

ПРОУЧВАНЕ НА ОЦЕНЯВАНЕТО ПО ПРЕДМЕТЕН ЦИКЪЛ „ФИЛОСОФИЯ“ В IX – XI КЛАС

Доц. д-р Веселин Дафов – СУ „Св. Климент Охридски“

Д-р Мая Митренцева – РУО – София-град

Д-р Светла Петрова – ЦОПУО

Анализът представя резултатите от изследване на оценяването по предметен цикъл „Философия“, проведено сред учителите по *философия* в София. Изследването е осъществено от експерти в ЦОПУО и РУО – София-град, и преподаватели във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“.

Резултатите са представени в контекст, при който се отчитат спецификите на обучението по *философия* като обучение, ориентирано не само към усвояване на конкретни знания и умения, но и към формиране на определени нагласи и ценности и към личностно развитие на учениците.

Направен е кратък преглед на международния опит при оценяването на компетентностите на учениците, както и на съществуващия опит в оценяването по *философия* в българското училище.

1. Концептуална рамка на проучването

Нормативните изисквания във връзка с учебните предмети от цикъл „Философия“ предполагат разработване на система за оценяване, която се основава на личностното развитие и постиженията на учениците. Същевременно през последните около 20 години два пъти се приемат държавни образователни изисквания (ДОИ) за общообразователната подготовка на учениците, които осигуряват необходимия процес на тяхната подготовка.

Ключов момент в осмислянето на ролята на ДОИ е осигуряването на единство между разбирането на предметния цикъл „Философия“ като учебна дисциплина в училище, от една страна, и от друга – изискването за същинско „личностно развитие и постижения на учениците“ в „живия живот“. Въпросното единство и снемането на привидното противоречие между „ученето за училището“ и „ученето за живия живот“ се реализират предимно през обособяването на стандартите, като знание, умения и компетентности. Последните са и обективните моменти в разгръщането на всяко едно конкретно личностно развитие на ученика и позволяват трансформирането на това развитие в постижение.

Оценяването е този момент в цялостния преподавателски процес, който не просто отбелязва степента на вече осъществили се постижения. Процедурата по оценяване, сама по себе си, има образователна стойност, а начинът, по който двете страни в оценяването участват в процеса, е показателен и за степента на личностно развитие на учениците, но и за институцията, която се грижи за образователния процес.

Знание, умение и компетентност¹, макар и обособени, все пак остават три момента на едно цялостно битие – това на ученика, уважен и признат за автономна

¹ Подробни теоретични разгръщания в: Дафов, В. Знание, умение и компетентност, сп. Философия, кн. 2, 2013.

личност със свое собствено развитие. И все пак разликата между трите се основава на разликите между реалностите, през които въпросното личностно развитие се осъществява. Трудно е да се приеме, че тези разлики могат да бъдат намерени в чист и едва ли не абстрахиран от останалите вид, но може да се говори за акценти и преобладаване на едното спрямо другите. Погрешно би било да се остане с впечатление, че постигането на знания може да стане без участието на умения и компетентности, или пък овладяването на умения да се осъществи без съответните знания и компетентности, а пък реализирането на компетентностите да остане изолирано от разгръщането на конкретни действия (умения) и използването на определени знания.

Все пак разликата между трите остава с оглед на конкретното личностно развитие. Накратко може да се каже, че развитие, основано на Аз-а, като реалност, която удържа единството на различни възприятия в една реалност или „съзнание“, е **личностно развитие през знание**. Развитие, основано не просто върху знанието, но и привеждането му в действителност, овладяването на отношенията с другите, е **личностно развитие през умение**. Накратко, това е развитието на „себе си“ и феномени на това развитие са: моженето, схващането, разбирането, овладяването. Развитие, основано на чувствителността, уважението и грижата към източника, субекта на горепосочените единства и развития и удържането му едновременно като автономно и все пак изначално свързано с *Другия*, с *общността*, е, по същество, развитие на Личността.

Такова развитие винаги е развитие на общото и общността и не може да бъде мислено извън поставеността и влиянието му към *другите* като не просто други, а като *личности*, т.е. **личностно развитие през компетентности**. Феномени на това развитие са: биографията (в която личи жизненият опит в преодоляване на незнание и неможене), портфолиото на ученика, иниципирането на обществено значими действия, влиятелността, авторитетът в общността, членството в организации и т.н. Когато ученикът – разбира се, с помощта на учителя, сам преодолее незнанието си, тогава именно е осъществил личностното си развитие, станал е субект на преодоляване на незнанието си по конкретните проблеми. Концепцията за личностното развитие ще бъде разгледана по-подробно в анализа.

Днес съществува богата международна практика в областта на оценяването на компетентностите на учениците, независимо че оценяването на компетентности посредством стандартизиран тест и въпросници съдържа ограничения. Според възприетото разбиране компетентностите представляват сложно единство от знания, умения, разбирания, ценности, нагласи и мотивация, което поражда ефективно и ангажирано действие в конкретен контекст. Прилагането на компетентностния подход в обучението и оценяването води до съществени промени в съдържанието и технологията на образователния процес, както и в цялостната нагласа и настроение, което проличава във взаимодействието между преподавателите и обучаемите. Обръщането на фокуса от обучението към ученето означава, че определящо е не само какво учениците знаят и какво предметно съдържание усвояват, но и какви умения, ценности и нагласи формират. Тази нова образователна парадигма преобръща идеята за целите на образованието. Тя е ориентирана към грижата за личностното израстване на

ученика, в което израстване се очаква да бъдат постигнати очаквани резултати, определени от наличния училищен и образователен опит.

В Препоръката на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот компетентностите се дефинират като „доказана способност за използване на знания, умения, личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации за професионално и личностно развитие“.²

Някои автори разширяват тази дефиниция и определят компетентностите като сложно единство от знания, умения, разбирания, ценности, нагласи и намерения, които пораждаат ефективно и ангажирано действие в конкретен контекст.³ Други отиват още по-далеч, като конкретизират структурата на компетентностите и включват в нея: знания, познавателни умения, практически умения, отношения, емоции, нагласи, ценности и мотивация за действие.⁴

Независимо от отделните разлики, във всички дефиниции ясно се разпознават двата взаимосвързани аспекта в структурата на компетентностите – когнитивен и афективен. Компетентностният подход в образователния процес отхвърля все още съществуващата в много образователни системи тенденция да се акцентира предимно върху придобиването на знания, като предпоставка за формиране на умения, и те да се възприемат отделно и независимо от личностното, моралното и социалното развитие на ученика. Необходимо е да подчертаем, че не пренебрегваме и не подценяваме ролята на знанията в подготовката на учениците. От друга страна, придобитите знания и умения – „когнитивният“ резултат на обучението – се измерват и оценяват много по-лесно, отколкото „афективният“ резултат – формираните ценности, нагласи, мотивация, готовност за действие и др. Следователно оценяването на компетентностите изисква методи и форми, които измерват не само придобитите от учениците теоретични познания, но и практическите им умения и формираните ценности и нагласи.

Може да се отиде отвъд това разбиране и да се покаже как когнитивният и афективният аспект се обединяват в понятието за компетентност. Например във въпросника, който използвахме, включихме твърдения като *Показва учудването си от битието* или *Пита за основанията*, които позволяват да идентифицираме как зад понятието за компетентностите стои цялостният познавателен процес, обединяващ когнитивно и афективно, теория и практика, знание и умение.

Преди всичко, днес младият човек изучава и си взаимодейства с обкръжаващия го свят, като използва разнообразни средства: когнитивни (знания, информация, умения и др.), социокултурни (език, символи, текст и др.) и технологични (информационни технологии и др.). За да се използват успешно тези средства, не е достатъчно само да бъде осигурен достъп до тях или да бъдат изградени технически умения за тяхната

²Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на ЕС, 2008. Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на ЕС от 23 април 2008 г. за създаване на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот.

³Hoskins, B., Crick, R. (2008). Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? Italy, p. 4.

⁴OECD (2003). Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Paris. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L394.

употреба. В условията на нарастващото значение и роля на информацията и знанието в съвременното общество от ключово значение са уменията да се използват информация и знания интерактивно, в това число: разбиране какво не знаем; определяне и намиране на подходящия източник на информация; оценка на неговата надеждност и автентичност; осмисляне на новопридобитото знание.

На второ място, личността трябва да притежава умения за общуване и взаимодействие с другите: да живее, учи и работи заедно с хора с различен социален произход и културна идентичност. Съвременните общества стават все по-фрагментарни, но и все по-разнообразни и хетерогенни. Ето защо важно е младите хора да формират компетентности, които да им позволят да създават и да поддържат взаимоотношения при взаимно уважение и зачитане на ценностите, вярванията и културната идентичност на другия. Съществена специфика на това общуване са уменията за сътрудничество, за управление и решаване на конфликти.

Не на последно място, младият човек трябва да притежава умения за самостоятелно и осъзнато участие в различни сфери на живота: семейството, работната среда, обществото. Необходимо е да изгради своя идентичност, да прави осъзнати избори, да осмисля собствените си ценности и поведение. Накратко, да управлява самостоятелно и да носи отговорност за своя собствен живот. Автономността изисква ориентация към бъдещето и разбиране на обществените процеси, както и ролята, която отделната личност играе в тези процеси. Това означава, че младият човек следва да притежава уменията да превърне потребностите и желанията си в конкретни решения, да прави избор и да предприема действия. Това е възможно само когато осъзнае как неговият личностен избор си взаимодейства и се вписва в по-широкия социален и културен контекст.

Оценяването се осъществява чрез адекватен инструментариум, който гарантира неговата ефективност. То е неразделна част от процеса на преподаване и учене и следва неговите цели и логика. Поради това проблемът как се оценяват постиженията на учениците и какви инструменти се използват, е актуален във всяка образователна система. Този проблем стои с особена острота в областта на обучението по предметен цикъл „Философия“ поради спецификата на философското познание, което се грижи за общообразователната подготовка и личностното развитие на учениците.

2. Методология на проучването. Целева група и извадка

Проучването е осъществено с онлайн въпросник, попълнен през април/май 2018 г. от 108 учители по учебните предмети от цикъл „Философия“, преподаващи в IX – XI клас в София. Участниците представляват около 80% от всички учители по *философия* в столицата. Изборът на целевата група гарантира надеждността и валидността на направените изводи в този анализ само по отношение на участниците в изследването, т.е. преподавателите по *философия* в София. Това проучване обаче може да послужи като модел за изследване на оценяването сред всички учители по предметен цикъл „Философия“ с национална представителност.

Въпросите, които бяха използвани в изследването, са групирани в няколко категории.

Първата категория въпроси е свързана с критериите, по които учителите оценяват постиженията на учениците. Обучението и оценяването се възприемат като процес, в който се контролира преходът от незнание към знание, като познавателната дейност се осмисля от този, който я осъществява. Подобно на обучението и оценяването е свързано с метода на откритие и проектиране, който Платон нарича евристичен и на „който се учим и обучаваме взаимно“.⁵

Поставя се акцент върху разликата между традиционната образователна система, при която учителят предава знанието на учениците под формата на учебен материал, от една страна, и от друга – новата система на обучение посредством изследване (познание, творчество), при което учениците сами усвояват уменията за създаване на понятие, което ги прави сведущи (Платон). В тази връзка, питането е дали учениците се оценяват предимно по „знаене на темите“, или се оценяват съобразно справянето им с конкретни образователни задачи. Необходимо е ученикът да се изправи пред незнанието си и чрез изследване, проучване, издигане и проверяване на хипотези да създаде понятие. Този процес изисква самосъздаване на ученика спрямо новата проблематика. Процесът също така се основава и на стандартите за учебно съдържание, доколкото те са свързани с подобно изискване. В този смисъл, оценяването на личностното развитие на ученика се осъществява през постигнатите познавателни резултати спрямо начина на познанието, отделните познавателни равнища, като умение и компетентността, и като приложение на познанията и уменията в непознат контекст. Следващият етап е свързан с разширяване на постигнатото, приложението му към все повече реалности, усъвършенстването му, което се измерва чрез поемане на отговорност за решаване на проблеми, умение за самокоригиране, разгръщане на аргументация от различни позиции и др.

Справянето с образователните задачи изисква също така и умения за обективна оценка на факти и обстоятелства, преобразуване на първоначална мисловна ориентация в процеса на обсъждане и изследване, съгласуване на различни позиции при обсъждането на проблемите и намиране на решения за постигането на съвместни действия. Този конструкт се проучва целенасочено посредством няколко въпроса.

Втората категория въпроси изследва подходите на оценяване, базиращи се върху използване на наличното знание, т.е. знанието, което е получено чрез заучаване на учебния материал. При него учениците показват умения за ориентиране в информацията чрез използването ѝ в познати ситуации или в такива, които са идентични на същата реалност/материал. Учениците разбират какво трябва да знаят и кое е правилното знание, от начина на употреба и приложение на наличното знание. Този познавателен процес е с логически характер. Част от въпросите проучват разликата между логическото понятие и представянето на учебния материал, ориентирано към знаенето на конкретни теми и „ученето за училището“, както и грижата за подпомагане на изследването на учениците за постигане на субектност, която по-нататък се разширява и расте. Използват се и въпроси за преценка на връзката между стратегиите за оценяване, от една страна, и стандартите и учебните програми, от друга.

⁵ Платон. Филеб – Диалози. т. 4. С. , 1990,16 е, с. 390

3. Оценяването по *философия* в българското училище и международният опит в оценяването на компетентностите

Личностното развитие в образователния процес е принцип на обучението според Закона за предучилищното и училищното образование⁶. Според чл. 3 от Закона образованието е ориентирано към интереса и мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика. Философските основания на тази концепция могат да бъдат открити и в концепцията на американския философ и педагог Джон Дюи за ученика като център на образователния процес, представена в „Моето педагогическо кредо“⁷.

Налице е приемственост между новите учебни програми и действащите в момента учебни програми по *философия* в IX – XI клас, доколкото целта на обучението по *философия* е една и съща: развитие на автономна личност. В новите учебни програми целта на обучението е дефинирана като „личностното развитие и себепознание на учениците чрез развиване на умения за самостоятелно, критично и творческо мислене“.⁸

Личностното развитие на учениците през философията се осъществява в два аспекта.

(1) Обучението по *философия* в XI клас се ползва от резултатите от обучението по *психология и логика* и *етика и право* за интегриране на постиженията в личностното самопознание⁹.

(2) По отношение на другите учебни предмети обучението по *философия* създава методологически условия за решаване на теоретически и практически проблеми.¹⁰

Доколкото в обучението по *философия* учениците имат право на всякаква философска ориентация, то възниква въпросът за осмислянето на философията в нейното единство, независимо от идеологически и всякакви други различавания. За целта се осъществява познавателен процес по овладяване на базови, развити и постигнати философски „знания, умения и компетентности“, които изразяват философската всеобщност.

Тук концепцията за личностното развитие е различна от традиционната. Разбирането на знанието в традиционната система е свързано с обучение на основата на формалнологическото понятие и правила, докато в новата система знанието е резултат

⁶ Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), в сила от 1.08.2016 г.

⁷ Текстът е публикуван на български език на: <http://www.kultura.bg/bg/article/view/12073>.

⁸ Учебна програма по *философия* за VIII клас (в сила от 2017/ 2018 г.) и учебна програма по *философия* за IX клас, общообразователна подготовка (в сила от 2018/2019 г.): <https://www.mon.bg/bg/1999>, <https://www.mon.bg/bg/1691>.

⁹ В тази връзка през 2010 г. беше направена актуализация на държавните образователни изисквания за учебно съдържание по *философия* и по гражданско образование, на която стъпват и новите стандарти за общообразователната подготовка, съобразени с ключовите компетентности, и по-точно с обществените и гражданските компетентности според: *Ключови компетентности. Европейска референтна рамка*. МОН, 2007.

¹⁰ Митренцева, М. Философия на промяната. Философските дисциплини в училище след 1991 г. В: Силуети, 2016, стр. 175. <https://liternet.bg/publish30/maia-mitrenceva/index.html>.

от познавателния процес на учениците.¹¹ Познанието, като предхождащо знанието, се опира на изследване, осъществено от самите ученици, при което не се налага разделението между знание и умение, теория и практика, нови знания и практически дейности и т.н., доколкото търсеното знание е в резултат на упражнението на способностите на учениците в преодоляване на незнание, неможене и несправяне.

Формалнологическото разбиране на знанието има за резултат опознаване, а не знание, тъй като работи с групиране на знания за известни реалности и съответни операции, свързани с подвеждане на съответната реалност. При подобно формално използване на знанието не се предполага и изисква личностно развитие на учениците, тъй като те нямат достъп до самостоятелни реалности. Разбира се, може да се говори за личностно развитие в специфичен смисъл и при доминиране на формалните средства в обучението, но това не може да се възприема като личностно развитие, основано на автономност и самостоятелност.

За разлика от него, при същинското личностно развитие познавателните понятия възникват при изследване и овладяване на непознати реалности.

Настоящото изследване се фокусира върху различните степени и равнища на работата на учителите по *философия* от София с познавателния процес и компетентностите на учениците, както и доколко тя отговаря на изискванията на стандартите за учебно съдържание.

3.1. Олимпиада по философия

Олимпиадата по философия¹², като замисъл и реализация, подпомага учениците в техните интереси без ограничения в обекта и предмета на изследване. На училищния етап те участват с предварително развита идея, като подготвят самостоятелен текст, а на втория и третия етап – с импровизация по зададена от Националната комисия тема. По този начин се обединяват личностният избор на тема и възможността за самостоятелна импровизация.

Ако съдим по темите и разработките на учениците на първия етап, те имат предимно дискуссионен характер, който произлиза едновременно от самия предмет на изследване и от начина на решаване на проблемите. На следващите етапи на олимпиадата Националната комисия също не задава фрагменти, които счита за неоспорими и непротиворечиви, а търси по-скоро антиномичност на темите, стимулирайки по такъв начин умението за тяхното философско осмисляне, оригиналността и убедителността на изследването. Например темите, които са дадени на заключителния етап на Шестата олимпиада по философия, са:

- „Ако краката и ръцете имаха собствена воля, те никога не биха се съгласили с положението си на крайници“ (Паскал).
- „Къде отиде времето? Не съм ли потънал в дълбок кладенец? Светът е заспал!“ (Ницше).
- „Човек за човека е бог“ (Спиноза).¹³

¹¹ Стимулира се естествената способност на учениците за съждение като талант, „който съвсем не може да се поучава, а може само да се упражнява“ (Кант, Критика на чистия разум, С. 1992, стр. 222).

¹² Олимпиадата е с тридесетгодишна история, създадена е през 1988 г.

¹³ Стоян Асенов, Олимпиада по философия. Паскал, Ницше, Спиноза. С., 1995, стр. 8.

Учениците философстват, без да е необходимо да са запознати с произведенията или възгледите на съответния автор. Това е така, тъй като, от една страна, не се очаква историко-философско разглеждане на проблема, а от друга – никой предварително не знае какъв ще бъде резултатът от изследването. Също и при задаването на темите или фрагментите не се търсят такива, които са представителни за даден философ, философска парадигма или традиция на философстване. Това дава възможност знанията на учениците да се свържат по-свободно със способността за въображение.¹⁴ От своя страна, подобна свобода и личностно развитие на способности изискват учениците да открият собствени начини и процедури на философстване, постигайки резултати на основата на създадените от тях понятия.

Философските основания на подобен подход могат да бъдат открити в идеята за тъждество на онтогенезата и филогенезата на Хегел, който прави откритието, че „ще познаем в историята на умственото развитие на индивида общите очертания на историята на образованието на света“.¹⁵ Дюи развива по-нататък тази идея, като посочва, че детето е наследник на натрупания капитал на цивилизацията и това изисква да му бъде предоставена възможността да пресъздаде онези фундаменатални видове дейност, които са направили цивилизацията такава, каквата е.¹⁶ Това означава образованието да въвлеча децата и учениците в творчество; в усвояването на процесите, чрез които се е творяла историята на човечеството; изисква се науката да бъде включена в развитието на способностите на индивида.¹⁷ Корените на проблема могат да се проследят в цялото развитие на философското познание от Античността до днес като основни етапи в развитието на познанието, на познавателните процеси и духовността.

Оценяването на учениците, които участват в олимпиадата, се извършва по критериите: умение за философско осмисляне (до 40 т.), оригиналност (до 30 т.) и убедителност (до 30 т.).

3.2. Матура по философия

Рамката на учебно-изпитната програма на ДЗИ по *философия* е съобразена с изискването за оценяване на компетентности. В Наредба № 1 от 11.04.2003 г. на МОН за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити се посочва: „С учебно-изпитните програми [...] се определят: знанията, уменията, отношенията или компетентностите, които ще се проверяват или оценяват“. По-нататък в структурата на учебно-изпитните програми, в т.ч. по предметен цикъл „Философия“, тези изисквания са обединени под наименованието „Оценявани компетентности“¹⁸, които са:

- знае, разбира и прилага изучавания материал;

¹⁴ Пак там.

¹⁵ Хегел, Феноменология на духа, С., 1969, стр. 29.

¹⁶ Дюи, Д. Моето педагогическо кредо, текстът е публикуван на български език на: <http://www.kultura.bg/bg/article/view/12073>.

¹⁷ Андонов, А. Межкултурни различия и разбиране от творчество. Интеркултурна комуникация и гражданско общество, С. 2000, стр. 45.

¹⁸ Оттук следва, че компетентностите са общ термин, който включва знанията и уменията. По-подробно може да се разгледат в рубриката „Основни познавателни и функционални компетентности“ на учебните програми по *философия* за VIII – X клас: <https://www.mon.bg/bg/1691>.

- притежава логическа култура и умение за аргументиране;
- умее да разбира и оценява теоретични и жизнени ситуации;
- умее да създава и аргументира собствени идеи, свързани с общочовешките ценности и гражданското самосъзнание;
- умее да осмисля и създава философски текст, в който се проявяват компетентностите, свързани с нивото на разпознаване, разбиране и интерпретиране на проблема, изказан чрез фрагмента/темата; степента, в която основните понятия във фрагмента са изведени, дефинирани и развити; нивото на употреба и владееене на понятийния инструментариум, с който се изказват и формулират разсъждения и позиции по зададения проблем чрез фрагмента/темата; равнището на употреба и владееене на аргументация (психологическа, логическа, етическа, правна, философска), в която се разграничават предпоставки и заключения, анализ и синтез, степента на изразено оригинално и обосновано лично отношение.

В посочените компетентности се вижда, че „умението да се осмисля“, заедно с това да се създава философски текст, се оценяват с общи критерии. Освен това на учителите се налага да работят с оглед на стандарти, при които разликата между умения и компетентности не е така ясно дефинирана. От друга страна, при „знае, разбира и прилага изучавания материал“ разбирането и прилагането могат да бъдат както формални, така и познавателни. Ако се разбират формално, то въпросът с разширяването на знанието и прилагането му конкретно, спрямо неизвестното, не стои.

На матурата по *философия* една от ключовите тестови задачи със свободен отговор е свързана с работата с текст. Работата с философски текст традиционно присъства в обучението по *философия* както до 1999 г., така и след приемането на стандартите за учебно съдържание. Тя заема още по-видно място и в новите учебни програми за VIII – X клас, които влизат в сила постепенно от 2017/2018 г. Дали работата с текст има философски, или чисто формален характер, зависи от критериите за оценяване. Както може да се забележи, посочените по-горе критерии се отнасят до познанието и неговите степени. Разликата е в това, че в посочената рамка те не са и не биха могли да бъдат разписани подробно, т.е. фигурират като общи показатели. Ето защо е необходимо проблемът да бъде решен, като се разработи система за оценяване от общ вид, съобразена със стандартите за учебно съдържание и философското познание, която да подпомогне всяко отделно оценяване.

Следва пример на задачи към текст, дадени на ДЗИ по *философия* през 2012 г. (септемврийска сесия).¹⁹

„Ако човекът, такъв, какъвто го схваща екзистенциализмът, не може да бъде определен, то е, защото първоначално той е нищо. Той ще е някакъв след това и ще бъде такъв, какъвто сам се направи. [...] Човек просто съществува, ала не само като такъв, какъвто се възприема актуално, но и такъв, какъвто иска да бъде, и то защото се възприема, след като вече съществува и самоопределя себе си след този порив към съществуването; затова човек не е нищо друго освен това, което сам се направи.

¹⁹ Държавен зрелостен изпит по предметен цикъл „Философия“ (31.08.2012 г.): <https://www.mon.bg/bg/101>.

Такъв е първият принцип на екзистенциализма. Човек първо съществува, човек е първо това, което се упътва към бъдещето и което осъзнава, че проектира себе си в него. Човекът е изначално проект, който се преживява субективно.

Но ако съществуването наистина предхожда същността, тогава човекът е отговорен за това, което е. По този начин първият ход на екзистенциализма е да отдаде изцяло в притежание на човека онова, което той е, и да стовари върху него цялата отговорност за собственото му съществуване.

Ако съществуването наистина предхожда същността, няма детерминизъм, човекът е свободен, човекът е свобода. Така че нямаме нито зад себе си, нито пред себе си в сияйното царство на ценностите – оправдания и извинения. Човек е осъден да бъде свободен. Осъден, защото не се е сътворил сам, но въпреки това свободен, защото, веднъж захвърлен в света, той е отговорен за всичко, което прави.“

Жан-Пол Сартр

35. Какъв е основният принцип на екзистенциализма?

36. Какво означава човек да бъде проект сам на себе си?

37. Защо, според текста, човекът е осъден да бъде свободен?

38. Каква е връзката в текста между понятията „свобода“, „избор“, „отговорност“?²⁰

Отговорите на въпросите се съдържат в текста и трябва да съответстват на текста. Не се изисква рефлексия, а последният въпрос пита за понятията *свобода*, *избор* и *отговорност*, но само като причини и следствия, които учениците трябва да открият в текста.

Дадени са следните примерни отговори, като база за оценяване на отговорите на зрелостниците:

„35. Основният принцип на екзистенциализма е, че съществуването предхожда същността.

36. Човек се ражда, първо съществува и на по-късен етап осмисля своята същност. Човек е изначално проект, упътил се към бъдещето, той започва да се самоопределя, задавайки своята субективност. Затова човек не е нищо друго освен това, което сам се направи. Той е съществуване, което сам прави същността си, битие за себе си.

37. Човек се ражда свободен, свободата е иманентно зададена в неговата същност. Той е свободен и чрез всеки свой избор избира, прави самия себе си, избира своето действие. А щом човек е оставен да избира, той значи е оставен да носи и следствията от своя избор. Чрез избора свободата се представя и като отговорност. Изборът е битието на свободата, а свободата е отговорност.

38. Свободата е определение на същността на човека. Човек не избира да се роди като човек и да умре. Но той определя сам как да живее и какво да направи. И неизбежно понася последствията от този избор. Правото на избор предполага свободата. Човек е свободен в смисъл на неотменност на свободата. Тъй като съществуването предхожда същността, няма детерминизъм, човек е осъден да бъде свободен, човек е свобода.“

Допустими са и други отговори.

Критериите за оценяване показват, че от учениците се очаква да владеят определен философски понятиен инструментариум или да търсят определена информация в текста с цел нейното възпроизвеждане. Следователно владенето на философските понятия (същност, съществуване, детерминизъм, свобода) не е свързано с приложението им извън текста, включително с личностното развитие на способностите, а е сведено до тълкуване на текст.

²⁰ Номерацията на въпросите следва номерацията им в изпитния комплект.

Работата по стандарти и работата, която се основава на логически критерии и се свежда до текст, се базират на две различни концепции за познанието в обучението. В този смисъл, стандартите по *философия* трябва да се възприемат като ориентир за промяна не само в начина на преподаване, но и в начина на оценяване на учениците.

3.3. Международният опит в оценяването на компетентностите

Българските ученици в различни възрастови групи участват в няколко международни изследвания. Тук ще се спрем само на две от тях – Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) и Международното изследване на гражданското образование (ICCS). PISA е най-подходящата илюстрация на компетентностния подход в областта на оценяването. ICCS също се фокусира върху оценяване на знанията, уменията и нагласите на учениците в конкретни практически ситуации. Целевата група на PISA са 15 – 16-годишните ученици, а целевата група на ICCS са учениците на 13 – 14-годишна възраст. По-нататък ще представим накратко подхода на двете изследвания към оценяването на компетентностите, без да се спираме подробно на техните характеристики, извадка, начин на провеждане, резултати и т.н. Описанието следва да се анализира с оглед на спецификата на международните сравнителни оценявания и ограниченията, които те неизбежно съдържат.

3.3.1. Програма за международно оценяване на учениците – PISA

PISA е едно от най-широко разпространените международни сравнителни оценявания, в което в момента (PISA 2018) участват 82 държави и региони от цял свят. Провежда се под общото ръководство на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) от 2000 г. насетне през тригодишни периоди. Изследва грамотността на учениците в три области: четене, математика и природни науки.²¹

Оценяването се фокусира предимно върху компетентностите, необходими за ефективна реализация в условията на динамично променящата се съвременност. Този фокус изисква адаптиране на изследването на учениците към актуалните потребности на обществата и образователните системи, като важна част от него става разработването и прилагането на нови инструменти и начини за измерване на образователните постижения на учениците. Как се осъществява този процес, ще илюстрираме с пример от оценяването на учениците в областта на природните науки, където този подход се проявява най-ясно.

PISA измерва както когнитивния, така и афективния аспект на компетентностите на учениците. Когнитивният аспект включва определени познания на учениците, както и умения те да бъдат използвани ефективно в различни ситуации (измерват се с тест). Афективният аспект се свързва с интересите, мотивите, ценностите и готовността на учениците за учене, както и техните нагласи за предприемане на конкретно действие (измерват се с въпросници).

През 2015 г. е осъществена радикална промяна във формата на теста по природни науки с цел по-адекватно измерване на природонаучните компетентности на учениците.

²¹ Подробно за изследването и неговите резултати на: www.oecd.org/pisa и www.copuo.bg.

Използваните до този момент тестови книжки на хартиен носител са заменени изцяло с компютърно базиран тест. Част от използваните тестови задачи са интерактивни, т.е. ученикът сам трябва да получи необходимата информация, като например планира и провежда научен експеримент или анализира симулиран процес или явление.

Най-общо, учениците трябва да формират три компетентности, свързани с природните науки. Първата се изразява в способността им да обясняват различни природни явления и процеси, технически артефакти и технологии, както и какво е тяхното влияние върху обществото. Втората компетентност е свързана с използването на познания за научното изследване, сред които умението да се дефинират въпросите, които могат да бъдат проучени с научни методи; да се преценява доколко адекватни са използваните методи и процедури и др. Третата компетентност се изразява в способността на учениците да тълкуват и оценяват, от гледна точка на науката, данни и факти, както и да преценяват аргументирано валидността на получените резултати и направените изводи.

Според концепцията на PISA 2015 тези компетентности се базират на конкретно знание, което съдържа три ясно обособени, но взаимосвързани компонента.

- *Знание по природни науки:* факти, концепции, идеи и теории за природата.
- *Процедурно знание:* познаване на различни методи и средства, които се използват в научното изследване. Процедурното знание не се свежда само до познаването на стандартните процедури, които учените използват, за да получат надеждни и валидни данни. Очаква се например учениците да анализират получените данни критично, за да преценят доколко те подкрепят или опровергават дадена хипотеза.
- *Епистемично знание:* разбиране на същността на процедурите и преценка за тяхната приложимост; разбиране на ролята и значението на наблюдението, теорията, хипотезата, моделирането и др. за формиране на научното познание, както и осъзнаване на функцията им като идеализирано представяне на реалността.²² Епистемичното знание се отнася до процеса на формиране на самото знание. В теста на PISA по природни науки например епистемичното знание се оценява, като от учениците се изисква да преценят дали конкретен извод произтича от емпиричните данни; дали фактите подкрепят предварително формулираната хипотеза и т.н. Необходимо е ученикът да разграничава факти от мнение, научна теория – от хипотеза, научен факт – от предположение; при представянето на решение той трябва да определи каква е връзката между няколко променливи; когато избира подходяща стратегия, той трябва да обмисли връзката между причина и следствие; при осмислянето на резултата е необходимо критично да оцени предпоставките и възможните решения и т.н.

Ефективното изучаване на природните науки в училище, базирано на компетентностния подход, е немислимо без формиране на устойчив интерес, мотивация

²² Тази класификация се основава на ревизираната таксономия на Блум, според която знанието се определя като фактологично, концептуално, процедурно и метазнание. В: Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives*. London: Longman.

и положително отношение у учениците. Наред с когнитивния тест PISA използва и въпросници, чрез които се определят нагласите на учениците по отношение на изучаването на природните науки, готовността им да се ангажират с дейности от областта на природните науки и т.н.

Всички задачи на PISA са формулирани в реален контекст, като се подчертава връзката между оценяваното знание и реалния живот. Тази особеност на теста отразява разбирането на компетентностите именно като способност за използване на знания, умения, личностни, социални и/или методологични дадености в реални работни или учебни ситуации.

Както вече посочихме, промененият формат на изследването през 2015 г. позволява в него да се използват интерактивни задачи, представляващи например симулация на научен експеримент. Условието на тези задачи обикновено представлява описание на конкретен научен експеримент или автентична ситуация (например въздействието на ваксинацията върху разпространението на заразна болест). Учениците могат да управляват симулацията, като контролират няколко променливи. Резултатите се появяват или в таблица (своеобразен работен лист), или в графика. В зависимост от конкретната задача учениците следва да преценят кои величини да променят и кои да останат непроменени, като във всеки момент те могат да наблюдават резултата от въздействието си.

Друг подходящ пример за оценяване на компетентностите на учениците са иновативните модули на PISA, които бяха въведени през 2012 г. наред с традиционно оценяваните области четене, математика и природни науки – „Решаване на проблеми“ (PISA 2012) и „Решаване на проблеми в сътрудничество“ (PISA 2015).²³

Компетентностите, които оценяват двата иновативни модула на PISA 2012 и 2015, обикновено се формират чрез проектно базираното обучение в училище – общуване, управление на конфликти, организиране на екип, постигане на консенсус и управление на напредъка. Рамката на изследването дефинира три отделни компетентности.

- *Формиране и поддържане на споделено разбиране за същността на проблема*, което включва установяване на знанията и разбиранията на останалите участници в групата и формиране на споделена представа за същността на проблема и действията, които трябва да се предприемат за неговото решаване.
- *Предприемане на подходящи действия за решаване на проблема*, което включва дефиниране и предприемане на дейностите, необходими за постигане на крайната цел.
- *Организиране и поддържане на екип*, което включва определяне на ролята на всеки участник в екипа, спазване на правилата, мониторинг на работата и осъществяване на промени, ако те са необходими за оптимизиране на съвместната работата, за поддържане на общуването или за преодоляване на възникнали пречки за решаването на проблема.

²³OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris. Подробно за резултатите на българските ученици на: http://www.copuo.bg/upload/docs/2017-11/PISA_2015_Collaborative_Problem_Solving_BGR_.pdf. Примерна задача в интерактивен вариант е публикувана на: <http://www.oecd.org/pisa/test/>.

Уменията за мислене са неделима част от оценяваните компетентности. Например разбирането на проблемната ситуация изисква умения за разграничаване на факти от мнение. Изборът на стратегия за решаване на проблема включва умения за разграничаване на причина от следствие и откриване на причинно-следствени връзки; за анализ на различни възможни начини за достигане на решение и определяне на най-подходящия. Осмислянето и оценяването на резултатите от предприетите действия изисква умения за критично оценяване на постигнатия резултат по отношение на поставените цели и др. Обикновено решаването на даден проблем започва с разпознаването на проблемната ситуация и разбирането на нейната същност. Това включва най-напред определяне на конкретния проблем; след това планиране на процеса на намиране на решение и избор на стратегии; контрол и оценка както на постигнатия резултат, така и на осъществената дейност. Формулирането на проблема, т.е. преходът от проблемната ситуация към проблема, е по-сложната и по-творческата част от проблемното мислене. Следователно процесът на решаване на проблем представлява своеобразна изследователска дейност, която започва с проучването на непознатата ситуация, за да се установят ограниченията и възможностите за по-нататъшни действия.

Решаването на проблеми в сътрудничество изисква учениците да работят в екип. Това означава, че процесът включва най-напред формиране на екипа; разпределяне на ролите; формиране на споделено разбиране за начина, по който проблемът може да бъде решен, и т.н.

Как се осъществява измерването на тези компетентности?

Тестовите задачи от модула „Решаване на проблеми в сътрудничество“ например представляват ситуации, в които учениците си взаимодействат с един или повече партньори – компютърно симулирани членове на екипа. Всяка задача включва интерактивен сценарий, като ученикът трябва да общува с няколко виртуални партньори (агенти). Сценарият включва осъществяването на няколко последователни действия, представени като въпроси, на които учениците трябва да отговорят. Развитието на сценария зависи от отговорите на отделните въпроси, които учениците посочват. При повечето въпроси учениците трябва да избират между четири възможности за отговор, докато общуват с виртуалните си партньори. От няколко предварително формулирани съобщения учениците могат да изберат и изпратят това, което най-точно отговаря на техните разбирания и намерения за действие. Същевременно те могат да проследят съобщенията от виртуалните си партньори, като по този начин следят цялата комуникация между членовете на екипа. Отговорите на виртуалните партньори зависят от избора, който ученикът преди това е направил, и съобщението, което е изпратил. Специфична особеност на задачите е, че представянето на отделния ученик зависи от останалите членове на екипа, т.е. от виртуалните агенти. Това означава, че ученикът си взаимодейства с различни партньори при различни ситуации. Например някои задачи може да изискват ученикът да контролира работата на останалите агенти, но други могат да изискват изпълняване на указанията на някой от компютърно симулираните партньори. При определени ситуации виртуалните агенти могат да допринасят за постигането на крайната цел и с това да улесняват задачата на ученика, но в други – те са „програмирани“ да препятстват постигането на

съгласие между членовете на екипа. Например при някои задачи членовете на екипа получават различна информация за проблема. Екипът трябва да обобщи информацията, с която разполага всеки отделен участник, за да реши проблема. Освен това участниците са напълно независими в своите действия, но нито един самостоятелно не може да стигне до крайния резултат. Ако само един член на екипа откаже да сътрудничи, то той може да провали изпълнението на задачата и постигането на целта. Следователно преди всичко е необходимо да се създаде добра координация между членовете на групата.

При други задачи най-напред трябва да се постигне съгласие между участниците в екипа, което да отчита мненията, възгледите и аргументите на всеки един от групата. Успешното решаване на този тип задачи означава, че всички членове на екипа са били включени в процеса на общуване и са допринесли, споделяйки идеи и ефективни предложения.

3.3.2. Международно изследване на гражданското образование – ICCS

Както показва името на изследването, то е ориентирано към гражданските компетентности на учениците.²⁴ Целевата група са учениците в VIII клас в България, т.е. учениците на възраст между 13 и 14 години.

Подобно на PISA, и ICCS се провежда с когнитивен тест и въпросници, чрез които се измерват знанията и уменията на учениците, както и техните възприятия, нагласи, ценности, очаквания, готовност за активно гражданско участие.

Според вече цитираната Европейска референтна рамка за ключовите компетентности *гражданските компетентности* се основават на: познаването на концепцията за демокрацията, справедливостта, равенството, гражданството и гражданските права; на съвременните събития и тенденции в националната, европейската и световната история; на европейската интеграция и европейските структури, както и на техните основни цели и отстоявани ценности; на целите, ценностите и идеите на социалните и политическите движения; на многообразието и културните идентичности в Европа и др. Уменията в структурата на гражданските компетентности включват критично мислене, креативност, готовност и мотивация за конструктивно участие в обществения живот, в т.ч. и в процеса на взимане на решения на всички равнища (местно, национално, общеевропейско), способност за решаване на проблеми, както и комуникативни умения. Не на последно място: гражданските компетентности включват и осъзнаването на принадлежност към обществото, зачитане на демократичните ценности и различията, както и подкрепата за устойчиво развитие. Те обхващат всички форми на поведение, които позволяват на личността да участва ефективно и конструктивно в обществени и трудови дейности, както и в гражданското общество.

Операционализираният модел на гражданските компетентности, разработен с цел оценяване на учениците в VIII клас, съдържа три измерения: съдържателно, когнитивно и афективно-поведенческо. Първото – съдържателното измерение – включва четири теми: гражданско общество и политически системи; граждански принципи; гражданско

²⁴ Резултатите от изследванията, проведени през 2009 и 2016 г., са публикувани на www.copuo.bg. Интернет страницата на ICCS е <https://iccs.iea.nl/home.html>.

участие и граждански идентичности. Второто – когнитивното измерение на гражданските компетентности – е свързано с познаването, осмислянето и анализирането на изучавани факти, идеи, концепции и др. от областта на гражданското образование. Третото – афективно-поведенческото измерение – включва възприятията, нагласите и ценностите на учениците, свързани с ролята им на граждани; готовността им за активно гражданско поведение, намерение за бъдещо участие в гражданското общество.

Уменията, които учениците следва да демонстрират при решаването на конкретни задачи, са представени чрез два познавателни процеса.

- *Познаване*: информацията, която ученикът е усвоил и използва при осъществяване на познавателната дейност. Очаква се учениците да си припомнят или разпознават дефиниции, описания и основни характеристики на концепции и съдържание от областта на гражданското образование, както и да ги илюстрират с подходящи примери.
- *Осмисляне и прилагане*: начините, по които ученикът използва информацията и прави заключения. Този процес включва използването на познания в областта на гражданското образование за правене на изводи в конкретни ситуации; подбор и осмисляне на сравнително по-сложни идеи и концепции; оценяване на последствията от конкретни действия; предлагане на решения при конкретни проблеми и др.

Подобно на подхода на PISA, задачите в теста на ICCS, макар и значително по-кратки, също описват конкретни житейски казуси, които ученикът трябва да реши, демонстрирайки определени знания и умения.²⁵

4. Анализ на резултатите от изследването, проведено сред учителите по учебните предмети от цикъл „Философия“

4.1. Разпределение на участниците в изследването според техния пол и вида на училището, в което преподават

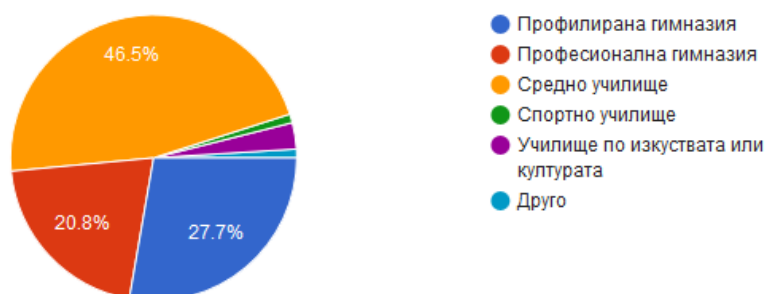
Разпределението на участниците в изследването според вида на училището, в което преподават, отразява структурата на училищната система в София. Най-голям е дялът на учителите, преподаващи учебните предмети от философския цикъл, в средните училища (около 47%). Следват преподавателите в профилираните гимназии – около 28%, и в професионалните гимназии – 21% (фигура 1).

Както може да се очаква, преобладаващата част от учителите по *философия* в София са жени – около 69%, докато учителите мъже са 31% (фигура 2).

²⁵ Задачи, използвани в изследването през 2016 г., са представени в националния доклад, публикуван от ЦОПУО на http://www.copuo.bg/upload/docs/2017-11/ICCS_2016_Report_BGR1.pdf.

Училището, в което преподавате, е...

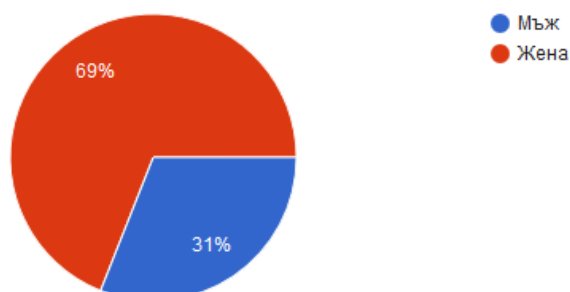
101 responses



Фигура 1. Разпределение на участниците в изследването според вида на училището, в което преподават

Вие сте...

100 responses



Фигура 2. Разпределение на участниците в изследването според техния пол

4.2. Критерии за формиране на крайната оценка за постиженията на учениците по учебните предмети от философския цикъл (първи раздел на въпросника)

Първият раздел на въпросника съдържа 20 твърдения, описващи критерии за оценяване. Учителите трябваше да посочат тежестта и значимостта на всеки критерий за формиране на крайната оценка за постиженията на учениците според четиристепенна скала от 1 (без значение) до 4 (голямо значение).²⁶ Целта беше да се

²⁶ Използваната скала е: без значение (1), малко значение (2), умерено значение (3), голямо значение (4).

определят тежестта и приоритетът на знанията, уменията и/или компетентностите. Формулировката и краткото описание на целта на отделните въпроси се съдържа в таблица 1. Разпределението на отговорите на учителите е представено в приложение 1.

Както вече посочихме, когато се говори за формиране на **знания**, от учениците се очаква да осъзнават, обясняват, коментират, представят и т.н. **Уменията** са един от важните индикатори за постиженията на учениците, но те съществуват в тясна връзка и взаимозависимост с другите компоненти – знанията и компетентностите. В този смисъл, при оценяването на уменията те само относително се разглеждат като самостоятелен компонент. Уменията са свързани с приложението на придобитите знания в определена област, чрез които се осъществяват действия за постигане на предварително поставена цел. Уменията се определят според степента, в която ученикът може да приложи усвоеното, т.е. те изразяват определена степен на приложимост на придобитите знания. Тъй като за уменията може да се съди, съответно да се оценяват, само когато се реализират в действия, то е допустимо да се каже, че уменията се обясняват чрез моженето. Уменията са индикатор за възможностите на ученика ефективно да реши определена теоретична или практическа задача, като използва знанията си, извеждайки на преден план същественото, общото, необходимото. **Компетентностите**, от своя страна, следва да бъдат разглеждани и оценявани спрямо завършена дейност (това, което ученикът може да прави), контекста, в който се проявява очакваното действие, и критериите, по които се оценява полученият резултат. Следователно при оценяването на компетентностите следва да се основаваме на три основни показателя: резултатност (връзката между поставените цели и постигнатите резултати), ефикасност (отношението между постигнатите резултати и използваните методи) и значимост (смисълът на постигнатото в личен и обществен план).²⁷

Таблица 1. Формулировка и цел на въпросите от първия раздел на въпросника

Въпрос (айтем)	Какво измерва въпросът?
Ученикът учи и се подготвя, като използва само учебника и учебните пособия.	Измерва тежестта и приоритета от усвояването на знания. При оценяването се търси съответствие с текст или друг учебен материал, т.е. знанието се възприема във формалнологически смисъл.
Ученикът учи и се подготвя предимно по време на учебните занятия и на работата в клас.	Измерва тежестта и приоритета на ученето в общност – поравно формиране на умения и компетентности.
Ученикът учи и се подготвя, като използва допълнителни материали (например класически текстове и др.).	Измерва тежестта и приоритета на формирането на умения и нагласи. Оценяването акцентира върху интереса и потребността на ученика от разширяване на познанията/уменията му.
Ученикът самостоятелно изпълнява поставените	Измерва тежестта и приоритета на формирането на умения и в по-малка степен – на нагласи.

²⁷ Текстът е от „Общи пояснения, методически препоръки и специфични форми на оценяване по *свят и личност*“. Документът е изготвен по поръка на МОН през 2004 г. от работна група от философи, историци и географи с председател проф. Александър Андонов (СУ „Св. Климент Охридски“, Философски факултет). В работната група участват и двама от авторите на този анализ.

задачи.	При оценяването се акцентира върху разбирането, проявата на оригиналност и творчество от страна на ученика.
Ученикът сам си поставя и формулира задачи по проблема или темата, която се изучава.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения. Оценяват се уменията на ученика за самостоятелна работа с цел разширяване и задълбочаване на познанията му.
Ученикът прави ефективни предложения за груповата работа или дискусия, откривайки начини за съвместяване на различни интереси.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и в по-малка степен умения. Оценяването акцентира върху личностното развитие по отношение на компетентността, включително проектиране.
Ученикът изпълнява поетите ангажменти в рамките на договорените срокове, преценявайки връзката цел – резултат.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на умения и компетентности. Оценяването акцентира върху личностното развитие на ученика от компетентности, т.е. той поема отговорност за решаването на проблема.
Ученикът включва знания и умения от други предметни области в работата си по дисциплината, като разгръща аргументацията от различни позиции.	Измерва поравно тежестта и приоритета на формирането на знания и умения. Фокусът на оценяването е върху осъществяването на междупредметни връзки и работата с контекста.
Ученикът включва собствен извънучилищен опит при изпълнение на задачи, например в проучване на наличното състояние на реалността или проблема или в поемане на отговорност за неговото решаване.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения. Оценяват се предимно знанията и уменията на ученика, включително способността му да формира смисъл.
Ученикът включва собствен опит при инициране на работа в клас – например, като формулира цел или открива и предлага начини за нейното реализиране.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности. Фокусът на оценяването е върху компетентностите.
Степента, в която ученикът усвоява нови правила, процедури и други изисквания, свързани с училищния живот, като цяло, и по-специално с учебния предмет <i>философия</i> , например как преценява връзката между поставените цели и резултати или смисъла на постигнатото в личен план.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения.
Ученикът проявява готовност за участие в извънкласни и извънучилищни дейности.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности.
Ученикът показва желание за повишаване на трудността на изучавания материал.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности.
Ученикът се грижи и поддържа предоставените му книги, техническо оборудване и ресурси, като цяло, във връзка с учебния процес.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности.
Ученикът полага усилия за формулиране и постигане на целите на групата, класа, училището чрез съобразяване с различни гледни точки.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения.
Ученикът проявява готовност за изпълнение на неочаквани/спешни задачи.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения.
Ученикът показва сътрудничество и грижа за нови съученици, нови учители, съученици с трудности по предмета, съученици в затруднено	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности.

положение.	
Ученикът спазва дисциплина в час.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения.
Ученикът уплътнява ефективно учебното време в клас.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности и умения.
Ученикът спазва изискванията за безопасно поведение, хигиена на ученето и опазване на околната среда.	Измерва тежестта и приоритета на формирането на компетентности, умения и знание.

Кои критерии имат най-голямо и най-малко значение при оценяването на постиженията на учениците, става ясно от данните, представени на следващата графика (фигура 3). На графиката е даден само делът на участниците в изследването (в %), които са посочили, че съответният критерий има голямо значение при оценяването на постиженията на учениците.

Обособени са две групи критерии:

- критерии, които имат най-голямо значение при формиране на крайната оценка, тъй като са избрани от повече от 50% от участниците в изследването, и
- критерии, които имат най-малък принос, тъй като са избрани от по-малко от 30% от участниците.

Анализът на критериите в двете групи позволява да се направят изводи за аспектите от оценяването, които имат водеща роля при преценката на учителите, участвали в изследването. Например преобладаващата част от критериите с най-голяма тежест при оценяването на учениците са с фокус върху компетентностите.

- Ученикът самостоятелно изпълнява поставените задачи.
- Ученикът включва собствен извънучилищен опит при изпълнение на задачи...
- Ученикът включва собствен опит при инициране на работата в клас...
- Ученикът сам си поставя и формулира задачи...
- Ученикът уплътнява ефективно учебното време...

Част от приоритетните критерии са свързани с уменията за самостоятелна работа и правене на междупредметни връзки; акцентират върху разбирането и проявите на оригиналност и творчество. Само един от приоритетните критерии акцентира върху знания/умения, а два – върху умения. Преподавателите ценят и работят с личностната изява на учениците и техния опит, който има важна роля за постигане на познанията и компетентностите, свързани с личностното им развитие, тъй като присъства във всяка дейност от самото начало на обучението: справяне, изпълнение на задачи, поемане на инициатива. Един от недостатъците на изследването е, че не е проведена анкета сред учениците за потвърждаване или отричане на този извод.

Четири са критериите, които имат най-малка тежест при оценяването. Един от тях – *Ученикът учи и се подготвя, като използва само учебника и учебните пособия* – измерва усвоените знания и е избран от най-малко учители (едва 8%). Останалите три критерия обаче са ориентирани към формирането на компетентностите и към личностното развитие на ученика.

- Ученикът проявява готовност за участие в извънкласни и извънучилищни дейности.
- Ученикът показва желание за повишаване на трудността на изучавания материал.
- Ученикът проявява готовност за изпълнение на неочаквани/спешни задачи.

Те също са посочени от сравнително малък дял участници в изследването като много важни при оценяването на постиженията на учениците. Възможно обяснение за това може да се потърси в спецификата на тези критерии. Те описват нагласи и отношения, които трудно могат да бъдат измерени с традиционните методи, които се използват в учебната практика.



Фигура 3. Дял на участниците в изследването, посочили, че съответният критерий има голямо значение за формиране на крайната оценка на учениците

Наблюдават ли се разлики в преценката на учителите, преподаващи в различни по вид училища, се вижда от данните на фигура 4. Графиките представят критериите, които имат най-голяма (посочени от повече от 50% от участниците) и най-малка тежест (посочени от по-малко от 30% от участниците) при формиране на крайната оценка на учениците, като учителите са разпределени в три групи според вида на училището, в което преподават: профилирана гимназия, професионална гимназия и средно училище. Участниците в изследването от спортните училища и училищата по изкуствата и културата са пренебрежимо малко на брой, поради което техните отговори не са включени в този аспект на анализа.

Необходимо е отново да посочим, че предвид ограничения брой на участниците в изследването и само от София, данните следва да се анализират предпазливо, особено когато се правят сравнения по групи. Въпреки това графиките на фигура 4 позволяват да се направят няколко извода.

Резултатите от анкетирането на учителите показват нагласи за разбиране на спецификата на новата образователна система и философското познание, като цяло, което вероятно произлиза от няколко особености. Още с въвеждането на учебния предмет *философия* след 1989 г. пред учениците се разкрива възможност в клас и в извънкласната дейност да осъществяват изследване, да търсят и да достигат до истини, да рефлектират върху базови философски проблеми и категории. След въвеждането на ДОО за учебно съдържание през 1999/2000 г. тази тенденция се задълбочава, като образователният процес в клас се организира около познавателните проблеми на философията.

Все пак може да се направи извод, че учителите по *философия*, разпределени по групи училища, акцентират върху различни критерии, когато оценяват постиженията на учениците. В отделни случаи техните преценки за тежестта и валидността на отделните критерии се различават значително.

Само два критерия присъстват в списъка на критериите с голяма тежест при формиране на оценката на учениците и в трите групи.

- Ученикът самостоятелно изпълнява поставените задачи. (умения/компетентности)
- Ученикът включва знания и умения от други предметни области в работата си по дисциплината, като разгръща аргументация от различни позиции. (знания/умения)

Най-съществени различия наблюдаваме при преценката на учителите за значимостта и приложимостта на критерия *Ученикът прави ефективни предложения за групово работно или дискусия, откривайки начини за съвместяване на различни интереси* (компетентности и в малка степен умения). За учителите в профилираните гимназии този критерий има незначителен принос при формиране на оценката за постиженията на учениците (избран е от 25%). Според учителите в професионалните гимназии и средните училища този критерий има сравнително голяма тежест при формиране на оценката, като е избран съответно от 52% и 55%.

Учителите са единодушни и в преценката си за значимостта на критерия: *Ученикът учи и се подготвя, като използва само учебника и учебните пособия*

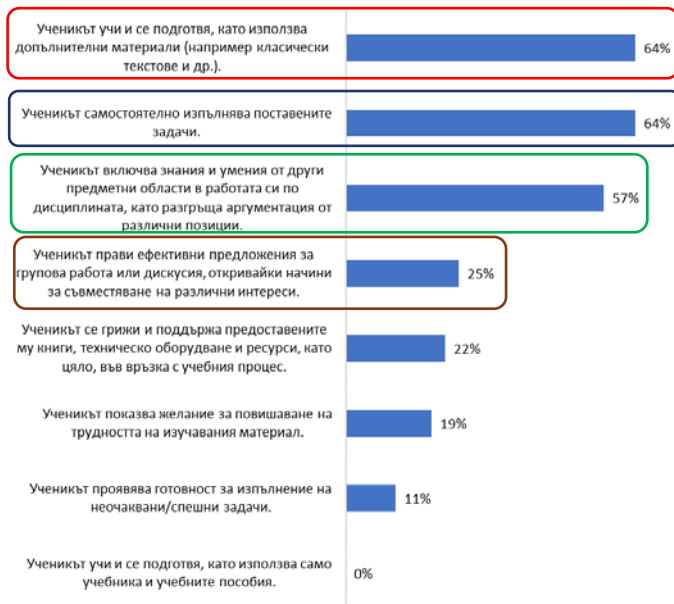
(знания). И в трите групи той има много малка тежест – съответно 0% (профилираните гимназии), 5% (професионалните гимназии) и 11% (средните училища).

Различията в преценката на учителите не са по отношение на базовите нагласи, свързани с подкрепа на новото, познавателния процес и инициативата на учениците. Очевидно е, че се акцентира върху познавателните умения и постижения на учениците. В тази връзка, е необходимо допълнително изясняване както на теоретично, така и на практическо ниво, на начините за реализиране на тези нагласи в посока към постигане на образователните цели. Предположението, което може да бъде изследвано в бъдещо проучване сред учениците, включващо познавателни задачи и ситуации, е, че компетентностите са свързани със самостоятелността в постигането на познанието и самопознанието. Под „ситуации“ тук разбираме разработването на упражнения и задачи за учениците, отразяващи спецификата на познавателните процеси през основните етапи от развитието на духовността, науката и културата от Античността до наши дни.

От теоретична гледна точка, това е свързано с доминирането на познавателното понятие в обучението по *философия*, както и с опита, който някои учители придобиват при оценяването по време на Олимпиадата по философия и впоследствие използват в учебния процес.

Тази задача може да бъде осъществена посредством проект, който да надгради и доразвие настоящото изследване на нагласите на учителите при оценяването. Подобен проект би могъл да доведе до изработването на система за оценяване на постиженията на учениците по *философия*, приложима във всички училища. Въвеждането на такава система ще гарантира честност и прозрачност в процеса на оценяване на знанията, уменията и компетентностите на учениците.

Учители в профилирани гимназии



Учители в професионални гимназии



Учители в средни училища



Фигура 4. Критериите с най-голяма и най-малка тежест при формиране на крайната оценка за постиженията на учениците по видове училища

4.3. Подходи на оценяване

Втората част на въпросника е организирана по различен начин в сравнение с първата. Описани са конкретни дейности/ситуации от учебната практика, а участниците в изследването следва да посочат кое е водещо при оценяването на учениците при тяхното реализиране: да покажат знания, да покажат умения или да покажат компетентности. Учителите трябва да посочат за всяка дейност две от трите, като ги подредят по важност и значение – първо по-важното и с по-голямо значение. Поради това и сумата от дяловете им по категории е по-голяма от 100%. Самият контекст на въпроса е за дейности и ситуации, т.е. знанието не се въвежда само за себе си, а в контекста на дейността – ето защо то е относимо към уменията или към компетентността.

Целта на тази част от изследването е да се определи какво „търсят“ учителите при оценяването на учениците в конкретния контекст: по-скоро знания, по-скоро умения и/или компетентности. В основата на въпросите е различаването на познавателно и логическо в обучението по *философия*. Личностното развитие в обучението е свързано с познавателния процес и свързаните с него умения и компетентности. Основната предпоставка е в разбирането, че логическото работи с налични истинни положения, докато познавателното е свързано с конкретна реалност, която е непозната на ученика и следва да се проучи с цел постигане на знание/истина.

Резултатите сочат, че знанието се разбира като самия познавателен процес, тъй като според по-голямата част от колегите учители, ако ученикът пита за основанията, отсъжда според критерии, съобразява се с основни логически положения и се концентрира върху философския характер на темата, това бива оценявано като знание.

Проектната работа единодушно е определена като проява на компетентност (въпроси 8 и 16). Тук следва да се отбележи, че проектирането за пръв път е обосновано и приложено като всеобща методология в образователния процес в обучението по *свят и личност*.

Разпределението на отговорите на учителите е представено в приложение 2. Отделните ситуации са дефинирани според това какво се оценява – знания, умения или компетентности, по следния начин.

- (1) Организира личния си опит в разказ (дискурс) – компетентност.
- (2) С готовност участва в дискусии и диалог – компетентност.
- (3) Използва социалната си чувствителност за изработването на смисли и значения – компетентност.
- (4) Концентрира се върху философския характер на темата – в еднаква степен умения и компетентност.
- (5) Работи с противоречивите аспекти на собствения си жизнен опит – компетентност.
- (6) Инициира изследвания, като формулира въпроси за привидно безпроблемни реалности в света – компетентност.
- (7) Улавя проблематичните моменти в езика, с който си служим, за да разбираме света и другите – умения.

- (8) Трансформира своя училищен опит (социален и по отделните дисциплини) в изследователски проекти или начинания – компетентност.
- (9) Показва учудването си от битието – компетентност.
- (10) Пита за основанията – в еднаква степен умения и компетентност
- (11) Отсъжда според критерии – умения.
- (12) Съобразява се с основните логически положения – умения.
- (13) Взима решения – компетентност.
- (14) Решава проблеми – умения.
- (15) Провежда самостоятелни изследвания – умения.
- (16) Инициира проекти – компетентност.
- (17) Увелича другите след своите предложения – компетентност.

Изборът на учителите до голяма степен се доближава до очакванията. По-нататък ще се спрем само на тези ситуации, при които се наблюдават известни разлики между отговорите на участниците в изследването и преценката на неговите автори.

Необходимо е да уточним, че ключовият критерий за разграничаването на уменията от компетентностите е поемат ли учениците инициатива, или не. От друга страна, без познание няма знание, без знание няма умение, без двете няма компетентност. Всеобщият познавателен процес е този, който удържа смислово и трите компонента и предоставя възможност за изменение и напредък по всеки един от тях.

Да разгледаме няколко конкретни дейности/ситуации.

- *Концентрира се върху философския характер на темата.*

Наблюдаваме съществени разлики между преценката на учителите и предположенията на авторите на изследването. Очаква се, че водещото при оценяването на учениците в този контекст са уменията и компетентностите в еднаква степен. Според участниците в изследването най-голяма тежест имат знанията, а след това, компетентностите и уменията. Защо се получава така? Очевидно е необходимо допълнително проучване как се разбира този компонент. В историята на обучението по *философия* под философски характер на темата се разбира:

- процес на разпознаване: ученикът разбира дали нещо е правилно от съответствието му с текста; работи с дадено готово понятие и определена гледна точка, която се разпознава спрямо философската традиция;
 - създаване на познавателно понятие във връзка с възникнал проблем/проблемна ситуация, владение на реалността на познаването: как то се появява, от какво е възникнало, възможностите му за промяна и самата промяна;
 - преценка на философската образованост спрямо усвояването на задължителен минимум от понятия и автори, и т.н.
- *Работи с противоречивите аспекти на собствения си жизнен опит.*

Предполага се, че при оценяването в този контекст компетентностите ще имат значителен превес. Участниците в изследването обаче са посочили, че уменията имат по-голям превес от компетентностите (13 процентни пункта разлика). Това, разбира се, може да означава и че уменията, свързани с формирането на знание от учениците, са в начален етап и имат хоризонт за развитие и реализация като компетентности.

- *Показва учудването си от битието.*

Тази дейност изисква от учениците да покажат компетентности. Въпреки това участниците в изследването са се разделили на три приблизително равни групи. Все пак най-голямата част от тях – около 65% – са посочили, че водещото при оценяването са компетентностите. Незначително по-малък дял – съответно 58% и 57% – са избрали уменията и знанията. Учудването от битието, като начало на всяко философстване, е свързано също така и с възприятието и разбирането на незнанието; с изправянето пред нещо, обяснението на което не е очевидно; с проблемна ситуация, която изисква изследване, и т.н. Осъзнаването на незнанието е от съществено значение, доколкото се очаква от Аз-а да положи усилия по неговото преодоляване, справяне и сдобиване със знание.

- *Организира личния си опит в разказ.*

Данните от изследването показват, че учителите очакват ученикът да покаже по-скоро умения, отколкото компетентности.

- *С готовност участва в дискусии и диалог.*

Изборът на учителите дава незначително по-голяма тежест на компетентностите, а уменията и знанията присъстват с еднаква тежест.

- *Използва социалната си чувствителност за изработване на смисли и значения.*

Според учителите водещи при преценката за постиженията на учениците са уменията.

4.4. Водещи принципи при оценяването по философия

Третият раздел на въпросника съдържа само три въпроса, които са насочени към идентифицирането на водещите принципи при оценяването на постиженията на учениците по философия. Резултатите са представени в приложение 3.

- (1) Собственото мнение на ученика трябва да бъде във връзка с преодоляване на незнанието или затруднението по отношение на съществуващото, наличното.
- (2) Базовата понятност на ученика е свързана с изучаваната реалност, понятие, идея във възникване, наличност и възможности за промяна.
- (3) Въпросите или задачите, които си поставя ученикът първоначално, са свързани с произхода или възникването на реалността или проблема, който се изучава.

В основата на тези въпроси е удържаното от Аз-а единство на истинното и неистинното, усилията на ученика да постигне истината и да осъзнае как е достигнал до нея. Водещата идея е, че ученикът познава и самостоятелно, и като член на общност, използвайки определени средства. Умението и компетентността знанието да бъде използвано, водят до неговото осмисляне и превръщането му в познание. В противен случай знанието остава просто информация, която се запомня и възпроизвежда, но не е задължително да бъде разбрана и осмислена. По това какви средства използва познаващият ученик, се разбира какви познавателни умения и компетентности е усвоил и умее ли да ги използва ефективно. Самите умения и компетентности са елемент от

познавателния процес, които, от своя страна, допринасят за задълбочаване на знанията на учениците. Системата на оценяване трябва да помага на учениците да развиват познавателните си умения и компетентности, да разширяват знанията си и ефективно да ги използват.

От трите принципа най-голяма тежест според преценката на участниците в изследването има вторият принцип. Той акцентира върху поставянето на учебния процес в конкретен контекст и предполага, че същинското личностно развитие е постижимо при изследване и овладяване на непознати реалности. Мнозинството от участниците в изследването посочват, че този принцип има съществено значение при формирането на крайната оценка за постиженията на учениците. Около 48% от тях смятат, че този принцип има голямо значение, а 35% – умерено значение. Нито един от учителите не е избрал възможност „без значение“, а само 12% са посочили „малко значение“.

Данните за първия и третия принцип не се различават съществено. Около една трета от участниците – съответно 31% и 34% – са посочили, че те имат голямо значение при формирането на оценката на учениците. Преобладават преподавателите, които смятат, че те имат по-скоро умерено значение – съответно 48% и 50%. Макар и малко на брой, но има учители, които смятат, че тези принципи нямат никакво или имат малко значение. Техният дял е 16% за първия принцип и 14% – за третия.

Вероятно обяснение на този извод е, че от една страна, знанията, уменията и отношенията могат да бъдат разглеждани като степени на познание по посока на тяхното усложняване, но от друга – и като самостоятелни елементи, доколкото всяко индивидуално личностно развитие, измерено спрямо който и да е стандарт, може да бъде оценено, според начина на неговото постигане, или като умение, или като компетентност.

5. Изводи и препоръки

Както беше посочено, според нормативните документи образованието следва да допринася за развитие на способностите, познанията и гражданската позиция на учениците; за тяхната творческа и обществена реализация. Философското познание осигурява методологически постигането на тази цел.

Резултатите от проведеното изследване на оценяването на постиженията на учениците по *философия* в IX – XI клас показват, че учителите по *философия* в София възприемат новостите в обучението; стимулират учениците да изследват, да формулират въпроси и задачи, да философстват и разсъждават, да работят с текстове. Не на последно място, подобен подход позволява да бъдат представяни различни гледни точки, да се активизира и стимулира самостоятелното, критическото и творческото мислене на учениците. Той кореспондира с практиката на Олимпиадата по философия и с ролята на въображението и проектното мислене като методология в обучението по *свят и личност*.

Проблемите обаче произтичат от липсата на стандарти за оценяване по отделните учебни предмети, включително и по *философия*. Това поставя под условие процесите на промяна, заложили в новия Закон за предучилищното и училищното образование, и поставения в него акцент върху развитието на познавателните умения,

компетентностите и личностното развитие на учениците, тъй като оценяването играе ключова роля за осигуряване на качествен образователен процес.

Резултатите от проучването сред учителите по *философия* в София показват необходимостта от изработване на методически насоки и ситуации, свързани с използването на стандартите за учебно съдържание и учебните програми по *философия*. Доколкото познавателните процеси изразяват философската всеобщност, то тези „знания, умения и компетентности“ учениците възприемат от живия живот като начини на мислене и познание.

На второ място, особено важно е да се изготви система за оценяване от общ вид, която да бъде публично обсъдена и приета от професионалната общност.

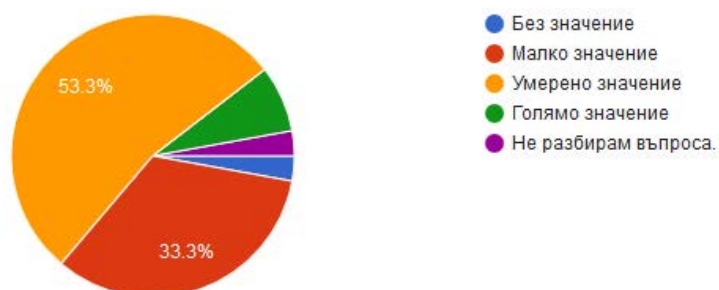
Не на последно място, изисква се и осъвременяване на подготовката на студентите – бъдещите учители по *философия* в средното училище, включително изработване на държавни образователни стандарти за знанията, уменията и компетентностите, които те трябва да формират.

Както многократно беше посочено, проучването, което е обект на настоящия доклад, е осъществено сред учители по *философия* в София. Поради това анализите и изводите в доклада са валидни само по отношение на тази група. Смятаме, че провеждането на подобно изследване сред учителите по *философия* в цялата страна ще позволи да се актуализират данните и да се направят заключения, представителни за системата на средното образование. Използваният инструментариум би могъл да се развие така, че да позволи идентифицирането на най-често използваните подходи при оценяването по *философия*. Настоящото изследване може да послужи като модел за провеждане на национално представително проучване на методите и добрите практики при оценяването по *философия*, както и да бъде разработено ръководство за оценяване, подпомагащо работата на учителите по *философия*.

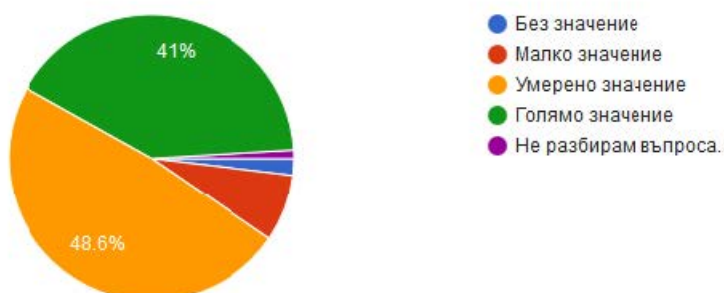
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Критерии за формиране на крайната оценка за постиженията на учениците по *философия*

I. Оценете значението на следните аспекти за формиране на крайната оценка за постиженията на учениците според скалата: (1) без значение, (2) малко значение, (3) умерено значение, (4) голямо значение.

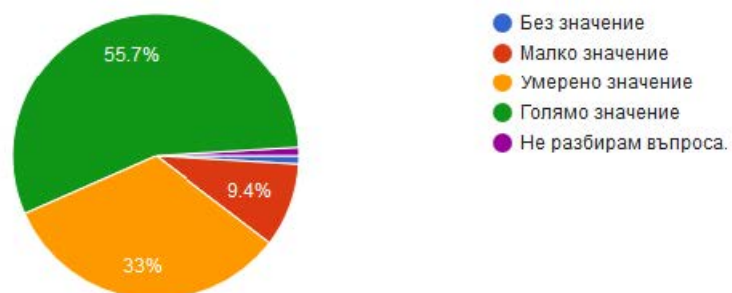
1. Ученикът учи и се подготвя, като използва само учебника и учебните пособия.



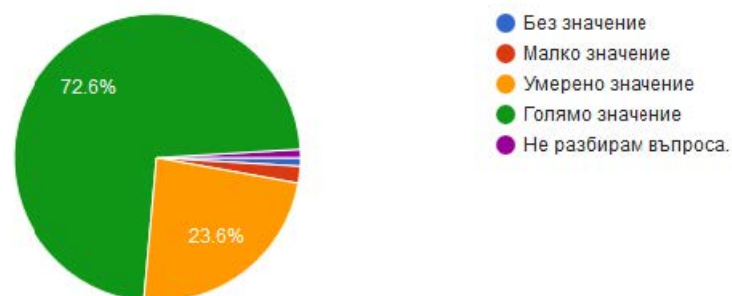
2. Ученикът учи и се подготвя предимно по време на учебните занятия и на работата в клас.



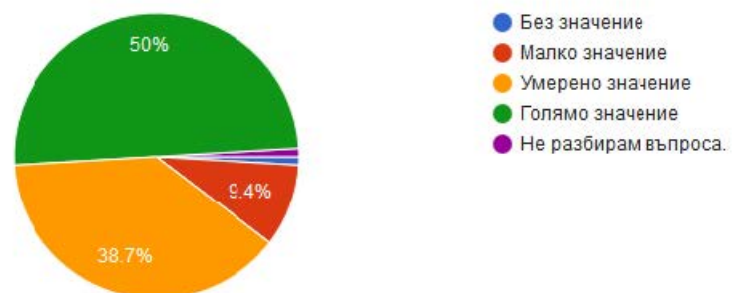
3. Ученикът учи и се подготвя, като използва допълнителни материали (например класически текстове и др.).



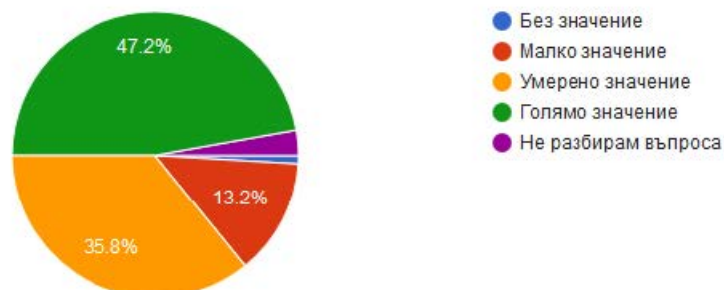
4. Ученикът самостоятелно изпълнява поставените задачи.



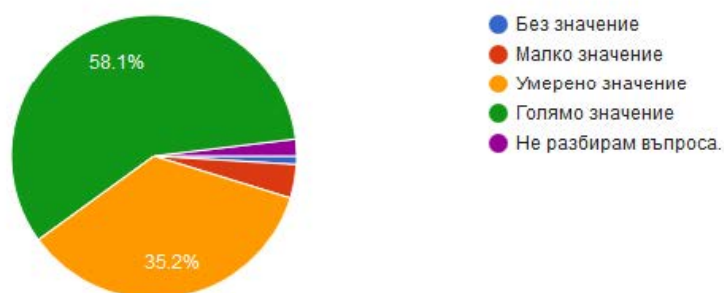
5. Ученикът сам си поставя и формулира задачи по проблема или темата, която се изучава.



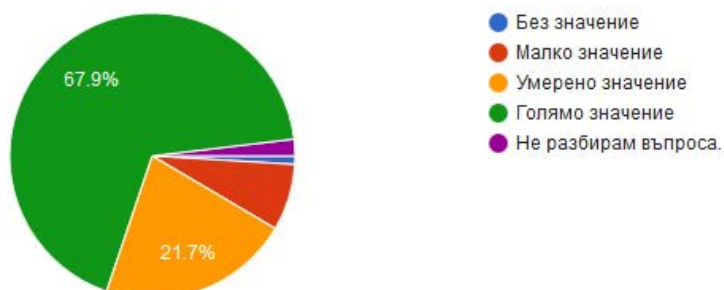
6. Ученикът прави ефективни предложения за групово работа или дискусия, откривайки начини за съвместяване на различни интереси.



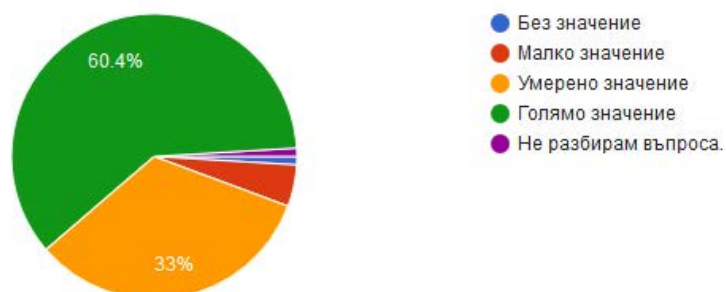
7. Ученикът изпълнява поетите ангажименти в рамките на договорените срокове, преценявайки връзката цел–резултат.



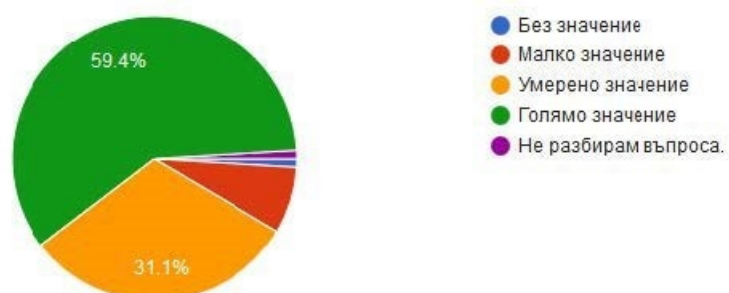
8. Ученикът включва знания и умения от други предметни области в работата си по дисциплината, като разгръща аргументация от различни позиции.



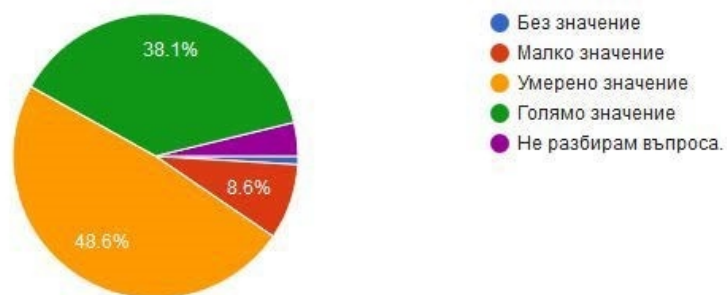
9. Ученикът включва собствен извънучилищен опит при изпълнение на задачи, например в проучване на наличното състояние на реалността или проблема или в поемане на отговорност за неговото решаване.



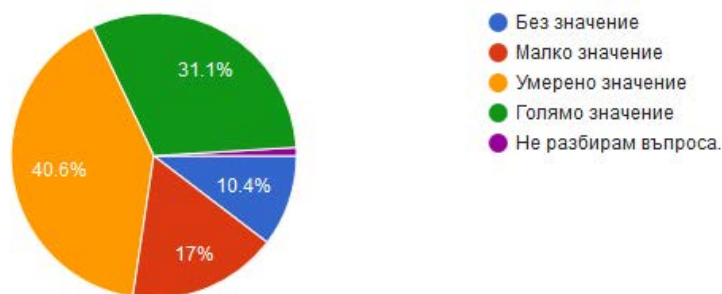
10. Ученикът включва собствен опит при инициране на работа в клас – например, като формулира цел или открива и предлага начини за нейното реализиране.



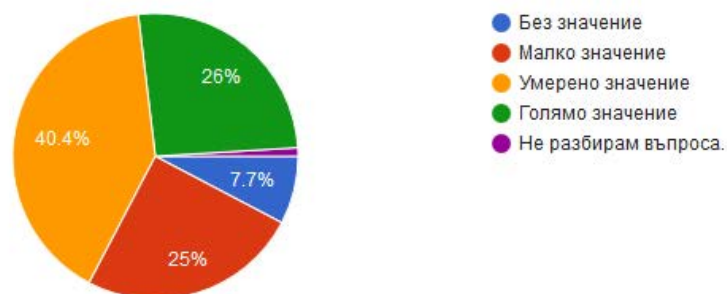
11. Степента, в която ученикът усвоява нови правила, процедури и други изисквания, свързани с училищния живот, като цяло, и по-специално с учебния предмет философия, например как преценява връзката между поставените цели и резултати или смисъла на постигнатото в личен план.



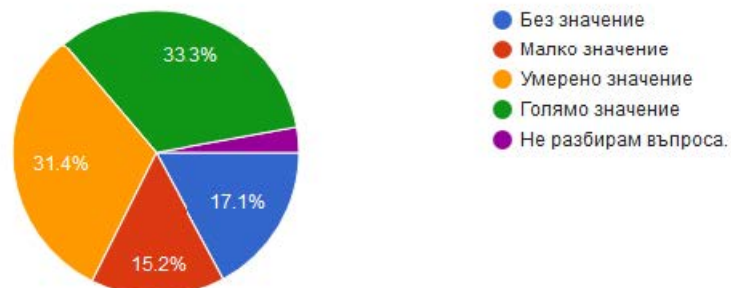
12. Ученикът проявява готовност за участие в извънкласни и извънучилищни дейности.



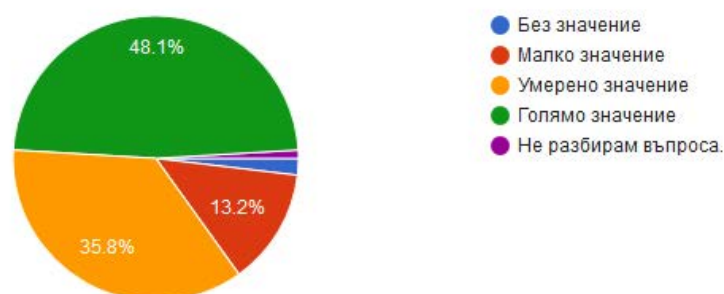
13. Ученикът показва желание за повишаване на трудността на изучавания материал.



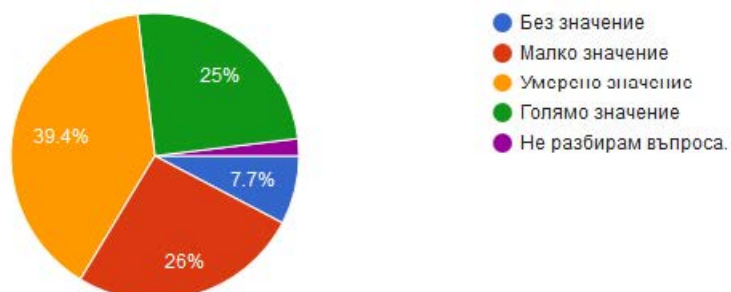
14. Ученикът се грижи и поддържа предоставените му книги, техническо оборудване и ресурси като цяло във връзка с учебния процес.



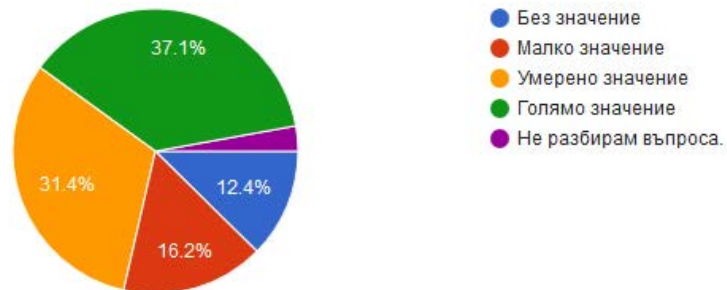
15. Ученикът полага усилия за формулиране и постигане на целите на групата, класа, училището чрез съобразяване с различни гледни точки.



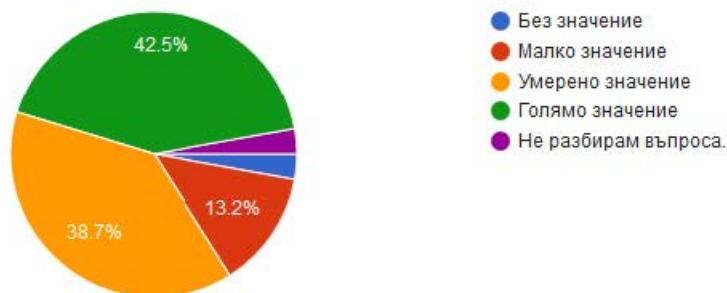
16. Ученикът проявява готовност за изпълнение на неочаквани/спешни задачи.



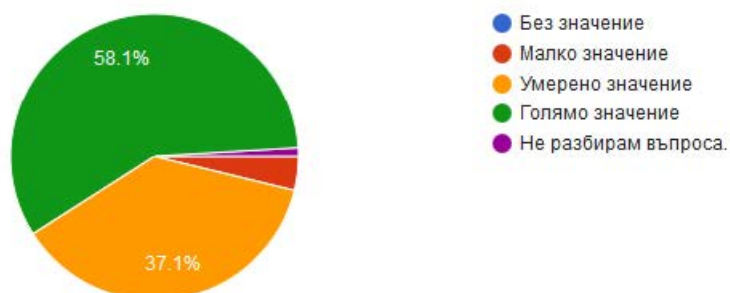
17. Ученикът показва сътрудничество и грижа за нови съученици, нови учители, съученици с трудности по дисциплината, съученици в затруднено положение.



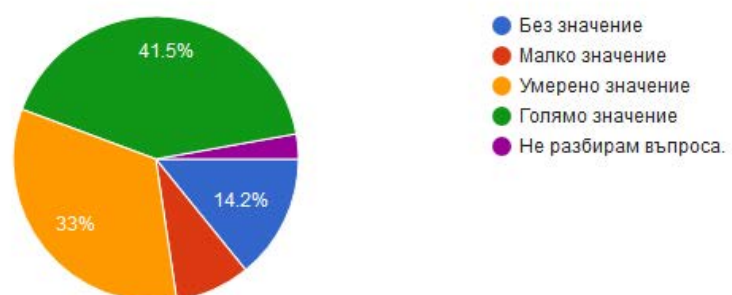
18. Ученикът спазва учебната дисциплина.



19. Ученикът уплътнява ефективно учебното време в клас.



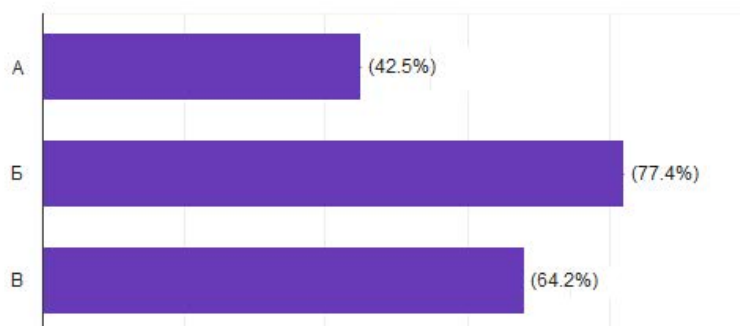
20. Ученикът спазва изискванията за безопасно поведение, хигиена на ученето и опазване на околната среда.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Подходи на оценяване по философия

II. Определете за всяка от изброените дейности на ученика кое е водещо при оценяването на постиженията му: А) да покаже знания Б) да покаже умения В) да покаже компетентност.

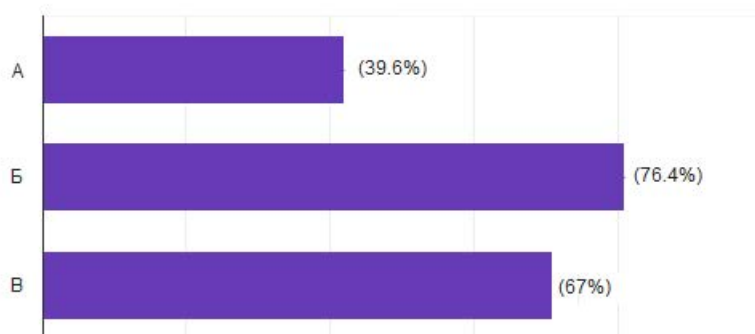
1. Организира личния си опит в разказ (дискурс).



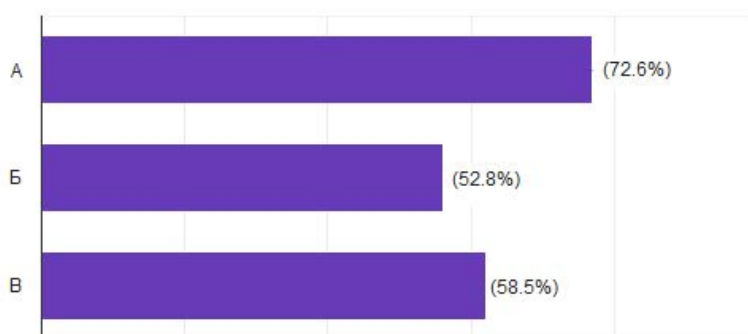
2. С готовност участва в дискусии и диалог.



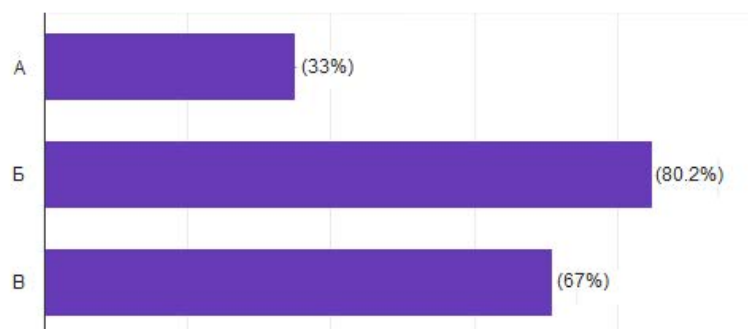
3. Използва социалната си чувствителност за изработването на смисли и значения.



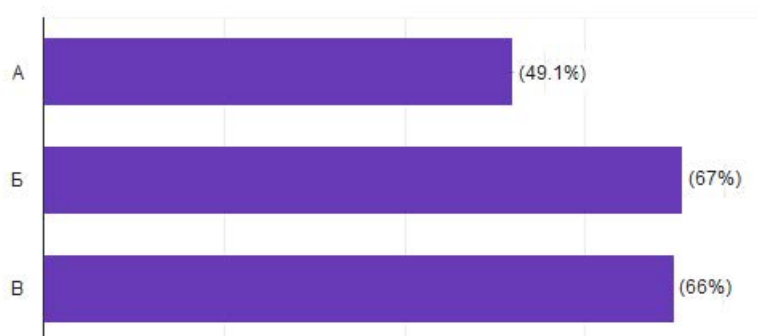
4. Концентрира се върху философския характер на темата.



5. Работи с противоречивите аспекти на собствения си жизнен опит.



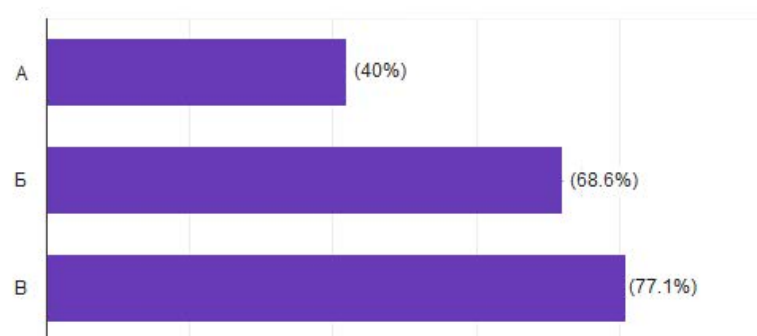
6. Инициира изследвания, като формулира въпроси за привидно безпроблемни реалности в света.



7. Улавя проблематичните моменти в езика, с който си служим, за да разбираме света и другите.



8. Трансформира своя училищен опит (социален и по отделните дисциплини) в изследователски проекти или начинания.



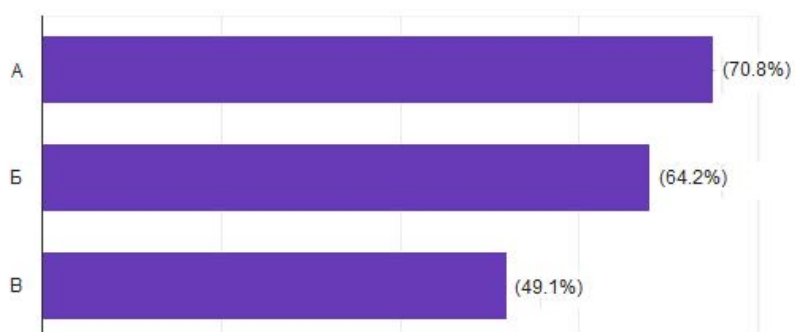
9. Показва учудването си от битието.



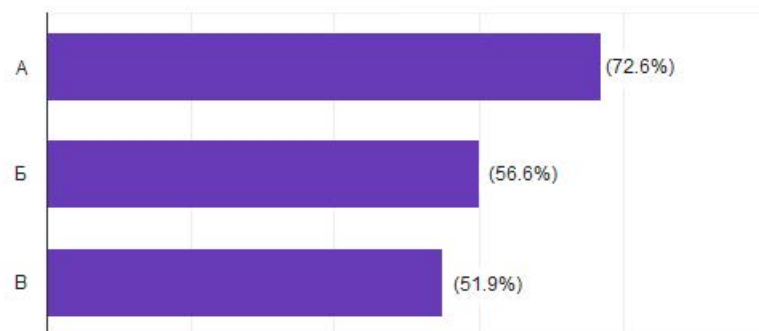
10. Пита за основанията.



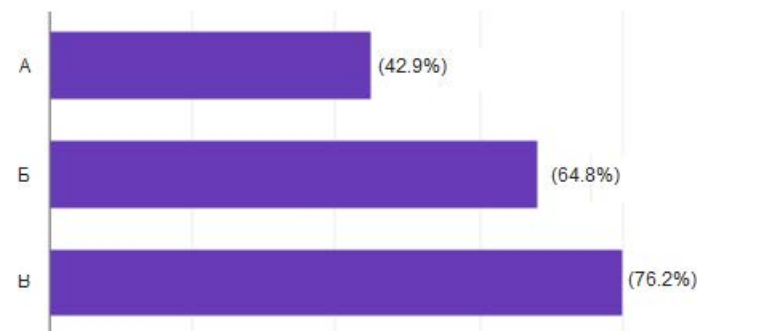
11. Отсъжда според критерии.



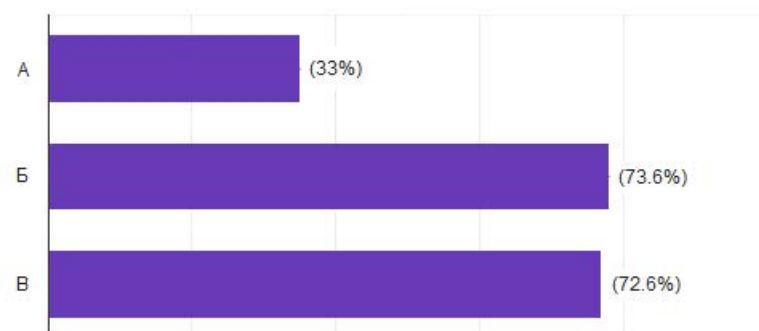
12. Съобразява се с основните логически положения.



13. Взима решения.



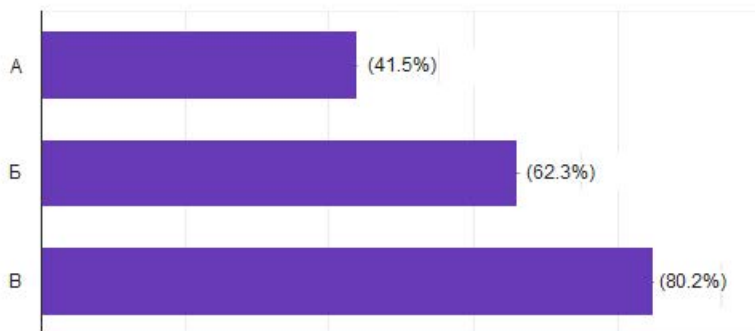
14. Решава проблеми.



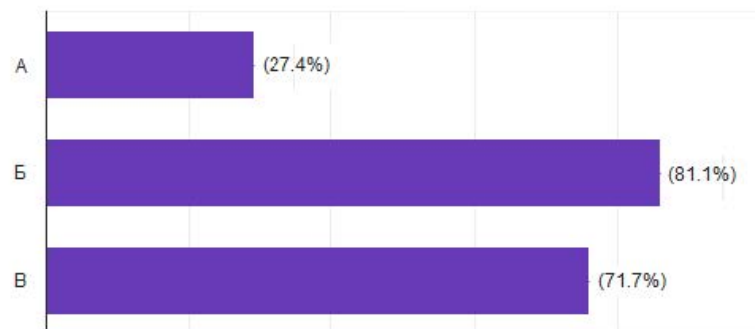
15. Провежда самостоятелни изследвания.



16. Инициира проекти.



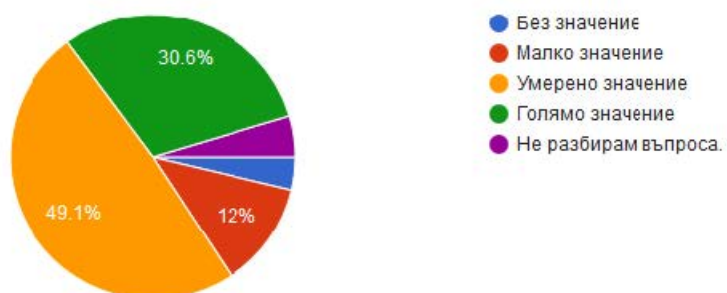
17. Увелича другите след своите предложения.



ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Водещи принципи при оценяването по философия

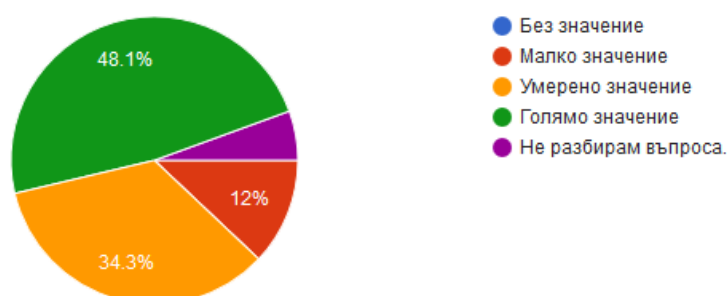
III. Оценете значението на следните твърдения за формиране на крайната оценка за постиженията на учениците според скалата: (1) без значение, (2) малко значение, (3) умерено значение, (4) голямо значение.

1. Собственото мнение на ученика трябва да бъде във връзка с преодоляване на незнанието или затруднението по отношение на съществуващото, наличното.



2. Базовата понятност на ученика е свързана с изучаваната реалност, понятие, идея във възникване, наличност и възможности за промяна.

108 responses



3. Въпросите или задачите, които си поставя ученикът първоначално, са свързани с произхода или възникването на реалността или проблема, който се изучава.

