбинните основания, свързани с незадоволителното представяне на студенти в образователна среда, и реконструиране на оценъчните системи като отговор на проблема. Ще се опитаме да представим идеята за „стратегическо мислене“ в контекста на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ при практическото обучение на студенти педагози. За нас основните въпроси, на които можем да потърсим отговор, са: (1) *В кои случаи релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ на студентите педагози е валидна, предвид факторите, които я определят?*, (2) *Как релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ работи в „практическото обучение“ на студентите педагози?*

Представяне на идеята за стратегическо мислене – ретроспекция

За да изясни проблема „стратегическо мислене“, Мартин Кавингтън прави философска обосновка на епистемологични аспекти на интелекта. За него „стратегическото мислене“ винаги е съпътствано от метапознание (Covington, 1998; Covington & Omelich, 1981; Covington & Omelich, 1988). „То е капацитет за идентифициране и анализиране на проблеми и за създаване и съблюдаване на планове за техните решения“. По този начин „стратегическото мислене“ задължително предполага три етапа на своето случване: формулиране на проблем с цел неговото депроблематизиране; избор на няколко стратегии за неговото преформулиране и снижаване на трудността му; самооценка като метапознвателно условие, и сравнения между собствени възможности и способности на обучаемия и перманентна утилизация на това (Русев, 2005). По същество този процес е търсене на баланс между възможности за усвояване на учебен материал; наложени преподавателски стандарти; ресурси на образователната среда при разрешаването на конкретен образователен проблем. **Мартин Ковингтън тръгва към идеята за стратегическо мислене от гледна точка на епистемологията на интелекта**, но по същество дава педагогическо решение на проблема за оценяването на студенти във висшето училище. Към мястото и ролята на контрола се прибавя решаващото участие на човешкия самоконтрол на всеки етап от познавателния акт. Причината е, че познавателният процес съвпада със субекта на познание. Ето защо самооценяването на всеки етап от този процес позволява на студента да реализира своята „съдна способност“ спрямо себе си. В повечето случаи това се оказва не просто трудно, но и невъзможно предвид липсата на такива умения. При наличие на жесток или либерален контрол обратната връзка не е със себе си, а с Другия (в случая преподавателя). За да може обратната връзка да бъде рефлексивен акт, е необходимо:

1. Да мислиш сам! (Кант, 1993) (като максима на освободения от предразсъдъци начин на мислене).
2. Да мислиш, поставяйки се в положението на всеки друг! (Кант, 1993) (като широк начин на мислене).
3. Винаги да мислиш в съгласие със самия себе си! (Кант, 1993) (като последователен начин на мислене).

По принцип в „способността за съждение“ на Им. Кант са дадени етапите на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“. Тази идея е актуализирана през XXI век от американския философ Джон Дюи предвид „умението да мислим“.

Класическа концепция за мисленето в контекста на „стратегическото мислене“

Според Джон Дюи „...употребата на думата би могла да се ограничи, като се изключи всичко, което ни е дадено непосредствено; ние мислим само за такива неща, които не възприемаме пряко чрез зрението, слуха, обонянието

или вкуса си“. Друг път за обяснение на мисленето е чрез убеждението като система от мнения, което включва две разновидности: убеждение, извършено без усилие, и убеждение-размишление, където „се търси съзнателно и се проверява доколко мисълта го поддържа“ (Дюи, 2002). Размишлението изисква не само поредица набор от представи, но и тяхната последователност, т.е. система. За Джон Дюи размишлението води до убеждение по два начина. В първия случай то се основава на вяра, което предполага формиране на предразсъдъци, във втория се опира на доказателства. За обучението има стойност само **размишлението-мисъл**, което е свързано с правотата на мисленето под формата на довод, доказателство. Мисленето е процес, в който факти или истини се извеждат от други факти и истини като техен гарант. Възможността да мислим, е съпроводена задължително от „**състояние на неувереността**“ и „**проучването с цел проверка**“.

„**Състояние на неувереност**“ – „потребността от разрешение на някаква трудност“ е водещият фактор в процеса на размишление. Намирането на отговор на определен въпрос поставя и цел на мисленето, и го колизира в определена насока. Проблемът определя целта на мисълта, а тя катализира процеса на мислене. Състоянието на съмнение е породено от затруднение, с което нашият минал опит не може да се справи. Понякога то граничи с тревожност, която трябва да се овладее.

Проучването и проверката – предполагат обучаемият да не се подава на първото случайно хрумване, а да търси достоверен път към него. Систематичното продължително проучване и поддържане на съмнението, като грижа и безпокойство за отговора, е същност на доброто обучение. Това е педагогическото кредо на Джон Дюи.

Джон Дюи е първият американски философ, който поставя въпроса за **стратегическото мислене**. В контекста на неговата теория то предполага да се доверим на „размишлението-мисъл“ и търсене на доказателства. Процесът е съпроводени със състояние на неувереност и съмнение, продължително проучване и проверка. Онова, което Ковингтън добавя към „умението да мислим“, е да мислим за мисленето на всеки един етап от неговото случване. По същество това е „метапознание“. Моментът, в който то се превръща в лично или професионално качество, е трансформирането му в рефлексия. Последната предполага контрол на мисленето по зададени параметри, свързани с личната самооценка на отделния индивид. Казано с думите на Мераб Мамардашвили, като представител на неklasическата рационалност на ХХI век: „Вселената ще съумее да опише онзи, който успее да опише и разпита себе си“ (Мамардашвили, 2000). Интерпретирайки Рене Декарт и категорията „великодушие“, той стига до извода, че великодушното е пътят към самоуважението. Първата крачка към всяко „когито“ е да се установи най-напред съществуването му. То е гаранция, че светът е винаги нов, но великодушното потвърждава случването му на такъв единствено и само чрез моето лично участие. За

съжаление, българското образование в стремежа си да бъде „актуално“, елиминира самоуважението на участниците. Те получават готови нареждания и точни алгоритми на поведение. Стратегията на мислене е елиминирана или negliжирана в образователните институции независимо от техните степени. По този начин ученици и студенти, на практика, се лишават от възможността да мислят за себе си чрез себе си. Пътят на самооценката е част от манипулативността на оценката и нейната девалвация. Ако социалният деец разчита на чужди оценки, но няма реални критерии за собствената си самооценка, рано или късно той губи самоуважение, а великодушното на мислещия човек се превръща във високомерие на „знаещия“.

Валидност на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ при студенти педагози

За нас тази релация е част от професионалното мислене на студентите педагози. Тя търпи различни модификации и етапи, през които преминава. На всеки етап са необходими ясни критерии на нейното случване. Но първият и основният критерий е преходът от „разрастващо се знание“ към гнозиса. Идеята на Теодор Розак изглежда почти неприложима в образованието, защото между „знаене и знание как може да съществува страшна дисхармония“ (Розак, 1999:). По принцип това е еквивалент на релацията „теория и практика“. Често съществува пропаст между тях и причината е липсата на „екзистенциално знание“ на учениците, като лично преживяно и количествените определения, т.е. дефинициите, като доминиращи в обучението. Потъпкването на „гнозиса“ за сметка на знанието е „дете на знание без гнозис и на власт без духовна интелигентност“ (Розак, 1999:), което е новото чудовище не само в науката, но и в образованието. Ако това е основният критерий за реализирането на релацията, доколкото познанието е път към самопознанието, то общуването на учител и ученик е решаващият педагогически критерий, извън който гнозисът е невъзможен дори като пожелание: „Въпросът е другост, той очаква и другост в отговора. Въпросът се опознава в снизхождането си в своя отговор (...), но отговорът остава във въпроса, а и двамата остават чрез езика“ (Панчовски, 2002). От времето на Платон и неговите диалози, като прототип не само на философски диалог, но и сърцевина на педагогическия такъв, езикът има способността да се учудва и същевременно да бъде тавтологичен. По този начин езикът и отношението ни към него е възможността да се себеизразим в мисълта. Съвременното образование губи тази връзка и по този начин, на практика, лишава участниците от въвличането на идеята в езика като учудване. На негово място се настанява трайно скуката, като истинска „последница от сериозността“ (Мамардашвили, 2000). Игривостта на диалога, единението на мисъл и език и тяхното катарзисно начало, които ни завеща древният свят, постепенно отстъпват място на мнения и позиции, които имитират убеждения. Нищо не остава от „размишлението-мисъл“ на Дж. Дюи, превърнато във вярване, което е начало и на предразсъдъка. В стратегиите на мисленето има страх от провал, но не и желание за успех. Избягването на този провал е свързано с нова познавател-

на релация като „правилно и грешно“, която отстранява чувствата в обучението. Езикът постепенно се превръща в самодостатъчен, където е важно не какво ще кажеш, а как. Патосът и фалшивият ентузиазъм превземат образованието, а убеждението се превръща от форма на общуване във форма на идеология. За нас основната насока на търсене на педагогически отговори в релацията „стратегия на мисленето – метапознание – рефлексия“ е помиряването между „великодушието“ на мисленето със снизхождение на въпроса в отговора, където няма нито „постоянен отговор, нито постоянен въпрос“ (Панчовски, 2002). Онова, което поддържа релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“, е възможността да се доверим на езика като „единен и тавтологичен“, което го легитимира като логос.

Как релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ работи в „практическото обучение“ на студентите педагози?

Съвместяването на „езика“ и „идеята“, на „великодушието на мисленето“ и „снизхождението на въпроса в общуването“, на учудването, като буферна зона между език и мислене, на поддържане на съмнението и щателната проверка на аргументите при убежденията е в основата на изграждане на езиково поведение на студента. Причината да доказваме тази хипотеза е, че езикът също е „действие“, от гледна точка на праксиологията. Онзи, който не може да борави със собствения си език, трудно би могъл да изрази себе си и е в несъстоятелност да аргументира размишленията си, особено в професионална сфера на реализация. **Езикът, като форма** на поведение, е в основата на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“, доколкото той просто ги реализира като **психични и епистемологични феномени**, но ги подлага на проверка като такива. Доналд Дейвидсън е авторът, който осмисля и разработва идеята за „езика и основанията за действията“ (Бузов, 2002). В основата на тази теория е твърдението, че езикът е свързан с психичната дейност на агента чрез мрежа от убеждения, нагласи и очаквания. Той посочва и връзката между анализа на психичните феномени и възможността да говорим и разбираме езика. Такъв тип концепция категорично насочва към езиковите феномени, като решаващи за едно поведение, включително и професионално такова. Българският психолог Веселин Василев е близък до тази концепция с идеята за „праксиологична рефлексия“: „Размишленията, чрез които субектът подбира нужните и най-подходящи знания, за да се осъществи дадена практическа дейност, мисловните процедури, чрез които се подготвя, регулира, контролира превръщането на тези знания в средства (инструменти) за решаване на професионални и житейски практически задачи“ (Василев, 2006). Или още по-красноречиво: „Тъй като аз мога (зная, умея) това и това и притежавам такива и такива качества, то тази и тази практическа задача следва да я реша по този и този начин или следва да я преобразувам (конкретизирам, специализирам, преосмисля) по този и този начин, за да реализирам максимално (оптимално) своя личен потенциал“

(Василев, 2006). „Праксиологическата рефлексия“ надгражда „стратегическото мислене“ по посока на конкретно решение и е с предимно „технологично-приложна“ насоченост на знанието и неговото осмисляне от действащите субекти. В този смисъл, тя позволява операционализиране на практическата дейност от участниците на много кодови равнища. Другата възможност за разгръщане на „праксиологическата рефлексия“ В. Василев вижда в ролята на „рефлексивното Аз“, което осъществява връзка между „феноменологичното Аз“ и „концептуалното Аз“. Последните не са нищо друго освен кодови равнища на метапознанието. Това е и причината да защитаваме изграждането на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в практическата дейност на студентите като съществена. **Онова, което считаме за важно, е наличието на когнитивния проблем като „стратегическо мислене“ в посочената релация, извън която рефлексията би затруднила своя изказ и излаз на такава, особено в сферата на прагматичното. Второто основание за тази релация е отчитането на езиковото поведение на студентите, което се формира в съответствие с психичната им дейност, за да я направи видима и забележима като присъствие.** Езикът е този, който предрешава въпроса и за убежденията, защото за Д. Дейвидсън те винаги са част от мрежа от убеждения и предполагат наличие на понятие. Педагогическата практика на студентите е маркер за наличие или отсъствие на убеждения, които са защитими с аргументи, а не просто с думи. В този смисъл, дори метафорите, които са в основата на казуистиката, която е буферна зона между теория и практика, „означават само това или не повече от това, което означават влизашите в нея думи, взети в буквалното значение“ (Дейвидсън, 1990), където езикът е законодател на истината. Стига, разбира се, да го накараме да бъде действие, което работи за нас.

Релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ (емпирично изследване)

Дизайн на изследването

Основните компоненти на методологията на изследването са пряко свързани с неговия дизайн и реализиране. Обект на изследването е релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ при студенти педагози чрез казуистичен текст, като път към практическото им обучение. Предмет на изследването са конотативните проекции на казуистичен текст при студенти педагози в контекста на изследване на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“. Целта на изследването е проучване на релационната зависимост „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в контекста на казуистиката и нейните конотативни проекции, като възможност за практическо обучение на студенти педагози. **Основната хипотеза на изследването е базирана на предположението за съществуване на връзка между релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ и казуистиката, като път за практическото обучение на студентите педагози.**

За реализирането на научноизследователската цел и за решаването на поставените задачи е разработена и използвана *Карта* за изследване на отношението на студентите педагози към казуистичен текст в неговите конотативни проекции.

Анализ на резултатите от изследването

В отговорите на студентите за ролята на психическите процеси при казуистиката „мисленето“ – 86%, печели в битката срещу „въображението“ – 42%, „емоциите“ – 40%, и „общуването“ – 38%, предполагаме защото „когито“ и европейският рационализъм са си казали своята дума в обучението. Не изненадва като отговор изравняването на „въображение, чувства и общуване“ при казуистика, доколкото те го и предопределят като резултат. Но „мисленето“, и то причинно-следственото като такова, не позволява случването на един „креативен интелект“, разчитащ на „въображението“ от страна на студентите в казуистиката.

Може само да ни радва отговорът на студентите, че казуистиката е „път или към практиката“ – 72 %, или „към теория и практика“ – 66%, следвана от „теорията“ – 42%. Казуистиката не е и не може да бъде абстрактни разсъждения по случайни теми и проблеми. Студентите са оценили възможността тя да работи за практическото им обучение или да бъде буферна зона между теория и практика независимо от трудоемкото мисловно усилие, а може би точно за това. Негово основание, дори на конотативно равнище, при работа с казуистичен текст си остава единството от „стратегия, метапознание и рефлексия“, където „стратегията“ е изходната позиция за „рефлексивността“, като форма и проявление на професионалното мислене при студенти педагози.

Анкетираните лица посочват, че „казуистичният текст“ предполага най-вече „познание“ – 78%, и „усилие“ – 56%. Приблизително една четвърт от респондентите са оценили текста като „неразбираем“ за тях – 24%, и близо една трета като „труден“ за тях – 35%. „Познание“ и „усилие“ е и психологическа диада в обучението, която обаче може да има различни прочити. Такава тенденция в отговорите посочва, че летвата за познанието винаги е висока, а цената ѝ – трудоемка. По пътя към познанието мнозина от студентите, като обучаеми, се отказват поради невъзможността да разберат един текст, за който не са готови на равнище съзнание, като кодово ниво. Нивото на самосъзнанието обаче е налично чрез оценката, която поставят на текста, и собствената си самооценка за неговото усвояване.

В отговорите на респондентите, като условие за прочит на текста, доминират индикаторите „желание“ – 70 %, и „интерес“ – 45%, което говори за връзката между мотиви и интереси в обучението на студентите. Сдвояването на „интереса“ и „мотива“ е не само психологически фактор в обучението, но и задължително условие за неговия краен резултат. Половината от студентите посочват „волята“ – 56 %, като съпътстваща усвояването на казуистичен текст. Тя е част от възможността за самоорганизация на студентите, при условие че е налично и „знание“ – 59 %, което да улесни работа с текст, изискващ

мисловен труд и духовна енергия. Доколкото студентите са посочвали повече от един отговор, прави впечатление изравняването на индикаторите, като символни такива, в съзнанието на обучаваните. Явно, те са част от единен психолого-педагогически механизъм, като път за успех.

В отговорите на студентите при работа с казуистичния текст е видно, че „познанието“ – 72%, и „личното усъвършенстване“ – 72%, при работа с казуистичен текст изпреварват „нестандартното мислене“ – 53 %. Тази тенденция показва, че в един мисловен процес е по-важен резултатът, а не процесът, доколкото и познанието, и усъвършенстването са условия за него. Пренасочването към процеса сам по себе си и неговото остойностяване на такъв е възможно само когато го оценим като фактор за иновация в обучението. Грижата за себе си и включването на механизъм „какво аз ще получа“ в едно вложено усилие се оказва много по-важно за студентите от удоволствието да бъдеш част от тайната на казуса и творческата игра. Желанието за резултат е добър критерий в обучението, но той не е достатъчен в казуистиката предвид нейната евристична природа. Последната предполага интерпретация от студента на различни кодови нива и пренасочване на усилието към загадката на текста като отправна точка, където „времето не съществува“.

При работа с казуистичен текст „помощ от преподавател“ – 46%, и „допълнителното време и усилия“ – 43%, изравняват своите сили, което недвусмислено говори за равни шансове на външни и вътрешни фактори в обучението на студента. Независимо че става въпрос за „присъствието на помощник“ и „себеорганизация“ в обучението, т.е. за величини от различен порядък, те се обединяват в желанието за постижение при студентите. Отчитането им като необходими в процеса на обучението чрез казуистика дава повод за оптимизъм, доколкото разчитането на Другия и вярата в себе си удвояват възможността за успех.

В отношението на преподавателя към казуистичния текст индикаторът „провокация“ – 86 %, като тип предизвикателство, е и възможност да се отговори в подходящ формат на мислене и поведение от страна на студента. Тя е съпътствана от умението на учителя да направи този избор „съзнателно“ – 56 %, в полза на мисловния акт, изведен с помощта на казуистика. Отчитането на „провокацията“, като доминиращ момент, се обяснява с изработени стратегии и нагласи от студента да преценява необичайното в поведението на своя преподавател като желание да бъде на всяка цена интересен. „Преднамереността“ – 48%, засилва това усещане, като нарастването на предизвикателството от страна на преподавателя невинаги е гаранция за успех предвид вътрешната съпротива на студентите. Предизвикателството има смисъл само за онези, които са готови за него и за риска, с който то е свързано.

Справянето с казуистичен текст се оказва за студентите доста разнородно като отговор: въпрос на усилие“ – 53%, на „вероятност“ – 52%, и на „сигурност“ – 48%. Да предположим, че „сигурност“ и „вероятност“ взаимно ще

се елиминират или компенсират. Остава да доминира вложеното „усилие“, съпътствано неизменно от „късмета“ – 48 %. В тази позиция студентът не разчита на себе си, предверявайки се на случайни и допълнителни фактори и не поемайки отговорността за собственото си мислене.

Проучването на релацията „стратегическо мислене – метапознание – рефлексия“ в практическото обучение на студентите е възможността да отговорим на въпроса кои са дълбинните основания и механизми за неговото случване. Ние избрахме „казуистиката“, т.е. обучение чрез казу-си на студентите, като един възможен път към практиката, но той не е единствен. Казуистиката обаче носи посланието на мисълта в оптимален режим на действие и позволява да се види отчетливо „триадата“ от себеорганизацията на студента, контрола върху собственото мислене и превръщането им в професионална компетенция. Изследвайки релацията „стратегия – метапознание – рефлексия“ като синкретичен проблем – философски, психологически и педагогически, ние се опитахме да покажем, че нейно протооснование си остава езикът, като екзистенциален език, който ни изразява като личности. За професионалното мислене на студентите педагози този езиков залог ще означава, че пътят към успеха, включително и професионалния, не се съизмерва със страх от провал, а само със „страх от влияние“ (Харолд Блум).

Настоящото изследване е в рамките на проект „Практическото обучение – изследователско начало и конкурентно предимство за студентите от Факултета по педагогика“, финансиран по Наредба № 9, Фонд „Научни изследвания“, МОН.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Buzov, V. (2002). *Filosofia na ezika*. Vratsa: Odri [Бузов, В. (2002). *Философия на езика*. Враца: Одри].
- Vasilev, V. (2006). *Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikata*. Plovdiv: Makros [Василев, В. (2006). *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*. Пловдив: Макрос].
- Davidson, D. (1990). *Teoria metafori*. Moskva: Progres [Дейвидсън, Д. (1990). *Теория метафори*. Москва: Прогрес].
- Dui, J. (2002). *Kak da mislim*. Sofia: Minerva [Дюи, Дж. (2002). *Как да мислим*. София: Минерва].
- Kant, I. (1993). *Kritika na sposobnosti za sazhdenie*. Sofia: Izdatelstvo na BAN [Кант, И. (1993). *Критика на способности за съждение*. София: Издателство на БАН].
- Mamardashvili, M. (2000). *Kartezianski razmishlenia*. Sofia: Panorama [Мамардашвили, М. (2000). *Картезиански размисления*. София: Панорама].

- Panchovski, I. (2002). Platon – dialogat. *Kritika i humanizam*, 13 (1), 147 – 151 [Панчовски, И. (2002). Платон – диалогът. *Критика и хуманизъм*, 13 (1), 147 – 151].
- Rozak, T. (1999). Chudovishteto i titanat. *Filosofski forum*, 6 – 7, 5 – 23 [Розак, Т. (1999). Чудовището и титанът. *Философски форум*, 6 – 7, 5 – 23].
- Rusev, R. (2005). *Filosofia i struktura na modernostta*. Sofia: Hronos [Русев, Р. (2005). *Философия и структура на модерността*. София: Хронос].
- Covington, M. (1998). *The Will to Learn*. New York: Cambridge Univ. Press
- Covington, M., C. Omelich (1981). As failures mount: affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *J. Educ. Psychol.* 73, (799 – 808).
- Covington, M., C. Omelich (1988). Achievement dynamics: the interaction of motives, cognition and emotions over time. *Anxiety J. I.* (165 – 183).

STRATEGIC THINKING – METACOGNITION – REFLECTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATION MAJORS

Abstract. The paper explores the relation strategic thinking – metacognition – reflection in the context of the professional training programs of education majors. It revisits the idea of strategic thinking championed by an array of philosophers from Immanuel Kant through John Dewy to Martin Covington, who foregrounds the issue from the point of view of education and student success. The latter is feasible only if clear criteria are available to the student as regards his/her capabilities, the complexity of the task and the resources employed in its resolution. In principle, this is a process of metacognition inasmuch as the student evaluates his/her own reasoning and professional reflection developed in the shape of self-observation and self-cognition. Our assumption is that the most important condition for the utilization and realization of this relation is the language behavior of the student wherein language and idea, reasoning and questioning, doubt and argument validation coincide. The analysis is developed within the framework of Donald Davidson’s conception of reiterating the relation between language and act and that between language and mental processes as a network of convictions, attitudes and expectations.

✉ ¹Dr. Nikolay Tsankov, Assoc. Prof.
²Dr. Veska Gyuvyiska, Assoc. Prof.

Faculty of Pedagogy
South-West University
66, Ivan Mihailov Str.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ¹ntzankov@swu.bg, ²v_guviyska@swu.bg