

*Теоретични и приложни изследвания
Theoretical and Applied Researches*

КОНТРОЛНООЦЕНЪЧНИТЕ УМЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

Николай Колишев

*Департамент за информация и повишаване
квалификацията на учителите – Варна*

Резюме. В статията се обосновава теоретичен модел на контролно-оценъчните умения на учителите. Формулира се определение на уменията, въз основа на което в техния теоретичен модел се разграничават три компонента: умение за целеполагане в обучението, умение за прилагане на форми и методи и умение за прилагане на стратегии за контрол и оценка. Разработва се технология за операционализация на репродуктивните и творческите цели на обучението, предлага се нова класификация на формите и методите за контрол и оценка и се описват подробно интелектуалните и практическите действия, реализиращи контролнооценъчните умения на учителите.

Keywords: control and evaluation skills, reproductive and creative aims in teaching, criteria and indices of control and evaluation, forms, methods and strategies of control and evaluation, intellectual and practical teachers' activities of control and evaluation

Постановка на въпроса

В поредица от статии, публикувани в сп. „Педагогика“, обосновахме теоретични модели на съществени и специфични педагогически умения на учителите (Колишев, 2003; 2005; 2008; 2009; 2011). Видът и количеството на тези умения бяха установени в резултат на определена логика на разсъждения, представена в монографията ни „Педагогическите умения на учителите. Мотивирането“ (Колишев, 2004: 15–30).

Обосноваването на теоретичните модели, разбирани като разкриване на същностните отношения в структурата на уменията, се извършваше въз основа на предложено от нас определение на педагогическите умения на учителите, което в последната му редакция звучи по следния начин: **педагогическите умения са системи от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението** (Колишев, 2004: 17; 2008). От това

определение следва логичното изискване за уточняване на обекта на изменение на всяко конкретно умение, а яснотата по отношение на обекта повдига естествения въпрос за частните умения, предизвикващи целесъобразните изменения. Отговорът на този въпрос очертава компонентите на умението, а характеристиката на компонентите завършва обосноваването на теоретичния модел. Проверката на този начин на мислене, първо, доказва теоретичната обосновааност на предложеното определение и, второ, доведе до създаването на нови дидактически структури в рамките на анализиранията умения.

Както е известно, умението, като високоорганизирано действие, притежава сложна структура. То съчетава способности и опит; знания и навици; психически и практически действия; представи, понятия, знания, навици за концентрация, разпределение и превключване на вниманието, навици на възприятието, мисленето, самоконтрола и регулирането на процеса на дейността; представи, усещания, координация, теоретични и методически знания, творческо мислене, различни (перцептивни, интелектуални, двигателни) навици; сетивни, интелектуални, волеви, емоционални качества; рецепторни и ефекторни функции; първосигнални и второсигнални връзки (Минчев, 1991: 158–164).

Очевидно, за да обосновем теоретични модели на педагогическите умения на учителите, не означава да преоткрием изброените съставни части в анализиранията умения. Това би довело, първо, до недопустимо нарушаване на предметната чистота на изследването, което се извършва в сферата на дидактиката, и – второ – до невъзможност за разграничаване на дидактическите компоненти, образуващи отделните умения. Нали звучи безумно заглавие от рода на „Емоционалните качества на учителя в структурата на педагогическото умение за целеполагане в обучението“ или „Волевите качества на учителя в структурата на контролнооценъчните умения“. И емоционалните, и волевите качества са важни за ефективността на професионалната дейност на учителите в процеса на обучение, но техният анализ е предмет на педагогическата психология. Освен това, тъй като се отнасят до изискванията към психиката на учителя, а не до изискванията към неговата дейност, е невъзможно да се открие тяхната специфика в структурата на отделните умения. Те, както и останалите компоненти на психиката на личността, представляват важни характеристики на личността на учителя, но не представляват характеристики на неговата дейност, каквато е обучението. Затова и изискванията към психическите качества са изисквания към личността, а не към дейността на учителя (например техники за справяне с професионалния стрес). С други думи, както отдавна е изяснено в методологията на дидактиката, а и не само там, съвсем коректно е от теоретична гледна точка да се характеризира дейността и да се обосновават норми за

нейното извършване независимо от психиката на личността, която поражда тази дейност.

Поради изложените съображения разбираме педагогическите умения като **системи от интелектуални и практически действия на учителя** и се абстрахираме от останалите, реално съществуващи в структурата на уменията психически по своя характер компоненти. Това е нашето, педагогическо по същността си, понятие за умение. От него следват три задачи, които е необходимо да се изпълнят, за да се обоснове теоретичен модел на едно педагогическо умение:

- да се определи умението въз основа на общото определение за педагогически умения и да се уточни неговият обект на изменение;

- да се определят интелектуалните и практическите действия, чрез които учителят постига целесъобразните изменения в обекта на изменение и въз основа на тях да се обособят компонентите на педагогическото умение;

- да се характеризират обособените компоненти, за да се разкрият елементите в тяхната структура.

В следващото изложение ще приложим тази логика към контролнооценъчните умения на учителите, като в духа на Конфуций ще се опитаме да постигаме новото, грижейки се за старото.

Определение и компоненти на контролнооценъчните умения на учителите

Контролнооценъчните умения представляват система от високоорганизирани действия на учителя, чрез които се констатира и коригира учебните постижения на учениците. Обектът на изменение са учебните постижения на учениците.

Това определение изисква изясняване на следните основни понятия: контрол, оценка, критерии и показатели за контрол и оценка, изпитване.

Контролът представлява процес на сравнение между желаното (еталонното, подчинено на определен стандарт) състояние на учебните постижения и фактическото им състояние, което се извършва с цел да се установи тяхното актуално равнище, степента на съвпадение между еталона и действителността и да се препоръчат и постигнат позитивни изменения в учебните постижения. Контролът се осъществява чрез единството на две функции: констатираща (диагностична, дескриптивна), чрез която се установяват действителните параметри на учебните постижения, и предписваща (коригираща, прескриптивна), чрез която се формулират препоръки за внасянето на целесъобразни корекции в процесуалните и резултативните характеристики на учебните постижения.

Оценката представлява обобщен израз на степента на съвпадение между еталона и действителността. Тя е резултат от оценяването, което

може да се определи като процес на установяване на съответствие между определени характеристики на учебните постижения и предварително възприети рангови стойности. Понятието „бележка“, което се употребява във връзка с оценяването, обозначава конкретния начин за фиксиране, отбелязване на оценката – устен или писмен; количествен или качествен; цифров, буквен, картинен или предметен и др. Въпреки че това понятие сполучливо диференцира оценката и различните форми, в които тя може да съществува, то все повече се превръща в анахронизъм – по-скоро се говори за видове оценки, отколкото за оценка и бележката като нейна форма.

Критерият представлява мярка, еталон за измерване на предметите и явленията, а показателите са външни признаци, които показват в каква степен действителността се приближава до еталона.

Изпитването, което за разлика от определените по-горе понятия не е разглеждано в специализираната литература, е единство на две дейности, осъществявани от двата субекта на обучението: контролнооценъчната дейност на учителя по отношение на учебните постижения на ученика и демонстрирането от ученика на неговите знания и умения. В най-широкия смисъл на думите учителят задава въпроси, а ученикът дава отговори, така че изпитването може да бъде наречено въпросно-отговорна дейност. Ако обучението се определя като единство на преподаване и учене, то в такъв случай изпитването се оказва извън обучението. Очевидно е некоректно изпитването да се разглежда като част от преподаването или от ученето, както и като съчетаващо в себе си преподаване и учене. Изпитването може да включва както елементи на преподаване, така и елементи на учене, но само по себе си то не е нито едното, нито другото. Възможно е в процеса на изпитване учителят да обяснява учебния материал, а ученикът да го разбира, но това не е неизменна част от изпитването и не в това е неговата същност. Строго погледнато, обучението би трябвало да се определя като единство на дейността на учителя (преподаване), дейността на ученика (учене) и съвместната дейност изпитване. Наистина, това разбиране нарушава стройността на стандартното определение, но затова пък отразява с по-голяма степен на обективност спецификата на обучението.

От гледна точка на даденото от нас определение трябва да кажем, че учебните постижения са краен обект на позитивно изменение не само на контролнооценъчните, но и на всички обосновани от нас педагогически умения. Но е налице една съществена разлика. Всички умения, с изключение на контролнооценъчните, са насочени към постигане на опосредствани позитивни изменения в развитието на учебните постижения на учениците. Единствено контролнооценъчните умения са насочени към постигането

на непосредствено развитие на учебните постижения. Това означава, че учебните постижения представляват непосредствен обект на изменение за контролнооценъчните умения, а за останалите умения представляват опосредстван обект на изменение.

Ето при посредничеството на какви компоненти и характеристики на обучението педагогическите умения влияят върху учебните постижения:

- умението за целеполагане влияе чрез адресираната към учениците цел на обучението, защото вероятността тя да бъде постигната е по-голяма, ако е формулирана точно, ясно, разбираемо и така, че да може да бъде измерена степента, в която е постигната;

- умението за реализиране на мотивиращо обучение влияе чрез създаването и управлението на мотивиращата способност на обучението, защото активният ученик изпълнява пълноценно изискванията на извършваната дейност;

- умението за изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение влияе чрез взаимоотношенията на уважение и възискателност между учители и ученици, защото тези отношения създават авторитета на учителя и са потвърдени от практиката като най-продуктивни за обучението;

- умението за индивидуализация и диференциация на обучението влияе чрез създаването и управлението на диференциращата способност на обучението, защото диференцирането, в зависимост от индивидуално-психическите особености на учениците, им осигурява максимална възможност за усвояване на учебното съдържание;

- умението за достъпно преподаване влияе чрез създаването на оптимално равнище на достъпност на учебното съдържание, което също осигурява максимална възможност на учениците за неговото усвояване;

- умението за систематизация на учебния материал влияе чрез цялостния характер на представяне на учебното съдържание, защото преподаването на системни знания е съществено условие за тяхното ефективно усвояване;

- възпитателните умения влияят чрез създаването и управлението на възпитаващата способност на обучението, защото ученикът, който владее адекватен на взаимоотношенията между членовете на обществото модел на поведение, притежава най-добра възможност да отговори на изискванията на обучението.

Контролнооценъчните умения влияят непосредствено върху учебните постижения на учениците, защото чрез тях учителят осъществява двете неразривно свързани и задължителни за всеки контрол функции – констатиране и коригиране на постиженията. Констатирането всъщност е обективно

установяване на действителното равнище на постиженията с цел то да бъде коригирано по посока на желаното равнище. С други думи, констатирането се извършва заради коригирането. В рамките на контролнооценъчните умения коригирането се реализира в две форми: 1) индиректна, при която констатираното равнище на постижението съдържа скрита най-обща информация за необходими корекции в учебното поведение, която трябва да бъде разчетена от ученика; 2) директна, при която учителят констатира постижението, анализира неговите достойнства и слабости и формулира конкретни препоръки за позитивни изменения в определени страни на учебното поведение.

Контролнооценъчните умения на учителите изпълняват в най-голяма степен своето предназначение, когато са налице следните съществени условия (Славин, 2004: 550–551): оценките са субективно значими за учениците; оценките се възприемат от учениците като обективни и справедливи измерители на техните учебни постижения; критериите за оценяване се възприемат от учениците като еднакви за всички; критериите за оценяване са ясни за учениците; оценките се обясняват по подходящ начин както нормативно (въз основа на сравнение между учебните постижения на учениците от класа), така и критериално (въз основа на сравнение с целите на учебната програма); оценяването е с висока честота, тъй като съществуват доказателства, че колкото по-често се оценяват учениците, толкова са по-високи техните учебни постижения (Crooks, 1988: 438–481; Kulik & Kulik, 1988: 79–97); целите на учениците в оценяването са амбициозни, което означава, че оценката, към която се стремят, отговаря на техните максимални моментни възможности.

Изходна точка за изграждане на теоретичен модел на контролнооценъчните умения е въпросът: „С помощта на какви интелектуални и практически действия в структурата на контролнооценъчните умения учителят осъществява позитивни изменения в учебните постижения на учениците?“.

Очевидният отговор е, че това става с помощта на действия, обединени в следните три частни умения: умение за целеполагане в обучението, умение за прилагане на формите и методите за контрол и оценка на учебните постижения и умение за прилагане на стратегиите за контрол и оценка на учебните постижения. Това са и трите компонента на контролнооценъчните умения на учителите. Характеристиката им изисква разсъждения в следните две посоки:

1. Характеристика на предметите на частните умения, защото не може да се разкрие пълноценно същността на уменията, без да се разкрие същността на техните предмети, а именно на целите в обучението, на методите за контрол и оценка и на стратегиите за контрол и оценка.

2. Описание на интелектуалните и практическите действия на учителя, чрез които той реализира частните умения.

Умение за целеполагане в обучението

В теоретичния модел на педагогическото умение за целеполагане в обучението разграничаваме два компонента: умение за операционализация на репродуктивните цели на обучението и умение за операционализация на творческите цели на обучението (Колишев, 2008). Теоретичното основание за обособяването на тези два компонента е едно класическо разбиране за социалния опит, според което в неговата структура могат да бъдат обособени четири компонента (Лернер & Скаткин, 1982: 102):

- знания за природата, обществото, мисленето, техниката и начините за извършване на дейности;
- опит в прилагането на известните начини за извършване на дейности, въплътен в уменията и навиците на усвоилата този опит личност;
- опит в творческата дейност, придобит при решаването на нови, възникнали пред обществото проблеми;
- опит в ценностното отношение към материалния и социалния свят.

В тази структура достатъчно ясно могат да бъдат открити две относително самостоятелни части: 1) усвояване на **резултатите** от материалната и духовната дейност на хората, изразено в знания, начини за извършване на дейности и ценностно отношение към света; 2) усвояване на **процеса** на творческата човешка дейност, довел до създаването на всички настоящи, а и предстоящ да доведе до създаването на всички бъдещи резултати от продуктивната активност на хората. В съответствие с тези две части се оформят и две групи цели на обучението: 1) репродуктивни цели на обучението; 2) творчески цели на обучението.

Следователно, от гледна точка на съдържанието умението за целеполагане включва умение за формулиране и поставяне на репродуктивни цели на обучението и умение за формулиране и поставяне на творчески цели на обучението. А от гледна точка на процеса разглежданото педагогическо умение се реализира чрез процедури за **операционализация на целите** – въпрос, по който е налице единство в специализираната литература.

В широк смисъл операционализация означава конкретизиране на определено понятие до степен, в която то е в състояние да обслужва практическата дейност на човека. В процеса на операционализация могат да бъдат обособени два аспекта: продуктивен аспект (конкретизирам, за да превърна в практически действия) и измерителен аспект (конкретизирам, за да проверя наличието и да измеря равнището на практическите действия). Например, ако искам да бъда справедлив, е необходимо да конкретизирам понятието „справедливост“, за да го превърна в прак-

тически действия (справедливи награди и наказания, справедливо разпределение на богатата, справедливо вземане на решение). Ако искам да проверя наличието и да измеря равнището на справедливост, конкретизирам понятието до поддаващи се на регистрация признаци, които да направят възможни обективните проверка и измерване. При продуктивната операционализация конкретизацията се извършва както по линията род–вид, така и по линията цяло–част. При измерителната операционализация конкретизацията се извършва единствено по линията цяло–част.

Измерителният аспект съставлява тесния смисъл на операционализацията, при който „да се „операционализира“ дадено понятие, означава да се намери начин да се измери и определи то, така че да може да се провери“ (Абъркромби et al., 1993: 228).

Широкоизвестните педагогически таксономии са разгледани подробно в многобройни литературни източници (Андреев, 2001: 64–72; Бижков, 1994: 110–136; Полонский, 1981: 30–31; Радев, 2005: 210–222; Bloom et al., 1956; Bloom, 1971; Bloom, 1972; Callahan & Clark, 1988; Guilford, 1957; Mialaret, 1981). **Те представляват такъв вид класификация на цели, при която за описание на целите се използват категории, разположени последователно според нарастващата им сложност, или казано по друг начин, според йерархията им (Абъркромби et al., 1993: 228). Педагогическите таксономии са ориентирани към операционализация на целите или към свеждането им до такова равнище на конкретност, което да направи възможно измерването на степента на тяхното постигане.**

Анализът на обосноваването и разгледаните в специализираната литература педагогически таксономии води до извода, че те са ориентирани към операционализация на репродуктивните цели на обучението или на тези цели, които са свързани с усвояване на съществуващия социален опит и на уменията за неговото възпроизводство в системата на обществените отношения. В някои от таксономии са формулирани и цели, отнасящи се до развитие на умения за творчество. В таксономията на Б. Блум такива умения съдържат целите „анализ“ и „синтез“; третият компонент в триизмерния модел на целите на обучението на Де Блок включва трансфер, състоящ се в учене чрез прилагане на знания в стандартни и нови ситуации, осигуряващо движение от специално (конкретно) към творческо (обобщено) учене; последното равнище на целите в интегралната таксономия на Пиърс-Грей е формулирано като „творчество“ (когнитивно, афективно и психомоторно); третото и четвъртото равнище на усвояване в таксономията на В. Беспалко са назовани „евристична дейност“ и „творческа дейност“ (Андреев, 2001: 64–72; Бижков, 1994: 116; Беспалко, 1989: 55–56). Но

в тези таксономии творческите цели или не са операционализирани, или са операционализирани в степен, която не е достатъчна за продуктивното приложение на умението за целеполагане. Например в таксономията на Пиърс-Грей когнитивните творчески цели се конкретизират чрез две пределно общо формулирани равнища: съединяване на идеи и инсайт (Бижков, 1994: 116).

В настоящата статия искаме да предложим една технология за операционализация на репродуктивни и творчески цели на обучението, защото контролът и оценката на учебните постижения на учениците започват с поставянето на измерими цели. Предлагащата технология претендира да синтезира в себе си класически продуктивни идеи в областта на целеполагането в обучението и заедно с това да преодолява дефицитите в теорията. Бихме обобщили нейните основни предимства по следния начин:

1. Преодоляване на основната слабост в таксономията на Б. Блум, в която „обособеността на равнищата не държи сметка за ... взаимното им преливане като органична последователност“ (Андреев, 2001: 69), поне в тази част от таксономията, в която намираме критиката за основателна. Б. Блум е логичен в първите три равнища, защото знанията и тяхното запомняне, разбирането и приложението представляват ясно разграничени компоненти на усвояването (Сохор, 1988: 49), но логиката става проблематична при обособяването на следващите три равнища на анализ, синтез и оценка, защото, строго погледнато, те представляват проявления на приложението на знанията. Самият Б. Блум определя една от дейностите на ученика на равнище приложение като демонстриране на правилното използване на метод или процедура. Анализът и синтезът са безспорно методи на познание и, следователно, е логично да се разглеждат като реализация на приложението. Това означава, че трябва да бъдат част от приложението, а не обратното. Оценката (оценяването) е процедура за обозначаване на степента на съвпадение между желаното и действителното и, следователно, също е оправдано да се разглежда като реализация на приложението.

2. Разграничаване на репродуктивни и творчески цели на обучението, за което, както посочихме по-горе, има сериозно теоретично основание и което налага извършването на липсващата в теорията прецизна операционализация на творческите цели. Тази операционализация, първо, осигурява дидактическата основа за изграждането на адекватна система от творчески цели по конкретните учебни предмети и, второ, представлява убедителна система от критерии и показатели за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците.

3. Постигане на логично вътрешно единство и в този смисъл – на цялостност и завършеност, резултат от структура, при която всеки следващ етап про-

изтича от предишния, а именно: глобална цел на обучението – компоненти на глобалната цел – признаци, свидетелстващи за степента на реализация на компонентите в учебната дейност на учениците.

Да преминем към представянето на технологията за операционализация на репродуктивните и творческите цели на обучението.

А. Операционализация на репродуктивните цели на обучението

Операционализацията преминава през следните три етапа:

1. Формулиране на глобална репродуктивна цел на обучението. Тази цел може да бъде формулирана по следния начин: **усвояване на ориентирани към цялостно развитие на личността на ученика знания, умения и компетентности, представляващи резултати от познавателната дейност на човечеството**. Главното основание за формулирането на подобна цел е обстоятелството, че на измерване със строги, издържани от гледна точка на дидактиката процедури се подлагат усвоените от учениците знания, умения и компетентности. Това е основната цел на социалната институция училище и на педагогическата дейност обучение.

2. Определяне на компонентите на глобалната цел. Усвояването е основен механизъм за психическото развитие на човека и за социалното възпроизводство на личността. То се осъществява чрез практическите и теоретическите отношения на човека с предметите и явленията от социалната и природната действителност (Речник..., 1989: 628). Както подсказва самото понятие, да се усвои, означава да се направи нещо свое или до такава степен да се запомни и разбере същността на усвояваното, че то да се превърне в неизменна част от мисленето и поведението. Това означава, че за да се усвои социалният опит, е необходимо да се осъществи познавателна дейност, адекватна на тази, която са осъществявали хората при неговото създаване (Большой..., 2006: 561). Тези изходни предпоставки позволяват усвояването да се определи като **процес на превръщане на социалния опит на човечеството в индивидуални знания, умения и компетентности**. Процесът на усвояване е изграден от три компонента: запомняне, разбиране и приложение (Сохор, 1988: 49). Те представляват и компонентите на глобалната цел. От гледна точка на контролнооценъчните умения на учителите това са критерии за контрол и оценка на репродуктивните учебни постижения на учениците. Практическото определяне на тези компоненти при целеполагането по конкретни учебни предмети предполага разпределяне на елементите на учебното съдържание в три групи, съответно подлежащи на запомняне, на разбиране и на приложение.

3. Признаци, свидетелстващи за степента на реализация на компонентите в учебната дейност на учениците. Тези признаци са представени чрез глаголи, обозначаващи действията, които учениците трябва да бъдат

в състояние да извършват при успешна реализация на трите компонента на усвояването. Запомнянето се операционализира чрез следните основни глаголи: назовава, описва, изброява, разказва, определя. Разбирането се операционализира чрез следните основни глаголи: назовава, разграничава, разпознава, групира, подрежда, определя, сравнява, обобщава, обяснява, формулира, подбира (избира), подчертава, цитира. Приложението се операционализира чрез следните основни глаголи: изчислява (пресмята), измерва, оценява, комбинира, критикува, контролира, коригира, съставя, обяснява, анализира, синтезира, сравнява, класифицира, доказва, проектира, конструира, демонстрира, оперира (използва), идентифицира, диагностицира, прогнозира, модифицира, екстраполира, оптимизира, интерпретира, спазва, планира, решава задачи, експериментира. От гледна точка на контролнооценъчните умения изброените чрез глаголи признаци представляват показателите за контрол и оценка на репродуктивните учебни постижения на учениците. В монографията ни „Педагогическите умения на учителите: теоретични модели“ предлагаме обяснение на смисъла на всеки един от глаголите (Колишев, 2008: 39–50).

Б. Операционализация на творческите цели на обучението

1. Формулиране на глобална творческа цел на обучението. Глобалната творческа цел на обучението може да бъде формулирана по следния начин: усвояване на ориентирани към цялостно развитие на личността на ученика знания, умения и компетентности, необходими за осъществяване на процеса на творческа дейност.

2. Определяне на компонентите на глобалната цел. Логично е компонентите на глобалната цел да съвпадат с етапите на разрешаването на проблеми, тъй като творчески наричаме уменията, осигуряващи намирането на нови решения на възникващи пред обществото и личността проблеми. Операционализацията на творческите цели в обучението по учебните предмети от художествено-естетическата културно-образователна област също може да бъде основано на разрешаването на проблеми, естествено чрез използването на терминология, характерна за съответната методика на преподаване. С други думи, усвояването на творческия опит на хората в областта на изкуството също може да се организира като разрешаване на проблеми, защото, ако целта на изкуството е да изразява определени чувства със специфични средства, то намирането на неизвестния за субекта и за публиката най-адекватен начин за това изразяване представлява разрешаване на проблем (Колишев, 2008: 54–55). На изискването за формулиране на измерими цели отговаря разбирането за трите етапа, през които преминава разрешаването на учебните проблеми, които в съответствие с нашата логика на разсъждения се превръщат в три компонента на глобалната цел: идентифика-

ция на проблема; формулиране на хипотези;¹⁾ проверка на хипотези (Оконъ, 1990: 211–212; 226). От гледна точка на контролнооценъчните умения на учителите това са трите критерия за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците.

3. Признаци, свидетелстващи за степента на реализация на компонентите в учебната дейност на учениците. Тези признаци са представени чрез глаголи, обозначаващи действията, които учениците трябва да бъдат в състояние да извършват при успешна реализация на трите компонента на решаването на учебни проблеми. Идентификацията на проблема се операционализира чрез два основни глагола: анализира и формулира. Формулирането на хипотези се операционализира чрез следните основни глаголи, обозначаващи различните пътища за извеждане на хипотезите: анализира, синтезира, разсъждава по аналогия, сравнява, доказва, проверява, обяснява. Проверката на хипотези се операционализира чрез следните основни глаголи: доказва, обяснява, оценява, избира. От гледна точка на контролнооценъчните умения изброените чрез глаголи признаци представляват показатели за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците. В монографията ни „Педагогическите умения на учителите: теоретични модели“ предлагаме обяснение на смисъла на всеки един от глаголите (Колишев, 2008: 60–66).

Учителите реализират уменията за целеполагане в обучението чрез следната система от интелектуални и практически действия:

- разграничаване на репродуктивна и творческа цел на обучението;
- определяне на усвояването на знания, умения и компетентности, представляващи резултати от познавателната дейност на човечеството, като глобална репродуктивна цел на обучението;
- определяне на запомнянето, разбирането и приложението като компоненти на усвояването и интерпретирането им като критерии за контрол и оценка на репродуктивните учебни постижения на учениците;
- разпределяне на елементите на учебното съдържание по конкретния учебен предмет на три групи, съответно подлежащи на запомняне, разбиране и приложение;
- определяне чрез еднозначни глаголи на действията, чрез които учениците доказват в процеса на изпитване степента, в която са запомнили, разбрали и могат да прилагат съответните елементи от учебното съдържание;
- интерпретиране на глаголите като показатели за контрол и оценка на репродуктивните учебни постижения на учениците;
- изграждане на система от репродуктивни цели на обучението и на система от критерии и показатели за контрол и оценка на репродуктивните учебни постижения на учениците;

– определяне на глобалната творческа цел на обучението като усвояване на знания, умения и компетентности, необходими за осъществяване на процеса на творческа дейност;

– разбиране на творчеството в обучението в неговия широк смисъл, а именно като процес на разрешаване на учебни проблеми по нови за субекта начини, които той открива или създава самостоятелно;

– отъждествяване на компонентите на глобалната творческа цел с етапите на разрешаване на учебни проблеми, а именно със следните три етапа: идентификация на проблема, формулиране на хипотези и проверка на хипотезите;

– конструиране на учебни проблеми въз основа на учебното съдържание по конкретния учебен предмет, в процеса на разрешаването на които учениците да развиват своите знания, умения и компетентности за творческа дейност и чрез които да се осъществява контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците;

– интерпретиране на компонентите на глобалната творческа цел като критерии за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците;

– определяне чрез еднозначни глаголи на действията, чрез които учениците доказват в процеса на изпитване степента, в която могат да идентифицират учебни проблеми, да формулират и да проверяват хипотези;

– интерпретиране на глаголите като показатели за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците;

– изграждане на система от творчески цели на обучението и на система от критерии и показатели за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците.

Форми и методи за контрол и оценка на учебните постижения на учениците

Първото, което искаме да изясним в тази част от статията, е разликата между форма и метод, тъй като не намираме в специализираната педагогическа литература удовлетворително разграничение между тях. Например М. Андреев посочва основаниято за разграничението, но не го обяснява. Коментирайки класификацията на методите на обучение на Н. Г. Казански и Т. С. Назарова, той отбелязва, че тя е свързана с идеята на Г. Ф. Хегел за двете форми на нещата: външна и вътрешна. Външната форма е безразлична към вътрешната и не може да ѝ влияе и изменя (Андреев, 2001: 198).

Наистина методологическото основание за разграничение на понятията „форма“ и „метод“ е разработено от Г. Ф. Хегел в „Науката логика“ (Хе-

гел, 1966: 590–592; 689–696). Цитатите от трудовете на Хегел се разбират трудно извън цялостния текст, затова ще се въздържим от цитиране, но ще обобщим неговата основна идея, която е в това, че нещата имат две форми: външна и вътрешна. Външната форма е форма на битието, а вътрешната форма е форма на същността. Въз основа на тези методологически постановки може да направим извода, че външната форма се определя от сетивно доловимата външна страна на явлението, а вътрешната – от доловимото с разума движение на съдържанието на явлението. Това означава, че външната форма е това, което собствено наричаме форма, а вътрешната форма е всъщност това, което наричаме метод. Тази теоретично обоснована гледна точка за разликата между форма и метод може да бъде открита в стари руски дидактически публикации. Например според Е. И. Перовски „Методът на обучението е формата на съдържанието и обучението, съответстваща на най-близката дидактическа цел, която в даден момент на обучението учителят поставя пред себе си и пред учениците“ (Перовски, 1956: 78).

Съдържанието на контролнооценъчната дейност в процеса на обучение е единството на контролнооценъчните действия на учителя и дейността по отговорите на поставените въпроси, които дава ученикът. В контекста на изложеното по-горе разбиране прилаганата от учителя форма на движение на това съдържание представлява методът за контрол и оценка на учебните постижения. А външната страна на въпросно-отговорната дейност представлява формата за контрол и оценка. Така формите се различават по своите сетивно доловими външни признаци, а методите са различните начини за реализация на формите.

Възможни са най-малко четири основания за класификация на формите: средство за изразяване, опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването, субект на контрола и оценката и обект на контрола и оценката.

Според средството за изразяване формите могат да бъдат устно, писмено, практическо и електронно изпитване, които ще разгледаме по-подробно в качеството им на основни.

Според опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването формите могат да бъдат два вида: 1) непосредствени, лице в лице, при които изпитващият задава въпроси, а изпитваният отговаря в условията на непосредствен визуален контакт, без посредничеството на други хора или технически средства; 2) опосредствани, при които изпитването се осъществява с посредничеството на други хора (например изпитване под наблюдението на квестори) или технически средства (изпитване с помощта на информационни и комуникационни технологии). Към опосредстваните форми за контрол и оценка се отнасят и различните варианти на виртуално изпитване, същностна характеристика на което е посредничеството на виртуални (нематериални) образи на реални предмети. Виртуални форми на изпитване са

например изпитването чрез електронна поща, скайп, конферентна връзка и интерактивна бяла дъска, използвана в случаите, когато ученикът отсъства от учебния час.

Според субекта на контрола и оценката се разграничават следните три форми: 1) контрол и оценка от учителя; 2) контрол и оценка от съученици; 2) самоконтрол и самооценка.

Според обекта на контрол и оценка е възможно да се обособят три форми: 1) контрол и оценка на знанията на ученика; 2) контрол и оценка на уменията на ученика; 3) контрол и оценка на компетентностите на ученика.

Коректно е да се говори и за синтетични форми за контрол и оценка на учебните постижения в случаите, когато в процеса на изпитване се синтезират две или повече еднородни форми – например мултимедийна презентация, синтезираща устно и електронно изпитване; устно, писмено, практическо и електронно изпитване при защита на проект, сценично изпълнение, изложба на предмети от практическа дейност (изкуство, занаят, техника, наука); контрол и оценка на знанията, уменията и компетентностите на учениците.

I. Устно изпитване

Устното изпитване се реализира чрез следните методи (първите седем метода са по Радев, Легкоступ, Андреева, 2011: 259–260):

- устно изложение от учениците;
 - изпитна беседа;
 - устно тестиране;
 - изнасяне на доклади и реферати;
 - защита на проекти;
 - устно решаване на задачи;
 - устно решаване на учебни проблеми;
 - презентация (предметна или на хартиен носител);
 - дискусия, мозъчна атака, игрови методи и други интерактивни методи,
- които при прилагането на неформалната стратегия за контрол и оценка на учебните постижения (Андреев, 1995: 25) се превръщат в методи за устно изпитване.

Неизменна част от устното изпитване са въпросите, чрез които се установява степента на усвояване на учебното съдържание. В специализираната литература се предлагат класификации на въпросите както в контекста на методите на обучение, така и в рамките на контрола и оценката на учебните постижения. Логично е между тези две групи въпроси да няма разлика, тъй като видовете въпроси, чрез които се преподава и учи, са същите, чрез които се изпитва. Предлагащите класификации се основа-

ват на различни критерии: таксономия на Б. Блум (Андреев, 2001: 211); функция на въпросите (Андреев, 2001: 211; Радев, 2005: 380–381); ориентация към интелектуалните процеси (Радев, 2005: 380–381); съдържание и насоченост на въпросите и пряк обект на оценяване (Андреев, 1995: 41–42). В логически и психологически контекст се предлагат класификации на въпросите въз основа на следните критерии: сложност на въпроса; обработка на информацията, която изискват; тип мислене (Изкуството..., 2010: 39–41). Някои автори изброяват видовете въпроси, без да ги класифицират (Гюрова et al., 2006: 258).

Преди да предложим собствена класификация на въпросите за контрол и оценка на учебните постижения на учениците, е необходимо да уточним някои нюанси в разбирането на понятието „въпрос“. От гледна точка на граматическата форма въпросът е словесна конструкция, която се образува чрез въпросителни местоимения и чрез наречия за място, начин, количество, причина и време. От гледна точка на съдържанието въпросът е словесна конструкция, която изисква намирането на отговор. В този смисъл задачата също представлява въпрос с определени особености, или задачата е вид въпрос. Именно в този съдържателен смисъл ще употребяваме понятието „въпрос“ в следващото изложение.

Според нас една дидактически целесъобразна класификация на въпросите за устно изпитване е разумно да бъде основана на критерия репродуктивност/творчество. Репродуктивните и творческите (за предизвикване на творчество, дивергентни) въпроси присъстват като видове в посочените по-горе класификации, но в случая отразяват два вида цели на обучението (Колишев, 2008: 21). Както посочихме по-горе, контролът и оценката на учебните постижения на учениците започва с поставянето на измерима цел на обучението, то логично е на видовете цели да съответстват видове въпроси, с помощта на които да се установява в каква степен са постигнати поставените цели. Въз основа на този критерий въпросите се разделят на следните две групи, включващи по три подгрупи:

1. Репродуктивни въпроси, които, от своя страна, се разделят на следните три групи в зависимост от насочеността им към компонентите на процеса на усвояване:

– въпроси за контрол и оценка на запомнянето – от граматическа гледна точка се формулират по три начина: 1) чрез въпросителните местоимения (кой, какъв, на кого) в съответния род и число; 2) чрез наречията за място, начин, количество, причина и време (къде, как, колко, защо, кога); 3) чрез глаголите за операционализация на запомнянето. Например въпрос за контрол и оценка на запомнянето е следният въпрос от учебника по химия за VII клас: „Какви общи свойства притежават градивните частици на веществата?“ (Близнаков et al., 2008: 17);

– въпроси за контрол и оценка на разбирането – формулират се по описаните по-горе два начина, като, естествено, при третия начин се използват глаголите за операционализация на разбирането. Например въпрос за контрол и оценка на разбирането е следният въпрос от цитирания по-горе учебник по химия: „Дефинирайте понятията химичен елемент, просто вещество и химично съединение и дайте по два примера за всяко от тях“ (Близнаков et al., 2008: 17). Изискването за даване на примери винаги предполага контрол на разбирането;

– въпроси за контрол и оценка на приложението – формулират се по познатите два начина, а глаголите при третия начин са тези, с помощта на които се операционализира приложението. Например въпрос за контрол и оценка на приложението е следният въпрос от цитирания учебник: „Начертайте в тетрадките си моделите и изчислете относителната молекулна маса на: а) озона, чиято молекула е изградена от три кислородни атома; б) метана, чиято молекула е изградена от един въглероден и 4 водородни атома“ (Близнаков et al., 2008: 17).

2. Творчески въпроси, които, от своя страна, се разделят на следните три групи, в зависимост от насочеността им към компонентите на усвояване на творческите умения:

– въпроси за контрол и оценка на уменията за идентифициране на проблеми – формулират се чрез глаголите за операционализация на идентифицирането на проблеми. Например учителят по химия предлага следната проблемна ситуация, в която се изисква да се идентифицира проблемът, което всъщност означава да се изясни и формулира проблемната задача (Близнаков et al., 2008: 69): „През 1860 г. клиентите на една гостилница в Германия подозирали, че собственикът събира остатъците от храната и ги смесва с новото ядене. Как бихте формулирали проблема, който съществува в тази ситуация?“. Отговорът е, че проблемът се състои в намирането на химически начин за доказване на подозренията към собственика;

– въпроси за контрол и оценка на уменията за формулиране на хипотези – формулират се чрез глаголите за операционализация на формулирането на хипотези. Ако развием представената по-горе проблемна ситуация, то въпросът ще бъде следният: „Посочете химически начини за доказване на подозренията към собственика“;

– въпроси за контрол и оценка на уменията за проверка на хипотези – формулират се чрез глаголите за операционализация на проверката на хипотези. Отново в контекста на развиваната проблемна ситуация въпросът може да бъде следният: „Кой от посочените химически начини е най-подходящ за доказване на подозренията към собственика?“. Отговорът е свързан с решението на проблема, което намерил немският учен Бунзен. Той си поръчал във въпросната гостилница пилешка супа и по-

ръсил остатъците с литиев хлорид. (Литиевият хлорид е безвреден и прилича на готварската сол.) На другия ден Бунзен отново си поръчал пилешка супа. Извадил графитова пръчица, потопил я в супата, а след това я внесъл в пламъка на спиртна лампа. Пламъкът се оцветил в червено, с което Бунзен доказал подозренията към собственика, защото тази реакция е характерна за съединенията на лития. (Близнаков et al., 2008: 69).

Подобни учебни проблеми могат да се прилагат при изпитването на учениците както в техния завършен вид, ако целта е да се контролират и оценяват цялостните творчески умения, така и разделени на етапи като в конкретния пример, ако целта е да се контролират и оценяват частните творчески умения.

II. Писмено изпитване

Писменото изпитване се реализира чрез следните методи (първите три метода са по Андреев, 1995: 43; вторите четири метода са по Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 260):

- писмено изпитване върху определена тема (аналогично на устното, но в писмена форма);

- есе;
- дидактически тест;
- диктовка;
- преразказ;
- съчинение;
- писмено решаване на учебни проблеми;
- писмени варианти на доклади, реферати, проекти;
- конспект, резюме, анотация;
- портфолио.

На първо място, искаме да обърнем внимание върху понякога твърде произволния начин, по който се употребява понятието „есе“ в специализираната педагогическа литература. Въз основа на същностните признаци на есето (Господинов, 2008: 11–81) бихме дали следното определение: **есето представлява кратко съчинение в художествена форма, в което се аргументира истинността и се проверява логиката на собствени, предимно етически, естетически, познавателни и педагогически възгледи.** Това означава, че според нас неизменни признаци на есето са собствената теза, собствената аргументация на тезата и художествената форма на изложението (есето може да бъде определено накратко като развита в художествена форма собствена аргументация на собствена теза). Различният характер на тезата позволява да се обособят различни видове есета – есе за анализ на причинно-следствени отношения, есе за

сравняване, есе за дефиниране на значението (Гюрова & Божилова, 2008: 216–219). Цялостното или частично отсъствие на основните признаци, което установяваме при изброяването и характеристиката на видовете есета в някои литературни източници (Гюрова & Божилова, 2008: 219–222; 224), прави неправомерно обособяването на описателно есе, есе за класификация, есе за оценяване, повествователно есе, обяснително есе в смисъла, който се влага в тях в цитирания източник. Тези „видове есета“ представляват всъщност или съчинения, или писмено изпитване върху определена тема.

По повод на подобна некоректна употреба на понятието „есе“ Д. Господинов отбелязва: „Макар че и представители на т.нар. точни науки също пишат съчинения, които те наричат есета (на теми от физиката, астрономията, математиката и пр.), те всъщност са по-скоро научнопопулярни статии или в по-лошия случай – разводнени научни статии, на които неоснователно... се лепва етикетът „есе“ (Господинов, 2000: 28–29).

На второ място, коментар заслужава сравнително новото педагогическо понятие „портфолио“.

Портфолио означава същото, което и портфейл, в буквален превод от френски „преносител на листове“, или папка, в която се съхраняват документи. В съдържателно отношение българският аналог на това понятие е понятието „досие“. Смесът на портфолиото може да се предаде и чрез понятията „личен оценъчен профил на ученика“, „профил на учебните постижения на ученика“. Портфолиото е съвкупността от писмени продукти, документиращи извършването на определена дейност, които в своята цялост характеризират постиженията на субектите на дейността, както и ефективността на самата дейност. Основните, задължителните, определящи същността на портфолиото елементи са оценените, а често и резцензирани от учителя различни видове писмени работи на учениците, а допълнителните, незадължителните елементи са черновите на писмените работи, самооценките и самоанализите на учениците, оценките от родителите и др. В педагогическата литература се разглеждат различни видове портфолио – портфолио на преподавателя, на курса, на преподавателската дейност, на учащия, на образователната институция (Гюрова & Божилова, 2008).

Според нас портфолиото може да се разглежда като писмен метод за контрол и оценка на учебните постижения на учениците, защото то е един от начините, чрез които учителят реализира съдържанието на контролнооценъчната дейност, състоящо се в единството на контролнооценъчните действия на учителя и дейността по отговорите на поставените въпроси, които дава ученикът. Особеното при метода портфолио е, че не се оценяват отделни учебни постижения на учениците, защото те вече са оценени, коментирани и съхранени, а се оценяват учебните по-

стижения, реализирани за различен период (учебен срок, учебна година или по-дълъг период) в тяхната взаимна връзка. Динамиката на учебните постижения на учениците, установявана чрез портфолио, дава възможност да се направят най-малко три съществени извода: 1) обемът от знания и умения, които ученикът е усвоил успешно; 2) степента на придвижване в усвояването на учебното съдържание, която се определя чрез сравнение между началното и изходното равнище на подготовка; 3) системността на подготовката, която според нас е основен предмет на оценяване чрез процесуалната стратегия, за разлика от резултативната (Андреев, 1995: 26–27).

III. Практическо изпитване

Практическото изпитване се реализира чрез следните методи (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 260):

- изпълнение на практически задачи;
- демонстриране на различни практически умения;
- анализ на продукти от практическа дейност;
- практическо тестиране;
- решаване на практически учебни проблеми.

При практическото изпитване се извършват контрол и оценка на усвоените в процеса на обучение практически умения на учениците да извършват „...действия и операции с материали, вещества, уреди и инструменти, които са съставна част на образователното съдържание“ (Андреев, 1995: 54). Практическото изпитване е установяване на равнището на подготовка за извършване на действия в материалната реалност за разлика от теоретичното изпитване, в процеса на което се установява равнището на подготовка за извършване на действия в идеалната (гносеологическата, познавателната) реалност. Това разграничение на понятията позволява прецизно да се посочи разликата и между понятията „практика“ и „приложение на знанията и уменията“ – практиката е приложението на знанията и уменията в материалната реалност, а приложението на усвоеното може да се извършва както в материалната, така и в идеалната реалност.

IV. Електронно изпитване

Електронното изпитване се реализира чрез следните методи:

- електронно тестиране;
- системи за събиране на отговори, които са част от софтуера на интерактивната бяла дъска (Ковачева,).
- изпитване с многомишкова технология Енвижън.

V. Самоконтрол и самооценка

Самоконтролът и самооценката на учебните постижения са част от социалното умение за самоконтрол, което осигурява равновесие между

изискванията на средата и поведението на личността. Смисълът на дидактическото изискване за самооценка на учебните постижения е в развитието на най-малко две фундаментални учебни умения на учениците, а именно на умението за целеполагане и на умението за оценяване. Първото се развива, защото успешната самооценка е невъзможна без наличието на адекватно формулирани собствени учебни цели. Те всъщност представляват необходимият за поставянето на обективна оценка еталон, с който се сравняват действителните учебни постижения. Второто се развива, защото се упражнява способността за поставяне на самооценка въз основа на усвоена система от критерии и показатели за оценяване. Наред с това самооценката има и сериозен възпитателен смисъл, състоящ се в развитието на социално и личностно ценни качества като дисциплина и отговорност.

Учителите реализират умението за прилагане на формите и методите за контрол и оценка на учебните постижения на учениците чрез следната система от интелектуални и практически действия:

- разграничава предимствата и слабостите на различните форми и методи за контрол и оценка на учебните постижения;
- прилага разнообразни форми и методи, като се съобразява със спецификата на учебното съдържание и с етапа на контрол и оценка на учебните постижения;
- поставя адекватни на учебното съдържание, на възрастта и познавателното равнище на учениците въпроси за устно изпитване;
- поставя адекватни на учебното съдържание, на възрастта и познавателното равнище на учениците въпроси за писменото изпитване върху определена тема.
- формулира и задава провокиращи мисленето творчески въпроси за разработване на есета;
- конструира и прилага нормативни и/или критериални дидактически тестове;
- контролира и оценява чрез метода портфолио следните страни на учебните постижения: обема от знания и умения, които ученикът е усвоил успешно; степента на придвижване в усвояването на учебното съдържание; системността на подготовката;
- поставя адекватни на учебното съдържание, на възрастта и познавателното равнище на учениците задачи за практическо изпитване;
- прилага в съответствие с дидактическите изисквания формата електронно изпитване;
- прилага самоконтрол и самооценка на учениците въз основа на запознаването им с критерии и показатели за контрол и оценка на учебните постижения;

- разграничава репродуктивни и творчески въпроси в процеса на изпитване;
- поставя провокиращи мисленето репродуктивни и творчески въпроси;
- диференцира въпросите за изпитване в зависимост от равнището на обучаемост на учениците;
- сравнява действителното с желаното състояние на учебните постижения въз основа на система от обективни критерии и показатели;
- разбира желаното състояние като разработен чрез критериите и показателите еталон на учебните постижения на учениците;
- оценява учебните постижения въз основа на степента на съвпадение между действителността и еталона.

Стратегии за контрол и оценка на учебните постижения на учениците

Под понятието „стратегии за контрол и оценка“ разбираме правилото, което лежи в основата на системата от начини за контрол и оценка на учебните постижения на учениците.

В специализираната литература се обособяват следните стратегии за контрол и оценка: формална и неформална, формираща и неформираща, резултативна и процесуална, конвергентна и дивергентна, външна и вътрешна, състезателна и несъстезателна (Андреев, 1995: 25–29). Смятаме, че последните две двойки стратегии имат преди всичко косвено отношение към контролнооценъчните умения на учителите в процеса на обучение, защото се осъществяват или от външни по отношение на училището субекти, или са подчинени на целта за прием в училището, а не на същностната за анализираното педагогическо умение цел за развитие на учебните постижения на учениците. Поради тези причини не ги причисляваме към този компонент на умението.

Според нас изброените стратегии, които намерихме в тяхното разнообразие единствено в цитирания литературен източник, подлежат на по-нататъшно задълбочено характеризиране, което нямаме възможност да направим в настоящата статия. Тук само ще отбележим, че имаме теоретични основания да променим названията на конвергентната и дивергентната стратегия и да ги наричаме репродуктивна и творческа стратегия.

Учителите реализират умението за прилагане на формите и методите за контрол и оценка на учебните постижения на учениците чрез следната система от интелектуални и практически действия:

- разграничава предимствата и слабостите на различните стратегии за контрол и оценка на учебните постижения на учениците;
- прилага разнообразни стратегии за контрол и оценка;

- прилага интерактивни методи за контрол и оценка на учебните постижения в рамките на неформалната стратегия;
- прилага формиращата стратегия в единството на нейните три части:
1) анализ от страна на учителя на отговора на ученика; 2) поставяне на оценка, съответстваща на качеството на отговора; 3) утвърдителни съждения и/или препоръки за преодоляване на пропуските в усвояването на конкретния учебен материал и за усъвършенстване на учебното поведение като цяло;
- контролира и оценява системността на подготовката по конкретния учебен предмет чрез процесуалната стратегия за контрол и оценка;
- контролира и оценява постигането на репродуктивните цели на обучението чрез репродуктивна стратегия, а постигането на творческите цели на обучението – чрез творческа стратегия.

БЕЛЕЖКИ

1. Тази структура на процеса на усвояване на творчески умения трябва да се разглежда като частен вариант на общата структура на усвояване на знания, умения и компетентности (запомняне, разбиране и приложение). Това означава, че усвояването на творчески умения включва запомняне, разбиране и приложение на трите етапа: идентификация на проблема, формулировка на хипотези и проверка на хипотези.

ЛИТЕРАТУРА

- Абъркромби, Н., Хил, Ст., Търнър, Б. С. (1993). *Световен речник по социология*. Бургас: Делфин прес.
- Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Андреев, М. (1995). *Оценяването в училище. Доцимология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (1994). *Теория и методика на дидактическите тестове*. София: Просвета.
- Близнаков, Г., Боянова, Л., Найденова, В., Николов, Кр., Ушангелов, Й. (2008). *Химия и опазване на околната среда за VII клас*. София: Просвета.
- Большой психологический словарь. (2006). Мещерякова, Б. Г. и В. П. Зинченко, В. П. (ред.). СПб.: Прайм-Еврознак.
- Господинов, Д. (2000). *Есе. Правила и модели за писане. Критерии за оценяване*. София: Труд.
- Гюрова, В., Дерменджиева, Гр., Божилова, В., Върбанова, С. (2006). *Приключението учебен процес*. Ръководство за университетски преподаватели. София: Агенция Европрес.

- Гюрова, В., В. Божилова, В. (2008). *Портфолиото на преподавателя*. София: Агенция Европрес.
- Изкуството на дебата – изкуство на демокрацията*. Помагало за ученици за обучение в умения за отборни състезателни дебати. (2010). Николова, Г., Илиев, Ил., Жейнов, Н. (съст.). Силистра.
- Колишев, Н. (2003). Модел за развитие на педагогическото умение за мотивиране на учениците. *Педагогика*, 7.
- Колишев, Н. (2004). *Педагогическите умения на учителите. Мотивирането*. Варна: Контур.
- Колишев, Н. (2005). Взаимоотношенията между учители и ученици – проблеми и решения. *Педагогика*, 6.
- Колишев, Н. (2008). Теоретичен модел на педагогическото умение за целеполагане в обучението. *Педагогика*, 3.
- Колишев, Н. (2011). Педагогическото умение за систематизация на учебния материал. *Педагогика*, 3.
- Лернер, И. Я., Скаткин, М. Н. (1982). *Задачи и содержание общего и политехнического образования. Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение.
- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Оконь, В. (1990). *Введение в общую дидактику*. Москва: Высшая школа.
- Перовский, Е. И. (1956). Проблема метода в обучении. *Советская педагогика*, 12.
- Полонский, В. М. (1981). *Оценка знаний школьников*. Москва.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Речник по психология* (1989). София: Наука и изкуство.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.
- Сохор, А. М. (1988). *Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции*. Москва: Педагогика.
- Хегел, Г. (1966). *Науката логика. Първа част. Обективна логика*. София: Издателство на БКП.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathoohl, D. (1956). *(Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. N. Y.
- Bloom, B. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. USA, Copyright.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Do-*

- main. In Perspectives in Educational and Psychological Mesaurment. New Jersey.
- Callahan, J. F. & Clark, L. (1988). *Teaching in the Midle and Secondary Schools. Planning for Competence*. N. Y.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58.
- Guilford, J. P. (1957). *The Nature of Human Intelligence*. International Student Edution. McGraw-Hill, London.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research Journal*, 21.
- Mialaret, G. (1991). *Pedagogie generale*. Paris.

TEACHER'S SKILLS FOR CONTROL AND EVALUATION

Abstract. The article points on a model of teachers' competences of control and evaluation. A definition of this competence is formulated. On its foundation are defined three components: setting goals in teaching, competence of application of forms and methods and evaluation strategies. One technology of the application of reproductive and creative aims in teaching is elaborated. A new classification of forms and methods of control and evaluation is proposed. The intellectual and practical activities resulting from teachers' skills of control and evaluation are described in details.

Assoc. Prof. Nicolai Kolishev, PhD

✉ University of Shumen „Ep. K. Preslavski“
Department for Information
Qualification and Training – Varna
1 Dr Boris Bojkov str.
9000, Varna, Bulgaria
Tel.: +359 889 254595
E-mail: colka13@abv.bg