

ЗА ОЦЕНЯВАНЕТО ЧРЕЗ УЧЕНЕ (ОБУЧАВАЩИ ФУНКЦИИ НА ОЦЕНЯВАНЕТО В ХЕТЕРОГЕННАТА КЛАСНА СТАЯ)

Мая Падешка

Резюме. В статията се представят идеи, свързани с възможността за обвързване на процесите на учене и оценяване в часа по български език. За тази цел се припомнят някои теории, осигуряващи възможности за диверсификация на учебно-изпитните процедури с оглед на засилената проактивност и участието на ученика в процесите на овладяването, регулирането и оценяването на знания, умения и нагласи; предлагат се методически варианти, като се прави опит да се приложат моделът на обучаващото оценяване.

Ключови думи: оценяване, типове оценяване, регулация/саморегулация, диверсификация, знание действие

Оценяването като елемент от образователния процес по български език има функциите да диагностицира, прогнозира, коригира, регулира, обучава... Можем да изредим също толкова дълга поредица от типове оценяване – нормативно, критериално, автентично, сумарно, формиращо и пр. – които получават своето „признание“ в различни образователни концепции. Не е пресилено да се обобщи, че съвременната ситуация по отношение на подходите и в преподаването, и в оценяването е ситуация на еkleктизъм. Еkleктизъм от разнообразни практики, проявяващи се в класната стая – традиционни, комуникативни¹⁾, функционалистки, интерактивни, конструктивистки, дейностни и пр. Под „свода“ на постоянно сменящите се идеологии и политики (в т.ч. и такива, породени от глобални тенденции като мултикултурализма и глобализацията) учителят остава в рутината на добре познатото, изпитано като практика и стратегия, но и опитва нещо ново.

Все още концепциите около оценяването се колебаят между това да потвърждават статуса на училището като дисциплиниращо пространство (затвор) и между идеала за училището като територия на личностното развитие, креативността, удоволствието. Тази своеобразна дихотомия е обобщена и в следната таблица, която представя двата големи типа оценяване: (Tagliante 2005 Boniol 1997)

Нормативно (стандартизирано) оценяване: зона на контрол	Формиращо оценяване – зона на диагностициране, регулация (саморегулация) и трансформация
– норми; – социална стойност; – оценяването като „страдание, санкция, корекция, измерване“; – топос на изпразнения откъм смисъл свят, активация на мита за изгубения рай; – рацио; – учителят: контролирам коригирам, оценявам чрез цифрова оценка, контролирам; – доминираща функция: санкционираща, контролираща.	– критерии; – обучаваща (трансформираща личността) стойност; – оценяването като съзряване; – топос за света, изпълнен със смисъл; активация на мита за Опрощението; – активиране на социалното въображаемо; – патос; – учителят: обичам, помагам, съпровождам; – доминираща функция: регулативна, обучаваща (развиваща).

Тази таблица представя двата полюса на съществуващи и в българското училище оценителски практики, произтичащи от индивидуалните предпочитания на учителя. Рядко, струва ми се, можем да срещнем класна стая, в която изцяло доминира едната или другата форма на оценяване. Избраните методи и стратегии на оценяване са в пряка зависимост от учебното съдържание, от професионалната подготовка на учителя (например умения за прилагане на нетрадиционни методи в класната стая), от личната професионална философия за функциите на оценяването изобщо.

Това обаче, което не бива да допуска един учител, е пренебрегване на баланса между различните функции на оценяването. Не е възможно например функционално прилагане на формиращото оценяване без добра диагностика; или доминация на контролиращата функция без интенцията за регулация на съществуващите комплекси от знания и умения (ефективна и навременна обратна връзка). Тук ще добавим и още един фактор, който е особено важен в съвременния свят, като поставим въпроса, реагираме ли с адекватни оценителски стратегии и методи на факта, че училищната публика става все по-разнообразна, хетерогенна? Все по-разслоена в личностен план (социално, икономически, по интереси и предпочитания). Все повече вписваща се в „дизайна“ на интеркултурния клас: клас, състоящ се от индивиди с разнообразни идентификационни притежания, които освен всичко друго са динамични, т.е. променящи своя характер и конфигурация. Мит или реалност е автономността на ученика по отношение на саморегулацията на знанията и уменията – саморегулация, съобразена не само с целите на учебната програма, но и с визията за личностно израстване и постигане на персонални цели? С оглед на този фактор можем да излъчим няколко работни хипотези, които да поставят под въпрос функционалността на често унифицираните и унифициращи (откъм обекта на оценяване) методи и ресурси, прилагани в класната стая, например:

Хипотеза 1

Ако се наруши балансът между функциите, формите и типовете оценяване, процесът на оценяване може да се компрометира; може да се достигне до прояви на дискриминация (да не пропускаме и негативните, крайно нежелани прояви на т. нар. позитивна дискриминация) спрямо индивидуалните когнитивни (познавателни) и интелектуални особености на ученика.

Хипотеза 2

Ниската оценка понякога означава не липса на знания, а неумение/несъгласие за приспособяване към съответния инструмент за оценка или липса на интерес към материалните средства (текстове, тестове, схеми, таблици) за оценка.

Хипотеза 3

В най-добрия случай ученикът се приспособява към средството за оценяване, а не обратното. Това лишава значително оценката от автентичност.

Хипотеза 4

Оценка, самооценка, ко-оценка: ако мултиплицираме *фигурата* на оценявания, ще повишим автономността и отговорността на ученика.

Надценена ли е ролята на учителя като единствена фигура, която оценява в класната стая?

Хипотеза 5

Учителят може да играе ролята на медиатор между образователната институция и конкретната аудитория; за тази цел обаче е необходимо неговото изграждане като автономен читател на учебните документи.

В хетерогенната класна стая е необходим също така самоконтрол върху собствените нагласи и представи (стереотипизация; маргинализация).

В размисъл за възможностите на оценяването като инструмент за запазване (едва ли е пресилено да се каже) на достойнството на ученика в хетерогенната класна стая стигахме до извода, че възможна превенция на проблема може да се постигне чрез **диверсификация** (вариативност, множественост, избор, репертоар) на стратегии, подходи, типове задачи, нагледни средства (материални ресурси) при конструиране на ситуации на оценка в текущата работа по български език.

Ще се стремим да представим сценарии за оценяване, основани на следните фундаменти:

1) Синергия между ученето и оценяването – оценяването като част от процеса на учене, на усвояване на нови знания, умения и дейности.

2) С оглед на хетерогенността на училищната публика, работещ ни се струва модел, базиран на знанието – но не на декларативното знание или дори на процедуралното знание, а на **знанието действие**, придобито индивидуално или в група. Именно тези знания действия могат действително да бъдат подлагани на регулация/саморегулация. Полагането на знанието действие придава на оценяването прагматичност, активност от страна на ученика и съобразяване с неговото функциониране като субект на образо-

ванието; осигурява баланс между процеса и продукта (на ученето), както и баланс между разнообразните употреби на езика.

3) Личностно ориентирана оценка на постижения; стимулиране на самооценката.

4) Серийност (работа в екип, работа по проект) вместо дискретност.

5) Гъвкавост вместо статичност на процедурите и процесите (регулация).

6) Насърчаване на удоволствието от ученето и оценяването.

7) Диверсификация на методите на оценяване (преки–косвени; индивидуални – в група; оценяване на постижения, резултат от социално (ученик-ученик) и кооперативно учене (в екип; по проекти...) – работа в хетерогенни групи.

8) „Свободни“ от културни влияния оценки.

9) „Свободни“ от интенцията за някакви дефицити или за маргиналност оценки; това ни освобождава от отговорността за пораждаване на т.нар. позитивна (обратна) дискриминация.

По-надолу в резюме ще представим някои източници на идеи, захранващи с конкретен инструментариум концепцията за диверсификация.

1. Теорията за множествените интелигентности – добре позната и недостатъчно прилагана в клас, теорията на Х. Гарднър, ни дава представа за съвкупността от индивиди в класа група. Без да налагаме тази теория като цялостна концепция за образованието и по този начин да пренебрегваме други аспекти на личността, можем все пак да твърдим, че при добро познаване от страна на учителя на индивидуалните характеристики на ученика той би могъл да обогати репертоара от ресурси (материални средства – текстове на разнообразни теми, интерактивни материали, мултимедия, схеми, рисунки, графики, актьорска игра...), типове задачи и дейности така, че да мотивира възможно най-голям брой ученици да работят в зоната на техния „комфорт“. Ще припомним основите типове интелигентности:

– Лингвистична;

– Логико-математическа;

– Телесно-кинестетична;

– Пространствена;

– Натуралистична;

– Интерперсонална;

– Интраперсонална;

– Комбинация от различни интелигентности – същински множествени интелигентности: лидери; творци.

Към характеристиките на личността от интелектуален характер можем да добавим и т.нар. когнитивни стилове (често понятието се използва като синоним на понятието „стил на учене“):

– Активен (динамичен – правя нещата ...);

– Рефлексивен (въобразявам, творя, измислям ...);

– Теоретичен (анализирам, систематизирам...);

– Прагматичен (практичен; търся решение...).

Характеристиките на личността на ученика от интелектуален характер се проявяват (и биха могли чудесно да се допълнят) в ситуации на екипна работа. Ученето ученик-ученик, ко-оценката са функционални стратегии за подпомагане на личностното израстване, за повишаване на вътрешната мотивация и удовлетвореността от участието в груповите дейности. Освен това чрез учене в група учениците развиват взаимно и други интелектуални аспекти на своята личност.

2) Теория за трансверсалните компетентности (ТВК) – все по-често се налага тенденцията към изграждането на умения от надпредметен характер, към „разчупване“ на предметните ограничения по посока на формиране на общи, ключови знания, умения и поведение от страна на учениците. ТВК (сред които компетентности от информационен, методологичен, социален, персонален и комуникативен характер) са насочени към овладяване на умения за разрешаване на комплексни житейски ситуации, каквито всъщност са автентичните ситуации, с които личността се сблъсква във и извън училище. Затова е препоръчително ситуациите на оценяване по конкретен учебен предмет (БЕ) да се планират така, че да застъпват и умения от трансверсален характер. Ще представим в схема нашата визия за интегрираната оценка, като поставим в центъра конкретната предметна компетентност (общуването на БЕ):



Идеята за ТВК разширява (обогаत्या) репертоара от знания, умения и поведенчески нагласи, които подлежат на овладяване и оценяване /самооценяване в часовете по БЕ.

2) Кооперативно учене (учителят като треньор: *аз помагам, наблюдавам, преценявам... аз съм част от екипа*). За функциите на учителя, работещ в дизайна на кооперативното учене, говори красноречиво следният цитат:

*„Можем да приемем оценяването и ученето като неделима сплав, амалгама. Поредица от добре проектирани и контролирани ситуации дават възможност на учениците да развиват своите знания и умения за определено време и да наблюдават това развитие. Този вид оценяване може да е както формиращо, така и сертифициращо. В края на една тренировка или мач треньорът няма нужда от допълнителни упражнения, за да оцени това, което неговите играчи знаят или могат. Достатъчно е само да ги наблюдава на терена.“*²⁾

Особености на кооперативното учене:

- Наличие на обща дейност (обща задача); съвместно конструиране на знания и на умения;
- Импликация на всеки член на микрогрупата; множествени интеракции;
- Липса на директно и моментно оценяване на резултатите;
- Повишаване на автономността на ученика;
- Мотивиране на личния принос;
- Подобряване равнището на самооценка;
- Мултидименсионалност и трансверсалност;
- Оценка чрез договаряне на условия за успешност (прозрачност и приемливост на критериите за успешност).

Структури на кооперативното учене:

- Кръгла маса;
- Панелна дискусия;
- Циркулиране на писмен документ;
- Ножица и хартия;
- Пъзел ...

Кооперативното учене осигурява репертоар от структури, в които успешно да се реализира замисълът ни за синергия между ученето и оценяването чрез взаимодействие между индивиди с разнообразни профили и ко-оценяването. Освен това чрез прилагане на кооперативното учене решаването на конкретни комплексни учебни задачи се превръща в решаване на проблеми от езиков, интерактивен, социален и социоафективен характер, което, от своя страна, не може да се случи без наличието на определени трансверсални умения, които в същото време се развиват и усъвършенстват.

Ще представим методически проект (изпълнение на комплексна задача върху конкретно съдържание по български език).

Като цялостна рамка, която осигурява в известна степен синергията между автономност, конструиране на знания действие, интегриране на компетентно-

сти от различни групи, ще приемем обучаващото оценяване. Разликата между известното у нас „формиращо оценяване“ и обучаващото оценяване се усеща ясно при тълкуване на понятията на френски език (*évaluation formative* – *évaluation formatrice*). Обучаващото оценяване се основава на симултанността между учене и оценяване (това, за което настоява и Перену в цитирания по-горе откъс) чрез осъзнаване (апроприиране) от ученика на целите и очакваните резултати при изпълнение на всяка конкретна задача, чрез ясната идея за това, което ще се оценява чрез съответната задача. Ключови понятия за този подход са понятията: *карта* на ученето (напр. на конкретна задача), цел, (авто)регулация на дейностите и процедурите, самооценка и самоконтрол. По същество това е метакогнитивен подход към ученето и оценяването, в който учащият е основен фактор (актьор) както по отношение на ученето, така и по отношение на оценяването. Това е и новото (новаторското), което този подход внася към теориите за оценяването. Така се преодолява в известна степен и „конструктивисткият конфликт“, при който ученикът се възприема като субект на ученето (конструира знание сам, посредством функционирането на собствените си когнитивни структури), но по отношение на оценяването той и неговите знания са обект, подлежащ на (външно) оценяване.

Проектът, който ще представим, се основава на обучението на ученици в умения да възприемат текст – извличат информация от текст (научно описание), следват указания, ориентират се в нова информация и излъчват стратегии, в резултат на което създават продукт (създаване на макет на Часовниковата кула в Трявна, вж. приложенията)³⁾. Учениците работят в микрогрупи. Задачата е комплексна, изисква изпълнение на комплекс от дейности; предвижда се за 2 учебни часа в 6. клас. Ще представим две карти на задачата – карта, която попълват учениците в процеса на своята дейност, и карта, която представлява предварителния план на учителя за целите и резултатите, които ще се оценяват. (Таблица 1)

Коментар: Чрез задачата се цели да се постигне баланс между индивидуалните характеристики на всеки ученик и общите изисквания (критерии) за оценка на постиженията на ученика по отношение на уменията да се възприема информация от различни визуални (текстови и нетекстови) източници. Разнообразието от дейности по време на работата по изпълнение на задачата осигурява задействане на вътрешната мотивация на ученици с различен профил: ученик с водеща лингвистична интелигентност ще поеме работата по резюмирането на текста за Часовниковата кула и ще разяснява от езикова гледна точка някои от инструкциите; по този начин той ще „учи“ другите участници в групата на тези умения; в същото време ученик с водеща пространствена интелигентност ще допълва разчитането на инструкциите. За деца с водеща кинестетична и математическа интелигентност самото сглобяване на макета ще бъде част от ученето. Представянето на резултата от дейността на групата може да се повери на ученик с интерперсонални и езикови компетентности. Цялостната дейност се провежда в рамките на кооперативното учене. Учителят може да помисли предварително, ако е сигурен, че познава своите ученици, за

Таблица 1.

Карта на задачата (ученици)	Карта на задачата (учител)
Описание на задачата: – С какви материали разполагаме? – Какво се очаква да правим?	Описание на задачата: Комплексна задача. Изисква прилагане на поредица от дейности – както езикови, така и неезикови. Ресурси: макет за сглобяване на Часовниковата кула в Трявна; ножици, лепило, листове, маркери
Каква е целта на задачата? Какво се очаква от групата като резултат? – Какво е необходимо да знаем и да можем, за да извършим задачата? – Какво ще се оценява накрая? -нашите умения да разбираме и да следваме инструкции; -нашите умения да създаваме устно изложение; -нашите знания за текст научно описание; -нашите възможности да приложим знанията и уменията ни в конкретни дейности, така че да изработим конкретен продукт; -нашите умения да работим в група: да обсъждаме, стигаме до решения, да избягваме конфликти, да работим заедно.	Цели: – Конкретни предметни цели: развиване на уменията на учениците за възприемане на информация от писмен текст; извличане на съществена информация от текст научно описание; разбиране на указания. – Общи (трансверсални) цели – развиване на умения за работа в екип (социални, интерперсонални умения); умения за съпоставяне на информация от писмен текст с графичен текст; естетическа употреба на езика – използване на езиковата комуникация за изработване на конкретен предмет: (елемент) от макет на сграда Из „Учебна програма за 6. клас“ Учениците: - Устно представят актуална информация от автентични текстове – от новинарски емисии на електронните медии и печатните издания на средствата за масова комуникация; от научни и научнопопулярни публикации и пр. - Правят съобщения в класа/училището по различни поводи. - Изказват се спокойно в малки групи и пред по-голяма група слушатели...
Работен план: – Стратегия: как ще организираме работата в групата? Ще разпределяме ли задачите? През какви етапи (дейности) ще премине изпълнението на задачата? ДЕЙНОСТ 1: Цел: Време: Материали: Участници: ДЕЙНОСТ 2: Цел: Време: Участници: ДЕЙНОСТ 3: Цел: Време: Участници:	План на дейностите: 1) Формиране на екипи – излъчване на стратегия (социални умения) – 5 мин. 2) Ориентиране в задачата: запознаване с наличните материали - набелязване на целите, очакванията; обща „визия“ на задачата; определяне на ролите в групата - 10 мин. 3) Изработване на план на дейностите - 15 мин. 4) Изпълнение – четене на материалите – резюме на текста описание, четене и изпълняване на указанията; практическа дейност по сглобяване на елемент от макета - 25 мин. 5) Оценка в групата на изпълнението на задачата; подготовка за презентацията пред останалите групи (5 мин). Знания, умения, дейности, които са придобити или затвърдени по време на работата. 6) Представяне на резултатите – накратко екипите представят своите обекти, описват етапите, през които са минали, показват макета (5 мин).
Изпълнение: налага ли се промяна на предварителния план? Има ли групата нужда от допълнителни материали, информация? Контрол (самооценка): Презентация:	

варианта да разпредели учениците в групи така, че групите да са хетерогенни, да има деца с различни водещи интелигентности.

Важно е тук да се подчертае, че **материалите (автентични ресурси) са в основата на изграждането на хипотеза относно вида и целите на задачата**. Разбира се, учителят също има важна роля в този дизайн на оценяване чрез учене – да разяснява, да помага при необходимост, да бъде експерт.

Накратко ще представим още два „сценария“ за прилагане на кооперативно учене и обучаващото оценяване.

В 7. клас учениците изучават анализ на художествен текст. Това учебно съдържание може да бъде усвоено и ако на учениците се раздадат следните материали (вж. структурата за кооперативно учене „циркулиране на писмен текст в групата“):

- откъси от неизучавани прозаични текстове;
- алгоритъм за анализ и тълкуване на прозаичен текст.

Следващата задача е групата да избере един от откъсите; чрез структурата „кръгла маса“ да анализира текста, като обърне специално внимание на системата от художествени персонажи. Следва създаване на сценарий за драматизиране на откъса, разпределяне на ролите и изиграване пред останалите групи. На оценяване/самооценка подлежат както критерии, произтичащи пряко от Учебната програма за 7. клас⁴⁾, така и трансверсални знания, умения и поведение. Отново учебният сценарий залага на изграждането на знания действия, които в процеса на работа подлежат на конструиране, регулиране и оценяване.

Вторият сценарий се отнася до овладяването на знания действия, които целят да се осмислят следните заложи в Учебната програма за 6. клас цели:

- *Владееят словоред; познават и използват характерната за сложното съчинено изречение интонация и пунктуация.*
- *Откриват и редактират пунктуационни грешки, допуснати при употреба на сложни съчинени изречения.*

Между групите се пускат да циркулират определен брой изречения (ако групите са 5 например, се приготвят 5 варианта, всеки един съдържащ по 5 сложни съчинени изречения). Всяка група работи с определен цвят на маркера. Разчитайки най-напред на езиковия си усет и на досегашната си подготовка, учениците от всяка една група поставят запетай там, където смятат, че е необходимо. Следващата група има правото да поправи (коригира) пунктуацията и да поставя нови пунктуационни знаци. В края на тази дейност всяка група разполага с един вариант (този, който най-напред е минал през групата). Учителят раздава материал, в който обобщено са представени основните пунктуационни правила. Учениците извършват дейности по (авто)корекция – саморегулират се, учат се на новите правила. Редактират грешките. След това учениците, използвайки различни записващи устройства, „пробват“ интонационни варианти на изреченията, които се изслушват и коментират в групата.

Ще завършим с това, че стратегията с попълване на работна карта като представената в първата задача може да се използва при изпълнение на всяка една

комплексна задача. Добре е всички карти да се събират в ученическо портфолио (същото важи и за учителя!), за да се следи усвояването на конкретни компоненти от учебното съдържание – например по речеви дейности, за да се постигне и желаната холистичност на ученето и оценяването. Така и учителят ще проследява дейностите, в които ученикът наистина проявява своите „можения“⁽⁵⁾: възприемане на устна реч (изказване, диалог, дискусия); възприемане на писмена реч, създаване на писмен текст, създаване на устен текст, комуникативни умения и умения за езиково посредничество, усвояване на лингвистична информация.

БЕЛЕЖКИ

1. В тази връзка обаче можем да кажем, че комуникативният подход и произтичащият от него тип оценяване чрез компетентности (комуникативната компетентност и нейните компоненти – езиков, социолингвистичен, дискурсен и пр.) всъщност не съумява да изгради устойчива тенденция в български условия. Ако съществуваше компетентностен подход в оценяването, то би следвало всеки учител, а и ученик да разполага с набор от критерии за всеки компонент, според които критерии да се оценява развитието на ученика през цялата учебна година. Пример в това отношение ни дава една френска практика – индивидуална книжка на компетентностите във френската образователна система (Livret personnel de compétences).
2. Перену, Paru dans l'Éducateur, n° spécial „La note en pleine évaluation”, mars 2004, pp. 8-11.
3. Използваме макети, които се предлагат от ИК „Колхида”, www.kolhida.bg
4. Тема 2: Художествен текст
 - Осмислят особеностите и функциите на художествения текст. Разбират и тълкуват художествени текстове. Коментират въздействието на художествения текст, изразяват отношението си към него.
 - Драматизират откъси от художествени текстове, посещават представления на книги, театрални постановки, поетични спектакли и срещи с творци.
5. „Ние всички сме съвкупност от можения” – ще си позволя да цитирам докт. Верина Петрова, обучение на учители по проект на Катедрата по методика, проведено на 17. 11.2011 г.

ЛИТЕРАТУРА

- Гарднър Х. *Множествените интелигентности*. София, Сиела, 2004.
- Boniol J.-J., M. Vial. *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, De Boeck 1997.
- Genthon M. „Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage“, Caphoc, *Aix-Marseille*, 1984.
- Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In: *Cahiers pédagogiques №280/1990*
- Tagliante Ch. L'évaluation et le Cadre européen commun. *CLE International*, Paris 2005.