

КОНЦЕПЦИЯТА ЗА ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ПО БЕЛ – ОТ ДОИ ДО КОНКРЕТНИТЕ СТАНДАРТИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ ОТ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ

Яна Рашева-Мерджанова
СУ „Св. Климент Охридски“,
Факултет по педагогика
Калина Михова
134. СОУ „Димчо Дебелянов“,
София

Резюме: През последните години образованието в световен и в национален мащаб се ориентира към компетентностния, конструктивисткия и прагматичния подход. На тази теоретична основа и в търсене на трудните преходи между ДОО и непосредственото текущо оценяване от учителя в класната стая в статията се предлагат критерии и показатели за оценяване в три посоки: на интерпретативно съчинение; на есе по хуманитарен проблем върху изучавана литературна творба; на есе по житейски проблем (на свободна тема).

Компонентите, принципът на изработване и на използване на представените методически стандарти за текущо оценяване по БЕЛ в гимназиалната степен са преносими и за други възрасти и по други учебни предмети. Съгласуването на различни равнища: методическо обединение, училище, регион, национално равнище, само би помогнало в ориентацията и напредъка на нашите ученици в персонален, национален и в международен план.

Keywords: achievements – State Educational Requirements – assessment – interpretative work – essay on a humanitarian issue – essay on a worldly issue – criteria and indicators – transferability

През последните години образованието в световен и в национален мащаб се ориентира към компетентностния, конструктивисткия и прагматичния подход. Това означава:

– Постиженията на учениците се обосновават не просто като знания и умения, а като групи трансверсални типови компетентности, преносими и трансформирани в най-различни ситуации и на различни равнища.

– Налага се естествено интердисциплинният подход като реализиране най-напред на междупредметни връзки, чрез които учениците да имат възможност да се научат и изпробват да интерферират, генерират, акумулират, синтезират свой специфичен цялостен познавателен/поведенчески/ценностен/жизнен свят/опит.

– В това разнообразие се наложи естествено изработването на външни критерии и механизми за оценяване и за обективизиране на субективно създаваните светове/опити.

Но също така е неизбежно да се създадат и реализират паралелите:

– съответствие, преносимост и аналогова връзка между равнищата на оценяване и обективизиране: стандарти за външно оценяване – стандарти за текущо оценяване от учителя в процеса на подготовка – личностово персонално самооценяване от ученика;

– съответствие, преносимост и аналогова връзка по хоризонтал: между стандартите за оценяване на тези три равнища по отделните учебни предмети и в различните културно-образователни области в българското училище;

– по простата причина – ученикът е един и същ във всяка една от тях и във всеки учебен предмет. Отговорността за тези съответствия е на професионалната педагогическа гилдия.

Това съответствие не може да бъде еднозначно зададено тъкмо защото съвременното обучение вече няма за цел информация и знания, а компетентности. В този формат учебното съдържание е само средство, а не цел и не то се оценява, а моженето на личността.

Но така или иначе (и неизбежно) в най-общия формат на оценяване като външно оценяване в училище се проверяват информираността и мисловните вътрешни способности и компетентности, които са междинно „трансформиращо“ звено между информираността и прагматичното поведение в жизнена ситуация. На учителя в училище, на методическите гилдии се пада задачата да изработят, да съгласуват и да комуникират помежду си и даже да инициират (защо не) пренос и координиране на стандартите за текущо оценяване в процеса на обучение със специалистите и от други културно-образователни области. Мислим, че тази потребност, а и възможност, са вече наредели. Тези „междинни методически стандарти“, както сме ги определили в педагогическата практика, са действителният мост между социалните метаизисквания (и затова пределно общи) към грамотността и компетентността на личността и нейните прагматични жизнено-професионални очаквания за реализация (които са в пълно характерово съответствие с прагматичните очаквания на пазара на труда).

Методическите междинни стандарти за оценяване операционализират ДООИ и разкриват техните поведенчески прагматични измерения и ги обо-

значава като конкретни прагматични умения и компетентности на ученика. Оформят ги в параметрирани критерийно, по показатели и условия на реализация ситуации - задания. По този начин методическите стандарти имат

- и оценяваща,
- и измерваща,
- НО и обучаваща,
- НО и формираща,
- НО и възпитаваща функция.

Защото могат чрез тази своя йерархия и логика да бъдат припознати, приети и включени в образователния, професионалния, социалния, жизнения смисъл, който всеки нормален човешки екземпляр търси във всяка своя дейност на земята.

Ето защо смятаме за достатъчно

- теоретически обосновано;
- институционално значимо;
- педагогически мотивирано;
- методически резултатно и
- личностово хуманно

да предложим структурата, компонентите и начина на функциониране на стандарти за текущо оценяване по БЕЛ в училище в процеса на обучение в гимназиална степен на образование. Предложението е съдържателен синтез на и резултат от разнообразните семинари и обучения, организирани през последните години, след въвеждането на ДЗИ, със специалисти от различни предметни области.

На методическо равнище се стараем да намерим синхрона между тях, да ги съгласуваме като извор и като указание за работа с учениците. В този смисъл изложеното по-долу в статията има *общи „извори“*:

- Критериите на МОМН за оценяване на 41. задача от ДЗИ.
- Оценяването на 41. задача от ДЗИ – Обучение на преподаватели по БЕЛ, организирано от ЦКОКО. Ръководител – А. Дамянова, 2009 г.
- Есето като личностна изява на ученика; като жанр, разкриващ „лика на своя създател“ (Писмените ученически текстове, Трета част, Съчинения интерпретации, Йовева Р., Кръгозор, С. 2003).
- Живот в есата, Мерджанова Яна Рашева, Петекстон, С. 2011.
- Норми и скали при оценяване – Семинар, организиран от БУЛТЕСТ СТАНДАРТ. Ръководител – К. Банков, 2010.

Наложително е да свържем, при това естествено, външното оценяване с вътрешното, така че да бъдат единен валиден процес на оценяване

(разглеждаме валидността най-общо като висока степен на съответствие между целите на оценяване и средствата за оценяване). Нормално е обаче резултатите от ДЗИ и вътрешното оценяване да се разминават (по ред причини: при вътрешното оценяване обучаващ и оценяващ съвпадат; функциите са главно формиращи (комбинирани с установяващото, сумативното оценяване), защото целта е ученикът да учи по-добре, да напредва така, че да се развиват личностните му заложби. Затова и е дълбоко убеждението ни, че **резултатите от външното оценяване трябва да се използват изключително внимателно**: да отчитат какви познавателни равнища покриват учениците, с какви и кои съдържателни области се справят и с кои не се справят, т.е. да бъдат ориентирани към извличане на информация, чрез която да се управлява (направлява и развива) образователният процес, а не да имат санкционираща роля. Или накратко: **свързващото звено между външното и вътрешното оценяване може да бъде само едно – стремежът към качествено обучение.**

По български език и литература е особено важно да се проверяват уменията да се практикува езикът в различни сфери на общуване в съответствие с прагматически изисквания, за да се социализира ученикът. Следователно относителната тежест на оценките, които дават обратна информация за уменията да се създава писмен и устен текст в определен жанр, уместен за дадена комуникативна ситуация, трябва да бъде най-висока. От различните учебни речеви жанрове основна тежест следва да имат евристичните, тоест съчиненията (интерпретативно, есе по хуманитарен проблем върху изучавана литературна творба, есе на свободна тема/ по житейски проблем). На второ място идват текстовете с репродуктивен характер (резюмета). Затова представяме в няколко приложения критериите и показателите, както и тяхното възможно конкретизиране по точки, на основните текстове, създавани в гимназиалния етап – VIII – XII клас:

– **Приложение 1** – съдържа критериите и показателите за оценяване на **интерпретативно съчинение**, зададени от МОМН; показателите са детайлизирани по точки от А. Дамянова, ръководител на обучение за преподаватели по БЕЛ, организирано от ЦКОКО през 2010 г.

– **Приложение 2** – съдържа критериите и показателите за оценяване на **есе по хуманитарен проблем върху изучавана литературна творба**, зададени от МОМН; детайлизирани са от Калина Михова по точки – аналогично на представеното в Приложение 1 и с опиране на ключовите идеи на Р. Йовева, изложени в „Писмените ученически текстове, Трета част“, Кръгзор, С. 2003 г.

– **Приложение 3** – съдържа критериите и показателите за оценяване на **есе по житейски проблем** (на свободна тема), изложени в „Живот в есета“ на Яна Рашева-Мерджанова, Петекстон, С. 2011 г.

Приложение 1. Критерии и показатели за оценка на интерпретативно съчинение (30 точки)

Компетентности	Критерии	О т.	1 т.	2 т.	3 т.
Литературни компетентности - 10 т.	Разбиране на условията на характер на художествената литературна тура - 2 т.	Системно смесва художествена и нехудожествена (жизнена) реалност (автор и „условното лице“, говорещо в текста, житейска и художествена „истина“)	Интерпретира текста като фикция, въпреки че допуска смесване на художествена и нехудожествена (жизнена) реалност	Интерпретира текста като фикция, без да допуска смесване на художествена и нехудожествена (жизнена) реалност	
	Знания за автора и творбата и свързаните с тях процеси в българската литературна история - 2 т.	Не използва адекватно знания за литературно-историческия процес при интерпретацията на текста и/или е допуснал повече от 1 груба фактическа грешка (свързана с епоха/десетилетие/ година на написването, с творчеството на автора, с направлението или школата, в чиито конвенции се удържа творбата)	Използва, макар и невярно адекватно, знания за литературно-историческия процес при интерпретацията на текста и/или е допуснал повече от една фактическа неточност, но не е допуснал груба фактическа грешка	Използва адекватно знания за литературно-историческия процес при интерпретацията на текста и не е допуснал фактически грешки и неточности	
	Знания за строежа и функционализирането на художествената творба и умение да се прилагат при изясняване на зададения проблем - 3 т.	Неправилно определя композиционни и структурни елементи на творбата	Правилно определя някои от композиционните и структурните елементи на творбата, но не отчита взаимозависимостта и взаимодействието помежду им и значимостта им за породения от творбата смисъл	Правилно определя повечето от композиционните и структурните елементи на творбата, но неоситно темно отчита взаимозависимостта и взаимодействието помежду им и значимостта им за породения от творбата смисъл	Правилно определя повечето от композиционните и структурните елементи на творбата и системно отчита взаимозависимостта и взаимодействието помежду им и значимостта им за породения от творбата смисъл
Умение за интерпретиране на художествената смисъл - 3 т.	Твърденията за художествения смисъл (за това, какво означава казаното от текста) са наивни и/или повтарят казаното от текста, вместо да го тълкуват, и/или са неадекватни на смисловата посока, зададена от текста	Някои от твърденията за „подказаното“ от художествения текст са адекватни, но като цяло остават голословни, необосновани.	Повечето от твърденията за „подказаното“ от художествения текст са адекватни и убедително обосновани, макар че не са обвързани в цялостна концепция за художествения смисъл	Повечето от твърденията за „подказаното“ от художествения текст имат случаен, епизодичен характер и не влияят на цялостната концепция за художествения смисъл	Отстъпленията от адекватността и обосноваността на твърденията за „подказаното“ от художествения текст имат случаен, епизодичен характер и не влияят на цялостната концепция за художествения смисъл

Компетентности за изграждане на аргументивен текст – 12 т.	Теза, съответстваща на формулирания проблем – 3 т.	Теза или липсва, или не съответства на поставения проблем, или е неясна или противоречива	Тезата не съответства точно на поставения проблем, а по-скоро го подменя, или не е достатъчно ясно формулирана, но не е противоречива	Формулировката на тезата е ясна и адекватна на поставения проблем, но не отчита сложността и смисловия му обем	Формулировката на тезата е ясна и адекватна на поставения проблем, като отчита сложността и смисловия му обем
	Целенасочена и задълбочена аргументация – 3 т.	Аргументация липсва, подменена е от голословни твърдения и/или „житейски истини“ и/или от преразказ/повтаряне на казаното от текста	Повечето от аргументите са без връзка с тезата (и с поставения проблем), като аргументацията отчита само „тетичното“ ниво (казаното) на текста, не и строежа му	Само някои от аргументите са слабо, формално свързани с тезата (и с поставения проблем), а отчитането на строежа на текста има повече епизодичен, отколкото системен характер	Аргументацията последователно черпи ресурс от строежа на текста, като допуснатите в нея отклонения от тезата (и от поставения проблем) имат инцидентен характер
	Логически последователна аргументация – 3 т.	Аргументация липсва, като отделните изречения са свързани помежду си в незначителен брой случаи и не образуват цялостен текст	Само някои от аргументите са логически свързани помежду си, докато между повечето липсват логически връзки (напр. м/у подтеза и аргументи към нея, м/у цитат от текста и разсъждение върху него); логическият ред е подменен от реда на изложението в текста	Като цяло аргументите са логически свързани помежду си, като само някои от конструираните между тях логически връзки са несъстоятелни; логическият ред е преплетен с реда на изложението в текста и е разколебан от това преплитане	Допуснатите логически последователности имат епизодичен характер и не разрушават логическата аргументация на тезата; логиката на изложението не се влияе от реда на изложението в текста
	Ясно обособени, логически последователни и смислово обвързани композиционни части – 3 т.	Текстът е рудиментарен или композиционно неясен - няма начало, средни части и край	Началото и/или краят на текста липсват и/или са нефункционални, а връзките между композиционните части липсват или са формални	Началото или краят на текста не са достатъчно функционални, а връзката между началото и изложението и/или между изложението и края е формална или липсва	Всички композиционни части са едновременно функционални, обособени и свързани

Ези- кови компе- тентно- сти - 8 т.	Владеене и прилагане на лексикалната норма - 2 т.	Допуснати са повече от 2 груби нарушения на лексикалната книжовна норма (диалектни или просторечиви, или жаргонни думи и изрази) и/или повече от 3 други нарушения на същата норма (разговорни изрази)	Не са допуснати груби нарушения на лексикалната книжовна норма, но са допуснати повече от 2 разговорни изрази и/или други стилови неуместности	Допусната е не повече от 1 стилова неуместност	Доц. Дамянова: Можем ли да определим критерии по този показател без оглед на дължината на съчинението?
Владеене и прилагане на граматичната норма - 2 т.	Допуснати са повече от 2 граматични грешки, възпрепятстващи разбирането на смисъла и/или повече от 3 други граматични грешки	Допуснатите граматични грешки са от порядъка на разколебаните в езиковото съзнание норми (членуване на имената от м. р. с пълен или кратък член, падежни форми на местоименията в косвен падеж...) и са не повече от 2, но едната от тях или и двете се повтарят	Допуснатите граматични грешки са от порядъка на разколебаните в езиковото съзнание норми, не са повече от 2 и не се повтарят		
Владеене и прилагане на правописната норма - 2 т.	Допуснати са повече от 2 груби правописни грешки (при удвояване на съгласни на морфемна граница, изпускане на съгласни на морфемна граница, обеззвучаване/озвучаване на съгласни...) и/или 4 и повече други правописни грешки (префигиране o-/y-, епентези...)	Допусната е не повече от 1 груба и/или до 2 други правописни грешки	Не са допуснати груби правописни грешки, а са допуснати до 2 други правописни грешки, които не са повторени		
Владеене и прилагане на пунктуационната норма - 2 т.	Допуснати са повече от 2 груби пунктуационни грешки и/или 4 и повече други пунктуационни грешки	Допусната е не повече от 1 груба и/или до 2 други пунктуационни грешки	Не са допуснати груби пунктуационни грешки, а са допуснати до 2 други пунктуационни грешки, които не са повторени		

351

	Умение за интерпретирани на различни аспекти на проблема - 3 т.	Проблемът се интерпретира наивно: твърденията или повтарят казаното от текста, вместо да го тълкуват, и/или са неадекватни на смисловата посока, зададена от текста, и/или са неадекватни като „собствени житейски размисли“	Някои от твърденията за „подказаното“ от художествения текст и от личния опит са адекватни, но като цяло остават голо-словни, неосновани и са едностранчиви (гледната точка е една).	Повечето от твърденията за „подказаното“ от художествения текст и от личния опит са адекватни и убедително обосновани (гледните точки са поне 2 – разчетени от текста и/или от личния опит), макар че не са обвързани в цялостна концепция по поставения проблем	Проблемът е видян в неочаквани аспекти (дори и за пишещия); открити са различните гледни точки (позиции, опори, „места за снимане“) на проблема, които са обвързани в цялостна концепция по поставения проблем
Компетентности за изграждане на аргументивен текст - 12 т.	Теза, съответстваща на формулирания проблем - 3 т. Тезата няма фиксирано място и може да бъде съчетана с някои от аргументите или да съдържа алюзия за аргументи (в ИС тезата е обикновено в началото, по-рядко в края и почти никога на друго място)	Теза или липсва, или не съответства на поставения проблем, или е неясна и/или противоречива	Тезата не съответства на поставения проблем, а по-скоро го подменя, или не е достатъчно ясно формулирана, но не е противоречива	Формулировката на тезата е ясна и адекватна на поставения проблем, като отчита сложността и смисловия му обем - освен че представя позицията на пишещия за формулирания проблем (както в ИС), съдържа и възгледа на пишещия по този проблем. Тезата на есето е по-матчабна от тезата в ИС и е резултат от избирателно, подчинено на авторската концепция тълкуване	Формулировката на тезата е ясна и адекватна на поставения проблем, като отчита сложността и смисловия му обем - освен че представя позицията на пишещия за формулирания проблем (както в ИС), съдържа и възгледа на пишещия по този проблем. Тезата на есето е по-матчабна от тезата в ИС и е резултат от избирателно, подчинено на авторската концепция тълкуване

Целена-сочена и задълбочена аргументация - доминират аргументите, свързани с литературния текст, пред аргументите, свързани с персоналия опит, или е осъществен баланс м/у тях – 3 т.	Аргументация липсва: каз/повтаряне на казаното от текста, от голословни твърдения и/или от „житейски истини“	Повечето от аргументите са без връзка с тезата (и с поставения проблем), като аргументацията отчита само „тетичното“ ниво (казаното на текста (не и строежа му) и/или „тетичното“ ниво (казаното на персоналия опит	Само някои от аргументите са слабо, формално свързани с тезата (и с поставения проблем), като отчитането на строежа на текста и връзката на персоналия опит с проблема имат повече епизодичен, отколкото системен характер	Аргументацията последователно черпи ресурс от строежа на текста и от различни области, в които проблемът е централен (в които той се изследва или коментира), като допуснатите в нея отклонения от тезата (и от поставения проблем) имат инцидентен характер
Логическа и/или асоциативна аргументация - 3 т.	Аргументация липсва, като отделните изречения са свързани помежду си в незначителен брой случаи и не образуват цялостен текст	Само някои от аргументите са логически и/или асоциативно свързани помежду си, докато между повечето липсват връзки (напр. м/у теза и аргументи към нея, м/у цитат от текста и разсъждение върху него); логическият и/или асоциативният ред е подменен от реда на изложението в текста	Като цяло аргументите са логически и/или асоциативно свързани помежду си, като някои от конструираните между тях логически и/или асоциативни връзки са несъстоятелни; логическият и/или асоциативният ред е преплетен с реда на изложението в текста и е разколебан от това преплитане	Допуснатите логически и/или асоциативни неопосредователности имат епизодичен характер и не разрушават логическата и/или асоциативната аргументация на тезата; логиката и/или асоциативността на изложението не се влияе от реда на изложението в текста

	Ясно обособени, логически последователни и смислово обвързани композиционни части НО и уводът, и заключението са незадължителни. Най-често трите структурно-композиционни елемента - увод, изложение, заклучение - не са диференцирани. – 3 т.	Текстът е рудиментарен или композиционно не-разчленен - няма начало, средишна част и край	Началото и/или краят на текста липсват и/или са нефункционални, а вързките между композиционните части липсват или са формални	Началото или краят на текста не са достатъчно функционални, а вързката между началото и изложението и/или между изложението и края е формална или липсва	Всички композиционни части са едновременно функционални, обособени и свързани
--	---	---	--	---	--

Езикови компетентности – същите като при интерпретативно съчинение

Приложение 3.

Критерии и показатели за оценка на есе по житейски проблем (на свободна тема) – 30 точки

I. Съдържателни критерии (шест показателя)

1. Ползване на адекватни и ценни библиографски източници, т.е. информираност по темата (осведоменост и познания) – **3 т.**

2. Изработване на аргументи, доказателства, контрааргументи на подкрепяната теза – **1 т.**

3. Използване на персоналния опит (житейски, философски, естетически и т.н.), **на лични наблюдения и впечатления** – **3 т.**

4. Изявена лична позиция – **съпоставяна, защитавана** – **3 т.**

5. Оригиналност, неочакваност (смислови обрати, алтернативи), **творчески елементи** – **3 т.**

6. Сюжетност, интрига, развитие на проблема, наситеност с чувство и емоционалност – **3 т.**

II. Езиково- стилови критерии (четири показателя)

Метафоричност, хиперболи, аналогии – **художественост на изказа и стила** – **3 т.**

Емоционалност в два аспекта – **експресивност на автора/ същевременно внушаемост и влияние върху читателя (комуникативност на текста)** – **3 т.**

Точен език (термини от тематичната област на есето) – **1 т.**

Спазване на книжовните норми (лексикална, правописна, граматична, пунктуационна) – **1 т.**

III. Технически критерии на оформянето (четири показателя)

1. Издържано композиционно оформяне – **начало; същинска част; край (уводът и заключението са факултативни)** – **1 т.**

2. Коректно цитиране на библиографски източници и позоваване на автори – **1 т.**

3. Четливост и визуално приемлива конфигурация на текста – **открояване на отделните смислови абзаци** – **1 т.**

4. Оригинално онагледяване – **3 т.**

Общо - **15** показателя. Подчертаните **8** показателя (*специфични за жанра* – с по-голяма относителна тежест) **носят по 3 точки** ($8 \cdot 3 = 24$ точки). Останалите **6** показателя **носят по 1 точка** ($6 \cdot 1 = 6$ точки). Така **максималният брой точки е равен на 30**.

Самите ученици се запознават с логиката и технологията на нашата съвместна работа – като процедури, като дейности, като очаквани постижения и като оценяване. Използваме следната схема.

Евристична схема на основните писмени
продуктивни ученически текстове
(гимназиален етап на обучение, средна образователна степен)



Схема 1

Схемата дава възможност на учениците да „видят“ както общите „места“ между интерпретативно съчинение, интерпретативно съчинение есе и съчинение есе (статия, есе по хуманитарен проблем от литературна творба, есе на свободна тема), така и различията между тях. Статията и есето по хуманитарен проблем от литературна творба са регламентирани съчинения, те се пишат за текстов обект и са с метатекстова природа. Есето на свободна тема е нерегламентиран текст, пише се за нетекстов обект и няма метатекстова природа. Отличията между трите съчинения могат да се обяснят с *различните проявления на свободата*, от която зависи 1) *степента на оригиналност*, 2) *степента на изява на автора*, 3) *самото съчиняване*.

Степента на оригиналност се увеличава от ляво на дясно (висока е при статията, по-висока е при есето по хуманитарен проблем, най-висока е при есето на свободна тема). *Степента на изява на автора* също се увеличава от ляво на дясно, т.е. най-изявено и афиширано е авторството при есе на свободна тема. *Съчиняването* и при трите текста е основно чрез разсъждение, а текстовете са аргументативни. При есе на свободна тема обаче съчиняването в най-голяма степен е лишено от „външни“ опори за смисловото и езиковото структуриране на текста; авторът с лични усилия генерира речевия си продукт, обличайки собствените си мисли в подобрени на момента думи, изрази, изреченски конструкции. Т.е. тази „свобода“ от „външни“ опори също се увеличава от ляво на дясно.

Мотивираме оценката на писмените аргументативни текстове и от трите жанра със следния шаблон:

I.	II.	III.
1.1. ()	2.1. ()	3.1. ()
1.2. ()	2.2. ()	3.2. ()
1.3. ()	2.3. ()	3.3. ()
1.4. ()	2.4. ()	3.4. ()

Отнети точки:

Получени точки:

Оценка:

Пояснение:

1. Всеки ученик разполага с критериите и съответните показатели (залепени са в тетрадката; „качени“ са в общата ни електронна поща; предварително са обяснени и онагледени с примери – за всеки показател).

2. Оптимизираме работата си технически, като размножаваме шаблона (според броя писмени работи, които трябва да проверявам) и го закрепвам за всяка работа.

3. За всеки показател записваме получените точки, а в скобите посочваме отнетите точки.

4. Словесно изказваме (само с две-три изречения в самата работа) нещо специфично за текста (за ученика) – обикновено открояваме постижение или напредък.

5. Възлагаме редакция не на цяло съчинение, а на показател/и (така редакцията е различна за всеки ученик).

Аналог на писмените аргументативни текстове е **публичното изказване по актуален проблем съобразно с избрана сфера на общуване** (присъства

в учебното съдържание и по български език, и по литература – от VIII до XII клас). Използваме следните критерии и показатели за оценяване:

I. Компетентности за изграждане на публично изказване (8 т.)

Поставяне и придържане към темата – 2 т.

Информираност по темата – 2 т.

Използване на подходящи стилно-езикови средства за постигане на убедителност и въздействие съобразно сферата на общуване – 2 т.

Полагане на проблема в актуален контекст – 2 т.

II. Компетентности за изграждане на аргументативен текст (12 т.)

Теза, съответстваща на формулирания проблем – 3 т.

Целенасочена и задълбочена аргументация – 3 т.

Логически последователна аргументация – 3 т.

Ясно обособени, логически последователни и смислово обвързани композиционни части – 3 т.

III. Езикови компетентности в устното общуване (8 т.)

Владее и прилага лексикалната норма – 2 т.

Адекватен на ситуацията на общуване стилов изказ – 2 т.

Произнасяне на сегментните единици на речта – 2 т.

Произнасяне на суперсегментните единици на речта (интонация и логическо ударение) – 2 т.

IV. Екстралингвистични компетентности

Езикът на тялото и облеклото – 2 т.

Общ брой точки – 30. Скалата може да е мобилна (да се „затяга“ от VIII към XII клас). Самите критерии и техните показатели в отделните класове също могат да имат **различна тежест** (например в XII клас „езикът“ на тялото и облеклото може да бъде с по-висока относителна тежест за сметка на друг/и показател/и – по преценка и според целта на преподавателя).

На второ място, важно е по-висока относителна тежест при оценяване да имат (както при устни, така и при писмени изпитвания, включително и чрез тестове) задачи за проверка и оценка от по-високи познавателни равнища (анализ, синтез, приложение, оценяване). Ориентационна скала може да бъде таксономията на Блум:

Възпроизвежда знание (изброява, назовава, описва, подрежда, цитира) = среден (3). Ученикът репродуцира конкретни факти, дати, събития, термини, последователности, идеи и т. н.

Разбира значение (разпознава, обяснява, описва, съотнася, трансформира) = добър (4). Ученикът осъзнава смисъл, трансформира информация, прилага знание в типична и/или подобна ситуация.

Използва значение (анализира, открива, класифицира, свързва) = много добър (5). Ученикът прилага знание в нова ситуация и/или за решаване на проблем, анализира елементи, свързва елементи в цяло.

Конструира значение (аргументира, оценява, убеждава, създава, прогнозира, заключава) = отличен (6). Ученикът оценява значение, формира съждения по избрани критерии, извежда аргументи в подкрепа на теми и/или модели на поведение, конструира нови значения.

На трето място, информационните технологии настояват да признаем правото на равнопоставеност и на още една форма за вътрешно оценяване на ученика – **разработването на презентации.** Тази „нова“ форма съчетава в себе си характеристики както на писменото изпитване, така и на устното (презентацията се разработва „писмено“, но се представя пред аудитория устно). Това я прави изключително удобно средство за оценяване, защото учителят може едновременно да „измери“ компетентности, които при традиционните форми на изпитване могат да бъдат оценени или само при устно, или само при писмено изпитване. Критериите и показателите, които използваме за оценяване на презентации, са:

I. Компетентности за съдържателно изграждане на презентация (8 т.)

Ползване на адекватни и ценни библиографски източници – 2 т.

План (смислови части, ключови моменти, акценти) на презентацията – 2 т.

Подбор на аспектите на темата – 2 т.

„Сюжетност“ и развитие на проблема – 2 т.

II. Технически критерии на оформянето (12 т.)

Спазване на книжовните норми – 3 т.

Дизайн на презентацията – 3 т.

Анимационни действия с обекти (ефекти за показване и скриване на обект; ефекти за акцент върху обект; анимационни действия за движение на обект) – 3 т.

Мултимедийни обекти (използване на звук и на видео) – 3 т.

III. Езикови и екстраезикови компетентности – представяне на презентацията (8 т.)

Адекватен на ситуацията на общуване стил на изказ – 2 т.

Произнасяне на сегментните единици на речта – 2 т.

Произнасяне на суперсегментните единици на речта (интонация и логическо ударение) – 2 т.

Езикът на тялото и облеклото - 2 т.

Отново общият брой точки е 30.

Постепенно установихме, че всяка компетентност на учениците си, която измерваме, може да бъде сведена до този модел (зададен от МОМН) и съответната детайлизация по точки.

За да преобразуваме точките в оценка, използваме две скали (Норми и скали при оценяване – Семинар, организиран от БУЛТЕСТ СТАНДАРТ. Ръководител – К. Банков). Всяка от тях има своите предимства и недостатъци – посочени са изчерпателно в специализираната статистическа литература. Изборът на скала зависи от:

обхвата и многообразието на учебното съдържание, върху което изпитвам;

потенциала на учениците, които обучавам.

Например при тест, съдържащ въпроси само върху една книжовна норма или само върху творчеството на един автор, среден (3) се поставя на 50%. Ако тестът е върху всички книжовни норми и/или е комбиниран, т.е. съдържа езикови и литературни въпроси (с избираем и със свободен отговор), при това за няколко автори, среден (3) поставяме на 33%. При оценяването на аргументативните текстове среден (3) се поставя на 10 точки (те също са 33%). В скалата, използвана през последните години за ДЗИ, среден (3) се поставя при 23%.

Накратко: измерват се всички проверявани компетентности количествено (с точки) и се оценяват качествено (с оценка до втори десетичен знак). Използваме две екселски таблици. На първата (при нея тройката е равна на 33%) е зададена следната формула:

$$P = 2 + 4 \frac{R}{M}$$

М е максималният брой точки от теста, съчинението, презентацията и т.н.

Р е полученият от ученика тестов бал

Р е оценката на ученика

След като се изпишат точките за всеки ученик в таблицата, изчисляването на оценката става автоматично.

На втората таблица е зададена следната формула:

$$P = \frac{R \cdot 6}{M}$$

Тук тройка е равна на 50%.

Важно е да подчертаем – един и същ брой точки, в зависимост от скалата, използвана от учителя, може да е равен на различни оценки. Не бива да забравяме, че според *Наредба № 3 за системата на оценяване* учителят може да поставя оценки само цели числа.

Синхронизирането на вътрешното и външното оценяване изисква и още нещо – внимателно обмисляне на съотношението на оценяваните компоненти. Безспорна е водещата позиция на компетентностите, свързани със създаването на писмени и устни текстове. Затова в работата ми тези компетентности формират 50% от срочната и годишната оценка на ученика. Останалите

проценти се разпределят така: 20% за тестови задачи; 20% за участие (работа) в клас и за екипна работа; 10% за домашни работи или за задачи по желание.

Кратко заключение: Смятаме, че компонентите, принципът на изработване и използване на представените методически стандарти за текущо оценяване по БЕЛ в гимназиалната степен са преносими и за други възрасти, и по други учебни предмети. Съгласуването (на различни равнища: методическо обединение, училище, регион) между нас (национално равнище) само би помогнало в ориентацията и напредъка на нашите ученици в персонален, национален и в международен план.

THE CONCEPT OF ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASS – FROM THE STATE EDUCATIONAL REQUIREMENTS TO THE SPECIFIC STANDARDS FOR TEACHER ASSESSMENT IN THE TEACHING PROCESS

Abstract. In the recent years, education both worldwide and on a national level has orientated to the competence, constructive and pragmatic approach. On this theoretical base and in the search for the difficult transitions between the State Educational Requirements and the direct ongoing assessment by the teacher in the class room, the present article offers assessment criteria and indicators in three directions, namely: of an interpretative work; of an essay on a humanitarian issue on a studied literature work; of an essay on a worldly issue (free elective topic).

The components, the principle of development and of use of the used methodical standards for ongoing assessment in Bulgarian Language and Literature at a secondary school level may be also transferred to other age groups, as well as to other study subjects. The coordination at various levels: methodical union, school, region, national level, could only contribute to the orientation and the progress of our students in personal, national and international aspects.

Yana Rasheva-Merdzhanova

✉ Prof. PhD in pedagogy Yana Rasheva-Merdzhanova,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Pedagogy
merdjanova@abv.bg

Kalina Mihova PhD

134 Language School