

ВРЪЗКАТА МЕЖДУ ЦЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕТО И ОЦЕНЯВАНЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Николета Николова

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
ПГИИРЕ „Михай Еминеску“*

Резюме. Статията се занимава с кратък преглед на целите на обучението по философия в средното училище в България, с основните нужни умения за постигането им и предизвикателствата, които те поставят пред оценяването на ученическите постижения. Първата част на статията разглежда концепцията за автономна личност в образованието. Втората и третата част са посветени на средствата за личностно развитие – критическо и творческо мислене, както и на някои проблеми, свързани с измерването им в образованието.

Keywords: assessment; personal development; autonomy; critical thinking; creative thinking

От 20-те години на ХХ в. насам концепцията за преподаването и обучението на световно ниво се трансформира постепенно от предаване на знание към развитие на умения, като умение за самостоятелно критическо и творческо мислене, решаване на проблеми, съвместно изследване и др. Този обрат, разбира се, влияе и върху оценяването на уменията, като част от педагогическата практика. Откриването и решаването на проблеми като умения трудно се проверяват чрез стандартизирани тестове, много от които оценяват основно наличие или отсъствие на знание. Самите резултати от обучението и практиките, с които те се постигат, развиват и тренират като поведение, следва да отразяват онова, което специалистите разбират под компетентности по съответната дисциплина. Например какво представлява правенето на философия и как се овладява умението да философстваме. Главна цел на оценяването е да подобри качеството на преподаването и обучението. Оценяването, като процес в образованието, проследява учебния процес, преподаването от страна на учителя, проверява качеството на учебните програми, обучителните бариери пред ученика, неговите постижения и дава обратна връзка за изграждането на неговата самооценка. Нуждата от обособяване на

резултати и критерии за оценяване на постиженията на ученика всъщност е израз на нуждата от качествени инструкции и увеличаване на вероятността за развитие на грамотността сред учащите.

Най-общо казано, сравнението между поставените цели по учебния предмет и постигнатите резултати от ученика е вид оценъчна дейност. Като такава, оценъчната дейност се изразява в съпоставяне между това, което е усвоено и научено, и поставените цели, които биват декомпозирани в очаквани резултати. Това означава, че в часа по философия това, което учителят и всеки специалист, свързан с учителската практика, измерва, са постиженията на ученика.

Законът за предучилищното и училищното образование¹⁾ определя държавните образователни стандарти като съвкупност от задължителни изисквания за резултатите в системата на образованието, част от които са държавните образователни стандарти за оценяване на резултатите от обучението на учениците. В съответствие с държавните образователни стандарти за оценяването се определят и основните компоненти, видове и форми на оценяване, както и условията и редът за неговото извършване²⁾. Стандартите и изискванията обаче не са конкретизирани за всяка отделна дисциплина в училище, което налага измерването на степента на постигане на очакваните резултати да се осъществява в съответствие с конкретизираните компетентности като резултати от обучението в учебната програма по съответния учебен предмет, както и с целите и съдържанието на учебния предмет. Като интегрална част от обучението, оценяването предполага нуждата да се изследват отношенията оценяване – цели на обучението; оценяване – съдържание на обучението; и оценяване – технология на обучението (Delibaltova, 2002: 42).

В статията ще разгледам целите на обучение по философия, поставени в учебните програми и наредби, които имат връзка с някои проблеми и въпроси на оценяването по философия.

Йерархията на педагогически цели в България в момента е структурирана по следния начин. На върха е поставена глобалната цел на образованието. В Закона за предучилищното и училищното образование фигурират общо дванадесет формулировки на цели на предучилищното и училищното образование, но те могат да се редуцират до твърдението, че образованието цели придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности при запазване и утвърждаване на българската национална идентичност. Под тези цели се нареждат целите за съответния етап на обучение. За философията този етап в момента е първи гимназиален, доколкото задължително философия се учи от осми до десети клас, а в бъдеще във втори гимназиален етап философия ще се изучава като профил в някои училища в страната. Отдолу в йерархията се нареждат основните цели по учебни пред-

мети, след което специфичните цели по раздели и теми, както и познавателните и функционалните компетентности като очаквани резултати, които в обучението по философия имат решаващо значение за личностното развитие. Това са участието в дискусия, писането на аналитичен текст (философско есе), създаване на проект, решаване на казуси, публично представяне и работа с текст. Йерархията на образователните цели би трябвало да позволява декомпозирането на целите на подцели и конкретни задачи и тяхното операционализиране на ниво действия, очаквани резултати и крайни продукти от обучението.

Приложение №10 към чл. 6, ал. 1, т.10 от Наредба № 5³⁾ за общообразователната подготовка определя специфичните цели на обучението по философия в гимназиален етап на обучение: изграждане на цялостен възглед за света, познаване на основни идеи на философи, обосноваване на взаимовръзките между природонаучното и хуманитарното познание и развитие на автономна личност. Въпреки че новите програми по философия, предназначени за обучението в осми, девети и десети клас, са съдържателно различни, целите на обучение, посочени в тях, съвпадат. Централно значение за философията в средното училище в България заемат цели като личностно развитие, самостоятелност и себепознание. На преден план е формирането на социални умения у ученика, чрез които да отговори на потребностите на обществото и социалните изисквания, откъдето следва приоритетното значение на уменията и функционалните, преносими компетентности в обучението, формирани и развити в резултат от практическата дейност. Самопознанието автоматично включва участието на ученика в процеса на оценяване, тъй като в психолого-педагогическата литература терминът обикновено се свързва със способностите за самоконтрол и самооценка на дейността. Целите, посочени в учебните програми, отговарят на концепцията за цялостно образование на личността. Резултатите от обучението са обособени и разделени като знания, умения и отношения. Средствата, чрез които целите на обучението се постигат, са описани като умения за критическо и творческо мислене, тоест е отбелязана правопрпорционална връзка между развитието на личността и двата вида мислене. Измерването на критическото и творческото мислене обаче далеч не е лесна работа. Тези абстрактни термини далеч нямат строги дефиниции, но постулират състояния, които трудно се проверяват и оценяват.

I. Автономна личност

Развитието на автономна личност по философия се осъществява през шест основни познавателни и функционални компетентности, както и чрез функциите, които философията изпълнява в средното училище – анализ, комуникация и аргументация. Автономността в образованието се свързва по-

скоро със способността за правенето на рационален избор в различни сфери от човешкия живот – в политиката, в професионалното развитие, в обкръжението и т.н. Следователно, ако рационалността не е присъща за човек, той не може да се грижи самостоятелно нито за своето собствено съществуване, нито за обществените отношения. Тази концепция допуска и наличието на свободна воля – как да се постигнат поставени вече цели от обществото, по какъв начин да се реализира на пазара на труда човек, определя самият той. Ако образователните цели са сформирани в определения, то значи автономността е ограничена до определени конструкти и не е абсолютна, което превръща образователните цели в изначално непостижими изисквания. От друга страна, в абсолютна форма, автономността не може да бъде образователна цел, ако тя се използва без етически съображения например. Предпоставката, на която почива концепцията за абсолютна автономност и независимост, не е валидна. Тя се състои в допускането, че когато x прави избор, този избор е следствие от собствени и самодостатъчни основания. Но това означава, че предпочитанията на x въобще няма нужда да бъдат рационално обосновани. Проблемът с претенцията за самодостатъчност на привържениците на силната форма на автономност е подробно разгледан и във философия на образованието от Кристофър Уинч и Джон Гингъл (Winch & Gingell, 2008: 20). Но в концепцията за автономна личност централното място заема рационалността. Рационалният избор на цели и средства е „рационален“, защото е разумно обоснован пред общността, преди човек да постъпи по определен начин. За да бъдат приети основанията, то вече има критерии за това какво е ценно и полезно, и съответно може да се постави като общообразователна цел. Поставянето на цели не е спонтанно решение, въпрос на харесване или на абсолютна власт. Според Харви Сийгъл критичният мислител умее да работи с критерии, които основанията неотменно срещат, когато човек търси наистина добри основания – за своите убеждения, за постъпките си, за твърденията си (Siegel, 2010: 141). На студентите, на учениците и изобщо на хората бива приписана рационалност тогава, когато постъпват, вярват и отсъждат, на база на добри основания. В допълнение, рационалното поведение включва и набор от нагласи – освен непредубеденост към чуждите предпоставки и тенденция към самокорекция на собственото поведение то се състои и в асертивното споделяне на позиция и уважение към изискването собствените основания да бъдат разгледани критично и от другите. Концепцията за критическо мислене и рационалност съответно е и нормативна, доколкото определя какъв трябва да бъде добрият критичен мислител. В комбинация с формирането на диспозиции, образователният еталон за добро и рационално поведение всъщност е формирането на определен тип личност. Въпреки че изразявам съгласие с твърдението, че върховна цел на образованието очевидно е рационалността, не намирам

за приложими в практиката твърдения за насърчаване на общо „развитие“. Причината е, че терминът е твърде абстрактен, неясен и лишен от съдържание. Намесата на няколко теории за ученето (бихевиоризъм, конструктивизъм например) в образованието не само размива значението на термина; самият термин поначало е метафора, свързана с „растежа“ на вътрешно присъщи състояния. Аналитичната философия на образованието отдавна е обърнала внимание на този проблем, за което свидетелстват публикации на Пол Хърст, Р. Диърдън (Hirst, 1974; Dearden, 1968; 1972). Без конкретно съдържание оценяването изпада в затруднението да не може да се обособи технология, по която да се остойностят постигнатите от ученика резултати, което не е присъщо на обосноваваните педагогически практики. Замяната на термините в англоезичната литература за целите на образованието, на които Хърст се натъква, също е в посока на ограничение на отвлечеността на образователните цели до по-конкретни формулировки.⁴⁾ Тук може да се оспори привидното отъждествяване на състоянията на съзнанието с доказателствата за тях, въплътени в сформирани образователни критерии, но целта на формулировките не е отъждествяване. Оценяването работи с конкретните формулировки, защото те са единствен наблюдаем резултат. Да се твърди, че някой обосновава свое изказване (тоест е „рационален“), не означава, че ние описваме неговите съзнателни състояния или развитието на ума му. Това означава, че неговият опит за обосноваване среща обществени критерии за това какво е „основание“, и успява да ги удовлетвори. Този принцип Хърст използва и при структурирането на формите на знанието – всяка форма на знание или област на познание има и общи, и специфични критерии за обосноваване на твърденията и стъпки за „развитие“ като специфичен израз на рационалността, въпреки че всички дисциплини работят с понятия и значения, част от които се припокриват или взаимодействат.

Принос към разбирането за автономна личност има и концепцията за самопознание. То, за съжаление, нито може да се измери, нито могат да се изведат степени за сравнение между отделни ученици, нито неговата поява и развитие са изцяло отговорност на обучението по съответните дисциплини в училище. Това, което *x* знае и разпознава у себе си, може изобщо да не е нещото, което *y* има нужда да знае за себе си, а определени страни от ученическият живот и самопознание въобще не са част от учебния процес, който се осъществява в училище. Самопознанието не е процес, който завършва при връчване на диплома за средно образование, така че е трудно да се тества ефективността на обучението за цялото личностно саморазвитие. Подпомагането на самопознанието и насърчаването на развитието могат да се осъществяват чрез различни методики, но поставянето на цели другояче – абстрактно и общо, е идеал на образованието, който може да бъде постигнат само отчасти. В следващата част пристъпвам към основните средства за

лично развитие, посочени в учебните програми по философия – критическо и творческо мислене, и някои проблеми, касаещи формулировките им.

II. Критическо мислене

В учителската общност критическото мислене се свързва със склонност да „не се приемат нещата наготово“; да се „мисли логично“; с изискване за оценка на основания за приемането на твърдение като истинно или логически валидно; с аналитично мислене, а не със запомняне и възпроизвеждане на знания. Тази дейност, изглежда, е неразделна от прецизното, активно търсене на връзка между предпоставки и заключения. Цел на образованието е ученикът да умее да взема най-добрите решения, да заема позиции, които са резултат от задълбочено, солидно изследване на алтернативи и избор на най-добрата. Така че най-общо, наистина критическото мислене би могло да се интерпретира като „способност за правилна оценка на твърдения“ (Ennis, 1964: 599). Критическото мислене е дейност. Ако то служи за израстването и развитието на личността, то тогава то е средство или инструмент за развитие. Б. Отанел Смит изиграва основна роля в движението за критическо мислене в САЩ, а под негово ръководство през 1959 г. Робърт Енис пише своя дисертационен труд върху развитието на тестовете за оценка на критическото мислене. Всъщност кратката версия на дефиницията на Енис, посочена в текста, е заета от Отанел Смит, който нарича „критическо мислене“, поради липсата на по-точен термин, декодирането на смисъла на едно твърдение и приемането му или отхвърлянето му (Ibid.). Енис я преформулира, използвайки думата „правилно“, що се отнася до оценяването на твърдения, което пък включва „правилно мислене“ в значението на „критическо мислене“ и по дефиницията на Отанел Смит е тъждествено на „добро“ критическо мислене. Анализът на Енис включва например преценка за това дали една теория е обоснована; способност за откриване на двусмислици в аргументите; преценка за това дали едно твърдение е твърде общо, или твърде специфично употребено и др. Този анализ обаче изключва ценностните твърдения, както и идентифицирането на проблемни ситуации.

Консенсусната дефиниция, разработена и утвърдена от Американската философска асоциация чрез качествено изследване с Делфи метод, е залегнала и в т.нар. „златен стандарт“ за измерване на специфичните за критическото мислене умения (The California Critical Thinking Skill Test). Според нея критическото мислене не е просто умение, а комплекс от умения в различни контексти, които не се ограничават до спазване на правилата на формалната логика.⁵⁾ Тези умения са описани като умения за интерпретация, за анализ на аргументи, за оценка на твърдения, за извеждане на заключения, за обяснение и за саморегулация. Според експертите по този начин е дадена възможност понятието да се операционализира и важни негови аспекти да бъдат

оценявани и преподавани в училище. Определението, разбира се, е идеално положение. Концепцията в доклада е холистична, за всички сфери на ученето и живота. Прави впечатление разглеждането на критическото мислене като нагласа. Тя се нарежда сред други аспекти на критичното мислене като способ на критичното мислене да се ползва по подходящ начин (в етически смисъл) и като посвещение в занимания, изискващи критическо мислене (собствено и чуждо мислене, което да бъде насърчавано). Спорно е обаче дали посочените характеристики, които описват нагласи, не са характерни за лице, което просто по-добре и организирано упражнява уменията си за критическо мислене (подобно на различните на пръв поглед дефиниции на Отанел Смит и Енис). В доклада присъстват ред дескриптори за оценяване, което означава, че изпълнението на процедурите се съпоставя с описанията им, които функционират като критерии.

Макар обобщено и на моменти отново неясно в документа, дескрипторите могат да измерят степента на усвояване на уменията и да служат като обратна връзка за обучаващите се. Резултатите от това мислене не са формулировки на това как човек мисли, от какво се състои мисленето му, а описания на това какво вече е решено под формата на действие или под формата на вербален отчет от лицето. Те са синтез на най-важното от всички стъпки, които човек прави, докато опитва да намери решение. Дескрипторите описват какво се случва публично в резултат от критичността. В друга, по-късна своя статия, озаглавена „Оценяване на критическото мислене“ (1993), в която са разглеждани значението и проблемите на тестовете, Енис подкрепя различно определение за критическо мислене в съгласие с по-съвременни изследвания. Отново на преден план е оценката на твърдения, но се извеждат и аспекти за нагласа.

Не бива да се подминава дефиницията, която дава Анета Карагеоргиева в „За самочувствие и толерантност“, защото тя лесно влиза в употреба на образованието и оценяването. В резултат на критичността си децата умеят да постигат добра преценка за нещата, която се изразява по думите на Карагеоргиева в съвместимостта между четири елемента: работа с критерии; самооценка и самокорекция; чувствителност към контекста; постигане на преценка и вземане на решение (Karageorgieva, 1997: 9). В час оценяването е върху практикуването на критическото мислене. Описанието на такава дейност е важна основа за която и да е система за оценяване. Такива системи следва да се опират както на концепция за критическо мислене, върху която инструментите за оценяване да бъдат изградени, така и на валидността на самия измервателен процес, което няма как да стане без сравнение със заложени в системата твърдения за поведение.

III. Творческо мислене

Друг основен аспект, с който се свързва автономността, се интерпретира също като средство за постигане на развитие – творческото мислене

не. Как действа и се развива креативността спрямо учебните стандарти, в които са заложени готови резултати и положения? На практика, няма рязка разграничителна линия между дейностите, които назоваваме „критическо“ и „творческо мислене“. Те работят съвместно. Откритията, изобретенията, художествените произведения са акт както на творческо, така и на критическо мислене. Аспекти на креативното мислене допускат колкото контролирани процеси и аналитичност, толкова и спонтанност. Креативността се свързва с произвеждането, изобретяването, изобразяването на нещо оригинално спрямо съществуващото до момента. Това не означава то да бъде на всяка цена нещо невиждано, но по-скоро означава то да бъде статистическа рядкост. От друга страна, тази новост или рядкост следва да бъде креативно решение – да се използва; да бъде ефикасна; да предизвиква естетическо въздействие; да работи. Оригинално може да бъде и пренасянето на решение в друг контекст. Решението да се създаде нещо ново или рядко срещано обаче, невинаги е решение на проблем. Могат да се направят някои разлики с употребите на термина „въображение“. Въображението например не е нужно да завърши с изработването на решение или на новост, докато креативността е свързана със създаването. Художествените, музикалните произведения, творбите на изкуството могат да бъдат четени, слушани, съзерцавани, но човек няма достъп до представите на създателя при планиране и създаване на тези произведения. Решенията се изработват в реалния свят и служат на него.

Разликата между критическото и творческото мислене е уловена отново от Карагеоргиева – докато критическото мислене разчита контекста и действа според него, творческото мислене променя контекста (Karageorgieva, 1997: 9). Не всяко решение на проблем наричаме креативно решение, не всяко решение е според нещата, каквито са в света, а и според нещата, каквито могат да станат. Което означава, че променянето на контекста се опира на знание за света в асимилиране на новото и промяна на правилата. Най-общо, творческото мислене може да се разглежда като способност за създаване на концепции, продукти, произведения, решения, които се отличават с оригиналност и ефективност, променят контекста и осъществяват диалог и хармония със средата. Креативността при определени лица преобладава в ограничена форма – добрият есеист не е задължително да бъде добър художник или блестящ учен, въпреки че не се изключват примери за развитие в няколко области. Аспекти на творческо мислене не изглеждат толкова преносими умения от една сфера в друга. Творческите дейности всъщност се утвърждават вътре в самите дисциплини. За философията, която се осъществява основно чрез езика, за щастие тези дейности се тренират чрез занимания, характерни и за много други контексти – анализ, аргументация, комуникация, неотменна част от взаимодействието ни със света.

Няколко проведени невронаучни изследвания на невралните корелати на творчеството, например изследвания на Джон Гийк, на Мелани Мичъл и др. (Geake, 2009: 95), отчитат активации двустранно в областта на фронталната кора, която обикновено има връзка с вербалната интелигентност. Тези изследвания се осъществяват на базата на флуидни, непрецизни аналогии, числови и геометрични аналогии, които имат най-силна връзка с творчеството. Съответно, ако основата на дейност като творческото мислене са аналозиите, които включват множество алтернативи, а не един верен отговор, подобни упражнения следва да работят с успех и в тестове, както и адаптирани към изпълнението на изисквания към учебни програми и техните резултати в образованието. Други изследвания посочват наличието на невронална пластичност, изградена чрез трениране – например трениране на музикални умения, както и развитие на креативността при подобряването на работната памет (Vartanian, 2013: 257).

Формирането на критерии за оценяване по философия трябва да се съобрази с внедряването на изисквания за дейности, които корелират с творческо мислене или са резултати от него. Трудна задача обаче е да се внедрят очаквания за новости във вече съществуващи конкретни описания на очаквани резултати. Възможен изход е във формирането на резултати и еталони, които отчитат промените, така както творческото мислене променя правилата, стига да не звучат твърде абстрактно.

В заключение, споделям нуждата от разработване на общ ориентир под формата на измервателна скала за училищни постижения по философия спрямо целите и съдържанието на задължителната подготовка по философия, особено с оглед на формиращото оценяване. Обучението, като единство между преподаването и ученето, неизбежно включва и оценяването поради предназначението на обучението да постига дидактически и социални цели. Ето защо се оценяват резултатите на учениците в обучението, но оценяване се прави непрекъснато и по време на процеса на постигане на тези резултати. Функцията на оценяването не е просто констатираща. По този начин се осъществява регулиране на ефективността на обучението, доколкото оценяването е измерване на постиженията спрямо целите, посочени в наредбите и учебните програми, описващи обучението по философия. Способности, които не се упражняват и от които няма резултати, просто не могат да се оценят. Влиятелни в образованието са концепцията за личностно развитие и конструктивизмът, които налагат своя понятиен апарат в оценяването и обучението. Вътрешните конструкти обаче не могат прецизно да бъдат измерени, нито пасват на спецификата и структурата на която и да е измервателна скала, което, за съжаление, отново е противоречиво следствие от смесването на възгледите на бихевиоризма и конструктивизма в образованието. Пред този проблем на оценяването в образованието се изправя и философията в

средното училище, която до момента няма надеждна измервателна скала, но трябва да оправдае пред обществото ефективното използване на предоставените ресурси.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. – ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
2. Наредба № 11 от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците. Обн. – ДВ., бр. 74 от 20.09. 2016 г.
3. Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. – ДВ., бр. 95 от 08.12.2015 г.
4. В известния си труд *Knowledge and the Curriculum* (1974) Хърст прави разлика между смисъла на термина *aim*, който изразява амбиция, намерение да се направи нещо, и термина *objective*, който се употребява за формулировки на специфични резултати, които човек трябва да постигне (срв. Hirst, 1974, p. 12). Пример за последната употреба е таксономията на Бенджамин Блум (*Taxonomy of Educational Objectives*, 1956).
5. Дефиницията и описанията на уменията за критическо мислене са взети от доклада за резултатите от изработването на консенсусна дефиниция за критическо мислене за целите на образованието и оценяването (Facione, 1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423).

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Delibaltova, V. (2002). *Otseniavaneto na uchenitsite (didakticheski aspekti)*. Sofia: Faber [Делибалтова, В. (2002). *Оценяването на учениците* (дидактически аспекти). София: Фабер]
- Karageorgieva, A. (1997). *Za samochuvstvie i tolerantnost* (pp. 3–18). In: Karageorgieva, A. (1997). *Filosofiya za detsa. Antologiya*. Sofia: Temto [Карагеоргиева, А. (1997). *За самочувствие и толерантност* (с. 3–18). В: Карагеоргиева, А. (1997). *Философия за деца. Антология*. София: Темто]
- Geake, J. (2009). *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*. London: Open University Press
- Ennis, R. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17 (8), 599 – 612.
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking (pp. 141 – 145). In: Baker, E. & Peterson, P. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier Ltd.

Winch, C. & Gingell, J. (2004). *Philosophy and Educational Policy: A Critical Introduction*. Oxfordshire: Routledge Falmer.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING GOALS AND ASSESSMENT IN SECONDARY SCHOOL PHILOSOPHY

Abstract. This article is concerned with a short review of the learning goals of secondary school philosophy in Bulgaria, the basic skills needed to achieve them and the challenges they pose to the assessment of students' performance. The first part of the text describes the concept of autonomy in education. The second and the third part are devoted to the tools for personal development – critical and creative thinking and some issues related to their measurement in education.

✉ **Ms. Nikoleta Nikolova, Assist. Prof.**
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: nikoletanikolova1@gmail.com