



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learnig to Disagree

РЪКОВОДСТВО ЗА УЧИТЕЛЯ



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
za 21. vek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contents

Общ преглед	4
Част 1. За проекта	5
1.1 Ценности и принципи: какво вдъхновява и осигурява информацията за нашето мислене	5
1.2: Why should dialogue, discussion and debate be taking place in classrooms?	8
1.3: Relevant Definitions	8
1.3.1 Defining what we mean by dialogue, discussion and debate	8
1.3.2 Defining what we mean by viewpoint	11
1.3.3 Defining what we mean by competence	11
Part 2: Teacher Guide to support the use of discussion, debate and dialogue as teaching methods	13
2.1: Conditions: how can we ensure that classroom conditions are right so that all students can flourish and make progress with being able to dialogue, debate and discuss?	13
2.1.1 Matters relating to the teacher and students	14
2.1.2 Setting up the classroom and establishing the norms	14
2.1.3 Setting up the task	15
2.1.4 Managing the class during the activity	16
2.1.5 Planning learning: how can we use enquiry questions to frame the learning and the assessment of learning?	16
2.2 What teaching strategies are most appropriate for developing dialogue, discussion and/or debate in the classroom?	20
2.2.1: Strategy: Dinner party table	21
2.2.2: Strategy: Balloon debate	22
2.2.3: Strategy: Speed Dating	24
2.2.4: Strategy: Boxing Match	25
2.2.5: Strategy: Becoming a Picture	27
2.2.6: Strategy: Fishbowl	28
2.2.7: Strategy: Four Corners	30
2.2.8: Strategy: Silent placemat conversation	31
2.2.9: Strategy: Role-playing	33
2.2.10: Strategy: All-stand consensus	34
2.2.11: Strategy: Solution-focused debate	36
2.2.12: Strategy: Dialogue to develop empathy	37
2.3 Lessons from the academic discipline of history	39
Part 3: Assessing competences	41
3.1 Formative and summative assessment	41
3.2 Assessing competences in Learning to Disagree	44
3.3 Assessment Tools	46
3.3.1 Questioning as an assessment tool	46
3.3.2 Using Rubrics	49
3.3.3 Assessment items	49
3.3.4 Student Self and Peer Assessment	50
3.3.5 Using oral assessment	54
3.3.6 Bringing the learning together – Assessing teaching strategies that are appropriate for developing dialogue, discussion and/or debate in the classroom	54
3.4 Concluding Comments on Assessment	54
Appendix 1: Argument Mapping (From Dwyer, 2017)	56
Appendix 2: Assessing Presentations	58
Appendix 3: Assessing posters	61
Appendix 4: Assessing through Graphic Organisers	61
Appendix 5: Assessing through Placemat Activity	64
Appendix 6: Hot / Cold: Assessing Persuasive Impact	65
Appendix 7: Exit Tickets	67
References for Part 2: Teaching Guide	68
References for Part 3: Assessment Guide	70

Общ преглед

Настоящото ръководство за учители е написано като част от финансирания по линия на програма Erasmus + проект „Да се научим да изразяваме несъгласие“ на Европейската асоциация на учителите по история (EUROCLIO). То е изготвено в подкрепа на преподаването и оценяването на диалога, дебата и дискусиите в класната стая, където темата понякога може да е чувствителна и противоречива. Настоящото ръководство е структурирано в три части. В част А се представя проектът и се контекстуализира въпросът защо в класните стаи трябва да се води диалог, дискусия и дебат (ДДД). Посочени са определенията, които се отнасят за проекта, наред с ясно указание за начина, по който се интерпретират. Сред определенията са тези за диалог, дискусия, дебат, гледни точки и компетентности, като се обръща специално внимание на социалните и граждански компетентности. Част Б представлява Ръководството за преподаване, а част В — Ръководството за оценяване. Тези две части взаимно се допълват и следва да се използват заедно. Те придружават съдържанието и учебните материали по проекта „Да се научим да изразяваме несъгласие“, които можете да намерите на www.historiana.eu и се състоят от:

- Дванадесет набора от „Разнообразни гледни точки“;
- Учебни планове за уроци, разглеждащи някои от гледните точки;
- Дейности за електронно обучение, използващи материала „Разнообразни гледни точки“.

Ръководството е написано с участието на учители по история и гражданско образование и изследователи от цяла Европа, използвайки материали, представящи множество гледни точки от по-широк кръг общности. Настоящото ръководство не е написано за вземащи политически решения лица. Въпреки че се надяваме, че може да представлява интерес да се види как работят практикуващите учители, моля, направете справка с документа за оценяване на нуждите, разработен по настоящия проект, за допълнителна информация относно теоретичната обосновка, която е в основата на тази работа, включително преглед на част от съответните литературни източници.

Част 1. За проекта

1.1 Ценности и принципи: какво вдъхновява и осигурява информацията за нашето мислене

„Класната стая по история следва да бъде място за безпокойство и предизвикателство. Когато изучаваме история, ние се срещаме непрекъснато. Срещаме другия, срещаме „другостта“. Срещаме странното (и откриваме, че е изненадващо познато) и срещаме познатото (и откриваме колко е странно) “. Кристин Кансел

(Източник: How does Historical Learning Change Students? in 'What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research' (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

Този проект почива върху устоите на декларираното в манифеста на EuroClio, в който се посочва, че висококачественото обучение по история, гражданско образование и образование в областта на културното наследство ...

... не прави опит да предаде дори частица истина за миналото. То развенчава исторически митове и стереотипи и повишава осведомеността относно факта, че миналото се възприема по различен начин в зависимост от произхода на даден човек. Разглежда чувствителните и противоречиви теми в историята по отговорен начин и насърчава дълготрайното помирение в разделените общества.

... признава, че неговото значение е свързано с текущия опит и предизвикателства. Въвежда глобални перспективи, обхваща многобройните измерения на изучаването на миналото и разглежда множество човешки ценности, вярвания, отношения и предразположения. То приема културното, религиозно и езиково многообразие и използва „историята около нас“ като мощно средство да се даде ярко разбиране на миналото.

... се основава на компетентности, включително познавателни, функционални, лични и етични компетентности. То допринася за развитието на ключови компетентности и основни мисловни умения и концепции, също както и способността за разбиране и анализиране на проблеми и събития. Включва педагогически стратегии и стратегии за оценка, които засилват самостоятелното учене, мотивация и ангажираност.

(Източник: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EuroClio признава, че доброто обучение по история, културно наследство и гражданско образование надхвърля опростените обяснения или отговори. То се стреми да разбере сложността на социалните събития и процеси: различните измерения (социални,

политически, икономически, културни и т.н.) и как те се свързват помежду си, тяхната причинно-следствена връзка, влиянието на промените и приемствеността във времето.

Има определени принципи, които гарантират, че диалогът, дискусиата и дебатите в класната стая са в съответствие с този манифест и те са очертани тук:

- a. Акцентът винаги следва да бъде поставен върху въпроса по същество, а не върху стила. Въпреки че има утвърдени реномирани стилове на дебатиране, които са признание за реторичните и презентационни умения на дебатирания, те не са от голямо значение в класната стая. Вместо това фокусът трябва да бъде изместен върху ефективната комуникация, която подкрепя всички твърдения с проверима фактическа база. Това означава другите да могат да проверят изказаните твърдения, за да се установи тяхната истинност. Учениците винаги трябва да бъдат насърчавани да говорят от позицията на знанието, като се позовават на наученото за миналото в подкрепа на аргументите си.
- b. Въпреки че всяко мнение може да бъде оспорено по отношение на заключенията, които се правят от наличните факти, към лицето, което изразява становището, следва да се отнасяме с уважение и достойнство. Същото се отнася и за хора от миналото, които са обект на диалог, дискусия и дебат. Всички лица, минали и настоящи, заслужават да бъдат изслушани с уважение, докато не докажат противното със собствените си думи и действия.
- c. Всеки има право да отстоява гледната си точка. От това обаче не следва, че всички гледни точки са еднакво обосновани или че хората имат право да разпространяват възгледи, които могат да имат пагубен ефект. Обосновани мнения, изразени в класната стая, са тези, които се основават на проверими факти. Фактологията трябва да ни помогне в опита да докажем, че предполагаемите факти наистина съществуват. Участниците трябва да постигнат съгласие относно основните факти (какво се е случило). Фактите се използват и да се приведе нужния аргумент, за да се убедят другите, че дадена интерпретация (защо са се случили дадени събития, с какво се свързват, защо са значими) е правдоподобна и достоверна. Може да има много разногласия по отношение на интерпретациите, но не и относно основните факти. Понякога учениците могат да изразят мнения, които другите считат за крайни. В класна стая, в която диалогът, дискусиата и дебатите са норма, такива възгледи, както всички останали, автоматично ще бъдат проверявани за тяхната фактическа обосновка и критикувани с проверими факти.
- d. Поведението на участниците по време на диалог, дискусия и дебат в класната стая, не трябва да противоречи на основните човешки права. Ако учениците изразяват

възгледи, които противоречат на основните права на човека, учителят може да използва този казус като възможност да изрази насрещно мнение защо в момента ние считаме тези възгледи за проблемни, именно защото те противоречат на основните човешки права, съгласувани от международната общност. Излагането на възгледи от подобно естество представлява възможност за преподаване на урок във връзка с правата на човека.

- e. Многообразието на мнения е знак за едно добре функциониращо демократично общество и следва да се приветства. Противопоставянето не е погрешно; то е двигател на човешкия прогрес. Конфликтите обаче трябва да се управляват конструктивно. Учениците трябва да се научат как да изразяват своето мнение, така че да бъдат чути и по този начин да дадат конструктивен принос за развитието на свободни и демократични общества. Те трябва също така да се научат как непредубедено да слушат други доказуеми и основани на факти възгледи, дори ако поначало и впоследствие не са съгласни с тях.
- f. Да се опитва някой да бъде победител рядко е част от диалог или дискусия. Дори при дебатите, водени в класната стая, основният акцент не трябва непременно да се поставя върху победата. Сложните въпроси не се разрешават лесно и рядко има само две ясно очертани страни при излагане на даден аргумент. Вместо това процесът на диалог, дискусия и дебат трябва да подобри нивото на знания на всички участници. Това се случва отчасти чрез изследване на нюансите и комплексността, така че да се постигне по-задълбочено и по-широкообхватно разбиране.
- g. Някои теми са чувствителни и/или спорни и могат да предизвикат силни емоции. Учителите трябва да се научат и да бъдат обучени как да се справят с тях. Учениците пристигат в нашите класове всеки със своето собствено минало. Отговорност на учителя е да гарантира, че всички ученици се насърчават да вземат конструктивно участие в диалог, дискусия и дебат по такива теми. Не е справедливо да очакваме от ученици, които нямат рутината да участват в диалог, дискусия и дебат, да започнат с тези теми.

Има изработена дисциплина на диалога, дебата и дискусията. Например в уроците по история темата е в миналото. Към темата най-напред се подхожда с дисциплиниран подход за разбиране на миналото. Последниците и значението на темата, включително и за настоящия момент, могат да бъдат анализирани и оценени на последващ етап. Учениците трябва да бъдат подпомогнати да придобият нужните знания по дадена тема от различни гледни точки, преди да бъдат насърчавани да водят диалог, дискусия или дебат по въпросната тема.

1.2. Защо диалогът, дискусиата и дебатът трябва да се водят в класната стая?

Принципите, изложени в Раздел 1 по-горе, определиха формирането на позицията ни. В проведена дискусия, в качеството си на проектен екип от учители по история и гражданско образование от цяла Европа, стигнахме до следните твърдения относно това защо смятаме, че диалогът, дискусиата и дебатът са важни в класната стая.

- За да участват в обществото уверено и конструктивно, младите хора трябва да развият компетентности, свързани с аргументацията. Вярваме, че несъгласието и спорът са част от това да бъдем хора и че добре функциониращите общества са тези, в които повечето хора знаят как да спорят, без да прибегват към вреда и насилие.
- Историята не е миналото. Това е научна дисциплина, която се стреми да разбере миналото. Историята винаги е спорна, като в основата ѝ са залегнали дискусиата и дебатът. Тоест, може да има съгласие относно определени установени факти, но рядко се постига консенсус относно значението им.
- Понякога историята по начина, по който се преподава в училищата, може да изглежда като постоянен набор от знания. В класните стаи, в които се провеждат дискусия, дебат и диалог, учениците научават, че има множество мнения, основани на факти, и имат възможност да участват и да научат, че тяхното мнение също е от значение.
- Дискусиата, дебатът и диалогът в класната стая са активни, като ангажират младите хора в собственото им обучение. Те обикновено имат и устен характер, което позволява на учениците да говорят преди да пишат. За редица млади хора това подпомага развитието на умения за комплексно мислене и писане.
- Училището също така следва да бъде място, където младите хора могат да изпробват идеи, да разгърнат новаторско мислене, както и да променят възгледите си, без да се страхуват, че ще бъдат критикувани. Те също така могат да изпитат какво е да бъдеш неразбран и най-съкровеният ти възглед да бъде оспорен, като по този начин се научават и израстват с помощта на квалифицираната подкрепа на учителите.

1.3. Съответни определения

1.3.1. Определение за това какво се има предвид под диалог, дискусия и дебат

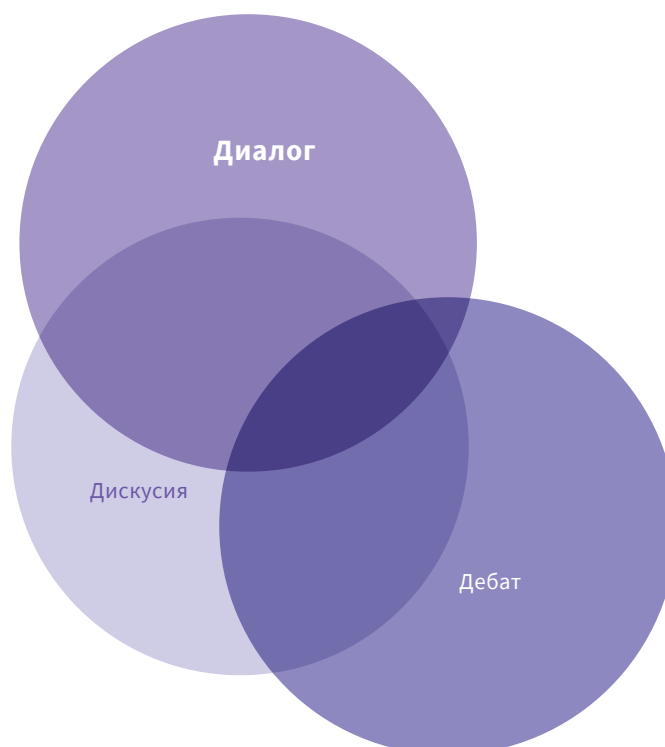
Оксфордският тълковен английски речник (на англ.: Oxford English Dictionary) (OUP 1993 г.) и етимологичният речник на Chambers (Chambers Harrap, 1988 г.) дават следните определения на термините:

Диалог: разговор, дискурс. Разговор между две или повече лица; словесен обмен на мисли; дискусия. От средата на 20-ти век терминът също така придобива смисъл на дискусия или дипломатически контакт между представители на две държави или два блока; обмяна на предложения, ценна или конструктивна комуникация между различни групи. Етимологията е от гръцката дума *diálogos* — беседа, свързана с *dialégesthai* — изказване един след друг, разговор помежду си. *Dia* — напречно, между + *legéin* — говоря.

Дискусия: разглеждане (на тема) по аргументи и т.н. ; дебат; обмяна на мнения; разговор. Етимологичният корен на думата е от латински *discussus*, миналото причастие на *discutere* (разделяне) [Etym: L. *discussus*, p.p. of *discutere* — разделям] . *Dis* — раздалечавам + *cutere* — разклащам.

Дебат: теза за аргументация, дискусия; особено официално разискване на въпрос във формално законодателно или публично събрание. Спор, обсъждане, особено официално в публично събрание и др. Обмисляне, обсъждане, размишляване. Архаичното значение от ранното Средновековие беше: карам се, бия се, споря, и етимологията отразява това: *de* — долу+ *batre* — бия.

През месец август 2018 г. фокус група учители от цяла Европа даде следното становище за



начина, по който да се дефинират въпросните думи и за връзката между тях.

Диалог: между двама или повече души, споделящи идеи. Лицата в диалога са готови да променят гледните точки. Той е по-свободен от правила и организация. Съществува обаче сократична интерпретация, която включва направляван диалог. Някой в диалог може да се опитва да намери дефиниция на проблем. Следователно диалогът също може да бъде изключително структуриран. Диалогът не е непременно около спорен въпрос. Може даже да се окаже, че е базиран на стойности.

Дискусия: усещането е повече за неформален, общ разговор между участниците с размяна на аргументи. При участието си в дискусия хората са по-склонни да променят гледната си точка. Много въпроси могат да бъдат част от дискусия. Тя е по-свободна от правила и организация. Терминът „дискусия“ на испански има различен оттенък — „словесна борба“. Вероятно с повече полемика, отколкото при диалога.

Дебат: разглежда се повече като различия в гледните точки, споделяне на идеи, при което трябва да бъде взета страна. При дебат страните защитават своите гледни точки и следователно може да са по-малко склонни да ги променят по това време, въпреки че възгледите им могат да се променят на един по-късен етап. Възприема се като предимно двустранен, като целта е да се спечели полемика по една-единствена тема. Дебат означава подготовка, правила, организация и представяне. Той има по-установена процедура, която може би трябва да се научи. Също така дебатът може да бъде разширен до нещо по-диалогично в класната стая.

Интересно е да се отбележат сходствата и разликите между определенията от речниците и схващанията на група учители по история от цяла Европа. Има сходство в разглеждането на дебата като по-формален и по-опозиционен от диалога и дискусиите. Не е същото разбирането по отношение на дискусията като подробно разглеждане на всички аспекти на въпросната тема.

Между определенията в речника и възприятията на учителите има припокриване и бихме могли да представим това като:

Това диаграмно представяне е само една гледна точка. Ключовата дума в последното изречение преди диаграмата е „бихме могли“, не е „трябва“. Имахме интересни дискусии относно диаграмата при работата по този проект. Например колега от Турция би нарисувала кръговете, така че изобщо да няма припокриване между диалог и дебат. Тя също така отбеляза, че няма конкретна дума на турски език за „диалог“ и смята, че има повече припокриване между диалога и дискусията. Докато размишлявате по тази тема и работите с трите елемента, вашите идеи вероятно ще се променят по отношение на баланса между трите „Д“.

Крчка напред

Въпреки че признаваме, че използването на термините и тяхното припокриване винаги ще бъде предмет на диалог и/или дискусия и/или дебат, ние сме възприели следния подход в този проект.

1. Да се признае значителното припокриване между термините и да се избегне едно строго разграничение между трите, като същевременно се признават широко приетите възгледи, че:
 - a. Дискусията и диалогът са по-малко формални от дебатите и част от тях се формира в един разговорен стил.
 - b. Дискусията формира част от диалога и дебата
 - c. Дискусията и дебатът се свързват с отделянето на гледни точки за тяхното разискване, докато диалогът е по-конструктивен (в смисъл на изграждане на (метафорична) структура).
2. Да се използва целта на обучението за определяне на възприетия подход и да се съсредоточи върху практическите подходи, за които е известно, че са ефективни в класните стаи, без да се изпитва нужда да се насочи вниманието върху подходи с поставяне на надписи.

1.3.2. Определение за това какво имаме предвид под гледна точка

Гледната точка се дефинира като виждане, което произхожда от миналото, или поглед върху миналото. Това може да включва съвсем близкото минало, когато са преподавани уроци по гражданско образование. Всяка една от „Разнообразните гледни точки“ ще предостави съдържание по ключови теми от множество гледни точки. Учебните планове предоставят на учителите начин да работят с гледните точки.

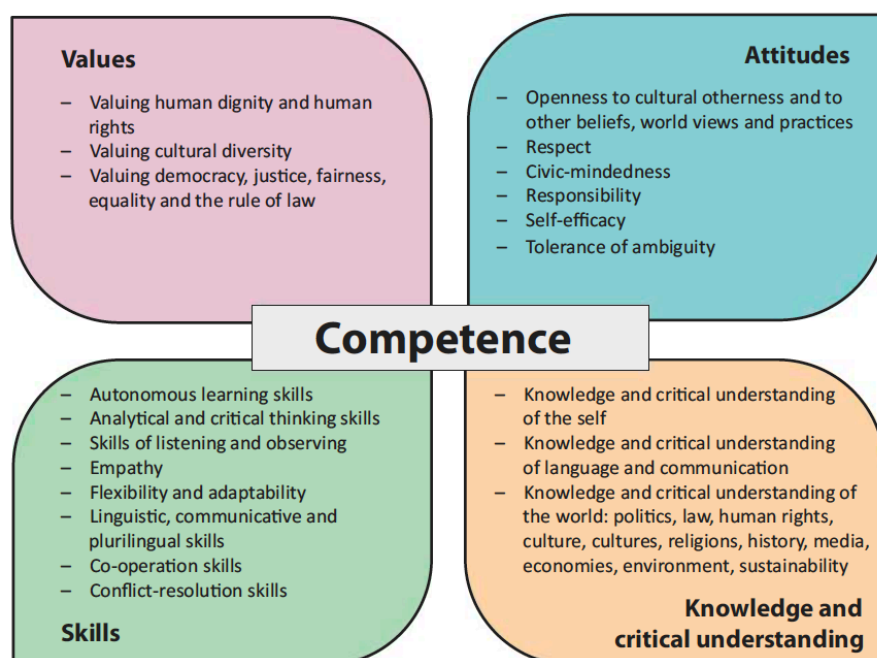
1.3.3. Определение за това какво според нас е компетентност

В началото на дискусията във връзка с обучението по компетентности, Rychen and Salganik (2003 г.) предлагат полезно определение за компетентност, като част от работата по DeSeCo. Според тях всяка една компетентност е ключова, ако отговаря на следните три общи критерия: допринася за високо ценени резултати на индивидуално и обществено равнище; е от съществено значение за посрещането на важни, комплексни изисквания и предизвикателства в широк спектър от контексти; и е важна за всички индивиди (стр. 44). Европейската референтна рамка, ключови компетентности за учене през целия живот,

разшири това определение да включва:

Комбинация от знания, умения и отношения, подходящи за контекста. Ключови компетентности са тези, от които всички индивиди се нуждаят за лична реализация и развитие, активно гражданско участие, социално включване и заетост (Европейска комисия, 2007 г., стр. 13).

Интересно е как понятието за ценности не е включено в тази Европейска референтна рамка (2018 г.). Рамката за компетентности за демократична култура, използвана в настоящия проект, описва компетентностите в четири широки категории и обхваща редица ценности, отношения, умения и знания, и критично разбиране. Фиг. 1 дава представа за тази рамка.



Фигура 1. Компетентности за демократична култура (Източник: Съвет на Европа, 2016 г.)

Развитието на компетентности предполага самоконтрол (възможността човек да действа от свое собствено име), където действието и стойността са едновременно с личен и частен характер, но също така имат и публичен аспект. Този публичен аспект е официално оценен. Ключови компетентности са тези, от които всички хора се нуждаят за лична реализация и развитие, трудова заетост, социално включване, устойчив и успешен живот в мирни общества, отговорно по отношение на здравето управление на живота и активно гражданство. Те се развиват в процеса на учене през целия живот, от ранна детска възраст през целия живот на възрастния индивид, и посредством формално, неформално и самостоятелното учене във всякакъв контекст, включително в семейството, в училище, на работното място, в квартала и други общности (Официален вестник на Европейския съюз, 2018 г., стр.7).

Докладът на „Евридика” от 2017 г. относно гражданското образование подчертава значимостта на разнообразието от подходи за преподаване и учене в областта на гражданското образование, от активно, интерактивно, критично, съвместно и участващо обучение, до цялостни училищни подходи и учене чрез извънкласни дейности. Предизвикателството е да помислим как можем да преподаваме и оценяваме този вид учене. Това ще бъде разгледано в следващите два раздела.

Част 2. Ръководство за учители в подкрепа на използването на дискусия, дебат и диалог като методи за преподаване

2.1. Как може да гарантираме, че условията в класната стая са правилни, така че всички ученици да се развиват и постигнат напредък с възможност да водят диалог, дебат и дискусия?

Опитът и уменията на отделния учител, строгостта на учебната дисциплина и качеството на стратегиите за преподаване, както и използваните средства, са от решаващо значение за ефективното учене в училищните класни стаи. Съществуват обаче и конкретни въпроси, които влияят върху ефективността на използването на диалог, дебат и дискусия с учениците. Това е темата на този раздел. Моля, за повече подробности относно засегнатите въпроси, направете справка с раздела с посочена литература.

2.1.1. Въпроси, свързани с учителя и учениците

- Учителят трябва да е много добре запознат с учебната тема, включително контекста към темата и спорните въпроси. Учителят ще има ключова роля при фокусирането на учениците върху обосноваването на възгледите с проверими факти, за натрупване на знания и задълбочено изследване на въпроси, като това няма да е възможно, ако темата и източниците, използвани като факти по темата, са непознати за учителя.
- Учителят трябва да признае собствените си предразсъдъци и гледни точки по дадена тема. Неговата гледна точка може да е основана на факти и обоснована, но всяка гледна точка е само част от цялото и се базира на предположение, контекст и опит. Осъзнаването на тези въпроси помага на учителите да подкрепят обучаемите да проучват по-задълбочено собствените си идеи. Да бъдеш по-компетентен (вж. по-горе) помага на учителя да разбира по-лесно собствените си предразсъдъци и гледни точки.
- Учителят трябва да познава учениците в класа си, техния предишен опит и способности, и да е запознат, доколкото е възможно, с личните причини, поради които определени теми може да не са подходящи за учениците (вероятно в

определен момент) и защо и как учениците може да се нуждаят от подкрепа, за да участват и учат.

- Учителят трябва да стане експерт в преценката на стратегиите за преподаване, които са най-подходящи за съответната тема и неговите ученици. Определени стратегии обикновено не са подходящи за противоречиви, емоционални и чувствителни теми.
- Учителят трябва да моделира стандарти на уважение към хората и към фактите, които учениците да проявят. Учителят следва също да предразположи хората да променят мнението си и да допускат да бъде доказвано, че грешат, като през цялото време се фокусира върху съдържанието, а не върху лицето, което се произнася по съдържанието.

2.1.2. Оформление на класната стая и установяване на нормите

- Трябва да се обмисли физическото оформление на класната стая, преди да се проведат диалог, дебат и дискусия. Някои видове подредби на столове и маси предизвикват по-голямо противопоставяне от други; напр. чиновете в редове един зад друг, за разлика от подреждане на столове в кръг. Понякога обаче учениците се нуждаят от чинове, на които да поставят своите материали. Също така трябва да помислите как учениците ще чуват и виждат, и лесно ще участват.
- Може да е добре да съгласувате регламент за поведението с учениците преди занятието. Това се прави с цел да се постигне съгласие по отношение правилата за поведение, основани на уважение, дисциплина и пълно внимание от страна на учениците. За да се повиши тяхната обвързаност с тези правила е добре да започнете с притесненията на учениците да говорят по темата, да ги попитате какво харесват и какво не харесват и да ги помолите да помислят какво би им помогнало да вземат участие. Друга полезна идея е да наблюдавате примери за добри и лоши дебати и да накарате учениците да идентифицират характеристиките. След това в регламента за поведение може да включва елементи като одобрени правила за отношение, тон, подходящ език, процедура и последици, ако правилата не се спазват. Понякога може да е подходящо да се запази поверителност извън класната стая или поне да има споразумение регламентът да се спазва и след края на урока.
- Във връзка с това може да се дефинират някои очаквания. Например, че учениците ще се ангажират задълбочено, ще отстояват мнението си, но ще слушат и ще се учат от другите, ще бъдат готови да поискат и да позволят да се споделя време и пространство, да бъдат готови да променят позицията си, да работят за идентифициране на области на съгласие и несъгласие, и да не се фокусират върху победата. Публичното определяне на критериите за оценка ще способства за това.

- Може да се наложи да обясните на учениците как да проверяват валидността на източника и начина, по който е бил интерпретиран. В раздела с посочена литература (по-долу) ще намерите линк към полезния тест CRAAP за проверка на надеждността на източниците в научните дисциплини. Учениците следват серия от стъпки, за да установят: актуалността, приложимостта, точността, авторството и целта на източника.

2.1.3. Поставяне на задачата

- След като е натрупал съответните знания, учителят ще трябва да определи обхвата на това, което трябва да бъде преподавано, като посочи общоприетите факти, спорните въпроси, темите, по които съществува съгласие или където то не е необходимо.
- Съществува значителен професионален консенсус в общността на преподавателите по история, че поставянето на изследователски въпрос, около който ще се структурира обучението, е добър подход при планирането на урока. Този изследователски въпрос е всеобхватен въпрос, който оформя и осигурява свързаност на ученето. Той има силен концептуален център и ни дава възможност да определим позитивна рамка на противоречиви проблеми. Това е подход, който е приложим и за други дисциплини. Той поставя целта на обучението, което може да включва диалог, дискусия и дебат и следва да бъде свързано с ключови спорни теми. Повече подробности за това са поместени в следващата част.
- Възприемането на многоперспективния подход в обучението е в основата на успешния диалог, дискусия и дебат в класната стая. „Многоперспективният подход е начин на виждане и предварителна нагласа да се разглеждат исторически събития, личности, развития, култури и общества от перспективата на различни гледни точки чрез използване на процедури и процеси, които са основни за историята [и свързаните с нея предмети] като дисциплина“ (Stradling, 2003). В тази връзка често е от полза задачата да се поставя в светлината на нейната комплексност и нюанси, т.е. да не се прибягва до опростени/„черно-бели“ гледни точки. Работата по този начин често води до неисторическо мислене и може да насърчи неправилното разделение. Това ни връща към познанието. Колкото по-осведомени са учителите и учениците по дадена тема, толкова по-вероятно е те да могат да видят свързващите точки, как е възможно да има подобно голямо разнообразие от гледни точки и оспорвания характер на някои реконструкции на отминали събития.

2.1.4. Управление на класа по време на занятието

Някои ученици може да са по-способни да седят и да слушат от други. Учителите трябва

да помислят как ще задържат вниманието на всеки един ученик. Те също така трябва да планират да не позволят на по-шумните и по-самоуверените ученици да доминират в дейността. Съществуват различни общи стратегии за задаване на въпроси, които могат да се използват, за да се гарантира, че всеки ще вземе участие. Например:

- Може да бъде наложено правило, че всеки може еднократно да дава своя принос във всеки кръг. Тоест, те не могат да участват втори път докато не се включи всеки един от участниците. Това може да бъде от полза за учениците наистина да обмислят внимателно какво искат да кажат и да обобщят мнението си.
- Учителят може да запише имената на всички ученици на пръчици за близалки (или бъркалки за кафе). Лицето, на което се задава въпрос или има право да говори, е лицето, чието име е изтеглено от буркана с пръчици.
- Учителят може да откаже да посочи вдигащи ръка ученици и просто да избере други, които да отговорят.
- Предоставянето на време на учениците да помислят самостоятелно, да споделят идеите си със съучениците си, след което да ги споделят с групата, е начин за натрупване на време за мислене, изграждане на увереност и ангажиране на по-голям брой ученици. Този модел е известен като „помисли, работи по двойки, сподели“.
- Учителят задава въпрос на произволен ученик (учителят пита един ученик) и веднага на следващ (вместо да реагира непосредствено след като получи отговора, учителят иска да чуе мнението на други ученици във връзка с този отговор).

2.1.5. Планиране на обучението: как можем да използваме изследователските въпроси, за да рамкираме обучението и оценим учебните резултати?

Първият въпрос, който трябва да зададете, когато планирате дейност или урок, или последователност от уроци за учениците, е: „Какво искам учениците да са научили в края?“ Този на пръв поглед съвсем простичък въпрос може да се окаже по-трудно определим, отколкото изглежда първоначално. Без ясното усещане за постигане на дългосрочни резултати от ученето обаче, времето, прекарано с учениците, няма да бъде достатъчно ефективно. От отговора на въпроса учителят може впоследствие да напише учебните цели. Те изясняват всеки конкретен аспект от обучението, който трябва да се постигне, и насочват останалата част от учебния план. .

Вторият въпрос, който трябва да се зададе, е: „Как да разбера, че целта ми в обучението е постигната?“ Тоест, как ще преценя, докато преподавам, че учениците наистина учат,

така че до края да са усвоили това, което съм си поставил за цел? Също така, как в крайна сметка ще преценя, че се е осъществило научаването? И как ще преценя, че наученото от учениците от тази дейност/урок/последователност ще остане трайно и в бъдеще, както очаквам? Отново, на тези въпроси не е лесно да се отговори. Като част от този проект беше изготвено цялостно ръководство за оценка. Важно е да се помни, че оценката не може да бъде добавена в края. Планирането на оценката започва скоро след началото на целия процес на планиране. Плановите за оценка са ключова част от учебния план.

Третият въпрос, който трябва да се зададе, е: „Какъв изследователски въпрос мога да поставя, за да определи рамката на обучението, което искам да проведя?“ Съответният изследователски въпрос е заглавието на учебния план и трябва да обхваща обучението. Може да е въпросът за крайната оценка. Процесът на обмисляне на подобен изследователски въпрос е полезна проверка дали целите на обучението и оценяването са ясни и изпълними. Освен това е възможност да се помисли дали това, което се планира, в основата си е урок по история или гражданско образование, например, където въпросът се обсъжда с цел да се даде морална и етична оценка. Например темата за това как хората оцеляват под напрежение може да бъде разгледана така, както едно лице с академична длъжност „историк“ може да подходи към нея, или както ако някой иска да проучи етичния и моралния аспект на въпроса. Историкът може да зададе въпрос от рода на: „Какви условия и гледни точки повлияват избора, който хората правят, когато са подложени на принуда?“ Учителят по гражданско образование може да попита: „Как гледната точка на историка може да ни помогне да преценим избора, който хората правят, когато оцеляват под принуда?“ Изследователските въпроси вършат по-добра работа, ако отразяват дебат на живо, т.е. историческото изследване се отнася до аспект, разискван от учените историци, а въпросът за гражданското образование е свързан с актуална тема на съвременното общество.

След отговора на тези три въпроса планирането може да продължи. Може да бъде съставен подробен учебен план. Решенията, които трябва да бъдат взети, ще включват:

- *В кой момент ще се проведе дискусия, диалог и/или дебат.* Обикновено те са резултатни, ако се провеждат когато учениците са имали време да се запознаят или да придобият достатъчно знания, за да могат техните възгледи да са обосновани (т.е., за да могат да използват факти, за да обосноват твърденията си) и да им позволят да проучат темата задълбочено и с известен нюанс. Мислейки за нивото на знания, от което се нуждаят учениците, може да бъде от полза да помислите за знанията по три скали. Скалата „Тема“ са специфичните знания, които им трябва по въпроса. Скалата „Период“ е знанието, от което се нуждаят във връзка с времето и мястото, което се изучава. Скалата „По-широка база знания“ се отнася до по-широко концептуално разбиране, напр. как руската революция се вписва в

историята на политическото развитие на 20-ти век. Също така дискусиата, диалогът и/или дебатът се изграждат по-добре около реални исторически дебати в часовете по история или в часовете по гражданско образование и по теми, които имат значение за съвременното общество.

- *Позицията, която учителят ще заеме в дискусия, диалог и/или дебат.* Учителят никога не е напълно неутрален. Той обаче може да избере да бъде възможно най-неутрален или целенасочено да заеме позиция. Ако един учител е възможно най-неутрален, влиянието му върху мненията и опитите му да се угоди би трябвало да бъдат сведени до минимум и да има повече място за нови гледни точки и въпроси. Това обаче може да изглежда изкуствено за учениците, като ги поставя в положение от тях да се очаква да изкажат мнение, докато учителят им е освободен от тази отговорност. Това може да не отговаря на личния стил на учителя, а учениците във всички случаи могат да правят предположения за гледната му точка. Ако учителят заеме определена позиция, тогава учениците могат да я оспорват, използвайки своите знания, като учителят не е еднозначно освободен от ангажимента да изказва мнение. Въпреки това, някои ученици може да сметнат за неуместно да влизат в спор със своя учител или да решат, че трябва да му се противопоставят, дори ако не са на противоположно мнение. Също така може да е по-трудно да се разграничат фактите от мнението, когато говори учителят.
- *Как да засилим интереса на учениците.* Вече беше упоменато, че засилването на конкуренцията и желанието „за победа“ не са от полза в контекста на диалога, дискусията и дебата в клас. Вместо това учителят трябва да помисли как учениците да бъдат насърчавани да проявяват интерес или да се ангажират достатъчно с дадената тема, така че да положат усилия да учат и да изграждат аргументи във връзка с нея, а също и да искат да я проучат в основи. Възможно е също така дадена тема да е толкова чувствителна и/или противоречива, че учениците вече да са се интересували силно от нея и да са изградили категорично лично мнение. В този случай фокусът може да бъде изместен върху това да се помогне на учениците да обърнат внимание на алтернативни гледни точки на техните. Разделът за дейностите и плановете на урока включват примери как да се помогне на учениците да се заинтересуват от материала.
- *Въпросите, които ще са необходими в подкрепа на диалога, дискусията и/или дебата.* Отговарянето на въпросите, отправени от страна на учителя, не представлява дискусия, дебат или диалог, но в подкрепа на провеждането им е важен професионалният подход на учителя при задаването на въпросите. Например учителят може да поддържа и задълбочава дискусията, като използва своя въпрос като „адвокат на дявола“. Отново, разделът за дейностите и плановете на урока трябва да включват примери за въпроси. Учителите, които са по-малко

уверени в направляването на диалога, дискусиата и/или дебата в класната стая, може да подготвят чернова с въпроси за различни етапи на дейността или урока, за да гарантират постигането на желаното в обучението.

- *Как да се оценява през цялото време.* Моля, направете справка с ръководството за оценяване по този проект. Целта на оценяването също трябва да се уточни тук. В процеса на оценяване, учителите придобиват нови знания и разбират какво точно са усвоили техните ученици. След това трябва да вземат решение как да се използват тези новопридобити знания. Дали да се направи класиране на учениците? Това обикновено е познато като крайно оценяване. Понякога то може да доведе до погрешни изводи и учениците да останат с убеждението, че са лошо оценени и класирани на определена позиция, която не могат да променят. Учителят, който има положително отношение и винаги се съобразява с обучението на своите ученици, постоянно извършва формиращо оценяване като част от своето преподаване, за да даде възможност на учениците си да се развиват и израстват. Често учителите трябва да работят по системи, които изискват крайно оценяване. Въпреки това, добре извършеното формиращо оценяване е по-фокусирано върху това да се даде възможност на отделния човек да постигне най-доброто, което може и иска.

Следващите части на настоящото ръководство дават практически обяснения и примери за стратегии за насърчаване на диалога, дебата и дискусиата.

2.2 Какви стратегии на преподаване са най-подходящи за развиване на диалога, дискусиата и/или дебата в класната стая?

В този раздел описваме дванадесет различни стратегии за провеждане на диалог, дискусия и/или дебат в класната стая. Те не са учебни планове (вж. раздела по-горе). Те са стратегии, които са разработвани от учители в продължение на редица години и могат да формират част от учебните планове за уроците. Както стана ясно в раздела по-горе, планирането на урока не започва с планирането на дейността (стратегии на преподаване), а с осмислянето на това, което трябва да бъде научено. Тези изпитани стратегии обаче са полезни за постигане на различни учебни резултати.

В Приложение 1 дадохме примери за съдържание, което може да се използва с всяка стратегия (достъпно на английски език). Това съдържание е взето от или се отнася до „Разнообразни гледни точки“ или друга част от материала в онлайн образователния мултимедиен инструмент Historiana. Конкретното съдържание може да се използва в сесия за обучение на учители за демонстриране на всяка от стратегиите. След това по време на обучението учителите могат да бъдат попитани как могат да включат конкретната стратегия

в собствените си учебни планове за уроците. „Разнообразни гледните точки“ и други материали може да намерите на следния адрес в интернет: <http://historiana.eu>.

В края на настоящата част е поместен подраздел, в който се разглежда как учебната дисциплина „история“, в която са залежали дебата и дискусиата, може да бъде също и източник на вдъхновение за учителите, които се стремят да насърчават диалога, дебата и дискусиите в своите класни стаи.

Обобщена таблица на стратегиите за преподаване		
	Учебна дейност:	Обучение на ученици
Парти маса за вечеря	Включване в дискусия относно относителните сходства и различия на конкретни гледни точки.	Практикуване на дискусия. Идентифициране на нюанси и комплексност на възгледите по дадена тема. Анализиране на степента на връзка между гледните точки.
Дебат с балон	Включване в дебат във връзка с относителното значение на определен фактор за дадена тема.	Практикуване на изследване и изграждане на основан на факти аргумент за дебат. Практикуване на опровержение с факти на аргумент по време на дебат.
Бързи срещи	Диалог по двойки, едни след други, който прераства в дискусия с целия клас по гледните точки по дадена тема.	Практикуване на слушане и убеждаване в диалог с друго лице. Промяна и реформиране на идеи и мнения. Идентифициране и анализ на свързващите точки между хората и гледните точки.
Боксов мач	Дебат по двойки, фокусиран върху използването на фактически доказателства, а не върху изказването на твърдения или върху стила.	Значимостта на обосноваването на твърденията с проверими факти. Колко важно е да бъдете добре осведомени и колко прецизно трябва да работите, за да изградите познания.
Готови за снимка	Целенасочено и буквално заемане на позиция, за да се разбере по-добре дадена гледна точка.	Как се преживява едно по-широко събитие от определена гледна точка. Да сме съпричастни с разнообразието от обосновани и информирани гледни точки по различни теми.
Разговор в кръг	Задълбочена дискусия по един от аспектите на дадена тема и слушане на задълбочена дискусия.	Как да придобием знания, за да обсъждаме задълбочено. Съдържание на една успешна дискусия. Различни гледни точки по по-широка тема.
Четири ъгъла	Изразяване и обосноваване на мнение чрез заемане на позиция в дискусия.	Формиране, изразяване и обосноваване на мнение. Как мненията могат да се променят в резултат на дискусия и получаване на допълнителни знания.

Тиха дискусия на подложки за сервиране	Даване на идеи и мнения и повдигане на въпроси писмено.	Как да обърнем специално внимание на идеите и мненията на всички в класа. Постоянно фокусиране върху различни гледни точки за формиране на мнение. Как да обсъждаме в писмена форма.
Ролева игра	Преобразяване в историческа личност или поемане на роля, за да се обсъди/разиска дадена тема/проблем.	Сложността, изобилието от гледни точки и припокриващи се позиции, които съществуват във връзка с дадена тема или проблем.
Общо съгласие	Съвместна работа за проучване на общото мнение и формулиране на отговор или позиция.	Степента на съгласие по дадена тема или широко приет отговор на въпрос. Как да изградим консенсус. Колко трудно може да бъде изграждането на консенсус.
Дебат, фокусиран върху решението	Дискусия и дебат по въпрос, за да се проучи подробно причината за несъгласието и да се вземе решение какъв би бил успешният изход.	Да се разберат по-добре всички проблеми, гледни точки и промяната, която ще е необходима за постигане на решение. Учениците стават по-добре информирани.
Диалог за съпричастност	Подпомогнато задълбочено слушане с уважение, за да се проучат причините за позициите.	Да се разбира по-добре защо хората имат дълбоко убеждение по темите.

Моля, вж. Раздел 5.3.6 в част С: „Оценка на компетентности“ за повече информация и развитие по тези предложения.

2.2.1. Стратегия: Парти маса за вечеря

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност на учениците да се включат и дискутират различни гледни точки и да разберат как житейският опит на даден човек може да оформи гледната му точка. Това дава възможност на учениците да идентифицират къде има припокриващи се идеи, къде може (или не може) да има възможности за постигане на съгласие между гледни точки и нюансиране на мненията по дадена тема, т.е. насърчават се учениците да мислят извън рамките на идеята, че има само „две страни“ на мненията по дадена тема и в посока към идеята за непрекъснатост или преплитане на гледните точки.

Основната стратегия

- Учителят избира няколко души с различни гледни точки по дадена тема (обикновено между 6 и 12). Гледните точки на тези хора не трябва да бъдат поляризирани. Те трябва да са в рамките на един спектър и е добре за това упражнение да има припокриване между тях. Най-интересните дискусии често се провеждат, когато има неяснота и близост.
- Учениците в групи получават гледните точки, както и съответната основна

информация за лицата, които са ги изразили. Тази основна информация им помага да разберат защо даден човек има своята гледна точка. Учениците четат материала.

- След това им се казва, че трябва да подредят масата за вечеря. От тях се иска да определят местата на участниците около масата, която е с овална форма, така че да няма неприятни разногласия между гостите.
- След това учениците дискутират как да разположат гостите. След като вземат решение, те могат да разгледат какво са решили други ученици и да разпитат съучениците си относно техните решения. След това могат да се върнат на своята маса и да дискутират всички промени, които биха желали да направят в светлината на видяното/чутото мнение на другите.

Адаптиране на стратегията

- От учениците може да бъде поискано да настанят хората, така че да има възможност да чуят алтернативни гледни точки и също да променят мнението си. Това трябва да доведе до дискусия за това дали е по-уместно да сложим едно до друго лица, които изразяват категорично несъгласие, или да настаним заедно лица, които изразяват както известно съгласие, така и несъгласие помежду си.
- Учениците могат да бъдат попитани къде самите те биха искали да седят и/или къде не биха искали да седят. Това е с цел да ги насърчи да помислят към коя гледна точка най-много се/не се причисляват.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

Разборът на дискусията трябва да се съсредоточи върху това да бъдат подпомогнати учениците да затвърдят разбирането си за обхвата и нюансите на гледните точки. Това може да ги подтикне да се включат в обсъждането на темата, като изразят собствената си позиция по нея след като са се информирали за различните гледни точки. Да се попитат учениците коя(и) гледна(и) точка(и) наистина ги е накарала да се замислят и защо е подходящ начин да се задълбочи дискусията с целия клас.

Необходими ресурси

Маса за вечеря с овална форма (реално поставена в пространството или начертана на хартия), 6–12 гледни точки по дадена тема, основна информация за хората, които са изразили всяка от тези гледни точки.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение:

- Когато учениците са изучавали тема с множество исторически личности и взаимодействието помежду им трябва да бъде разбрано по-добре.
- Когато учениците трябва да разберат гледните точки на различни историци или други водещи мислители по конкретна тема.
- Когато искате учениците да изследват различни гледни точки и да научат, че гледните точки могат да бъдат сложни и нюансирани.
- Да се даде възможност на учениците да участват в дискурс, без да се страхуват да бъдат в пряка опозиция на собствените си съученици.

2.2.2. Стратегия: Дебат с балон

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност на учениците да дебатира по тема, която са учили в час. Тя дава възможност на всички ученици да се включат в дебата и да покажат своите знания. Позволява им да упражнят изграждането на аргументация и да обосновават собствените си гледни точки. Това може също така да им предостави възможност да оспорят гледните точки на другите, като използват факти, за да убедят съучениците си, че имат по-силен аргумент.

Основната стратегия

- Учителят задава на ученици по двойки (или в малки групи) историческа личност или събитие, които са изучавали или предстои да изследват, и тема. Той обявява, че всички исторически личности (или събития) са в балон с горещ въздух. Има проблем — балонът с горещ въздух губи височина. Някои хора (или неща) ще трябва да бъдат изхвърлени зад борда. Кой/какво трябва да бъде изхвърлено? Това ще се реши от качеството на защитата, основана на факти, която учениците ще представят. Могат ли те да защитят своята историческа личност/събитие, така че да остане в балона?
- След това учениците изследват и подготвят аргумент защо тяхната историческа личност (или събитие) е толкова важна за темата, че трябва да остане в балона.
- Впоследствие представят своите аргументи в дебата. Всички учениците слушат и оценяват презентациите по отношение на качеството на аргументите, базирани на факти. Следва гласуване от целия клас. Групата с най-малко гласове ще бъде първата изхвърлена от балона, а групата с най-много гласове ще е последната, останала в балона.

Адаптиране на стратегията

- Могат да бъдат проведени няколко кръга на гласуване. След това групите,

елиминирани в първия кръг, могат да подготвят въпроси за останалите групи. Останалите групи могат да се подготвят да защитят тезата си защо трябва да останат на балона вместо другите. Тоест фокусът на дебата се обръща към опровергаване на аргумента на другите. След това гласуването се извършва отново, за да се определи кой остава в балона докрай.

- Тази дейност може да се проведе в писмен вид. На учениците могат да се раздадат изображения на всички лица/събития и да бъдат помолени да ги подредят в своята тетрадка, след което да напишат обяснения, базирани на факти, защо са ги изхвърлили по реда, който са избрали. Те могат да разменят тетрадките си с други ученици и да напишат оспорващи аргументи към мисленето на другите преди да разменят тетрадките си обратно.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

По време на презентациите учителите трябва да насърчават учениците да задълбочат мисленето си и да разкрият дълбочината на своите знания, като задават въпроси, които изискват от тях да използват факти, за да отговорят. В процеса на последващ разбор учителите могат да насочат вниманието на учениците към вида факти, които са се оказали резултатни за обосноваването на дадена аргументация, към предизвикателствата, пред които учениците са се изправили при излагането на своите аргументи, и другите елементи на работата, които са дали възможността за успех.

Необходими ресурси

Снимка на балон (подводница също ще свърши работа по обратния начин, като метафора), информация за набор от герои или събития, свързани с дадена тема.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение:

- Това не е стратегия, която трябва да се използва при спорни и чувствителни въпроси. Трябва да е морално и етически коректно всички гледни точки да се разглеждат равнопоставено и всички да са емоционално дистанцирани в разумна степен от темата.
- Все пак това е отличен инструмент за всяка тема, в чиято основа е залегнал дебат за относителното значение или относителния принос на промяната. Примерът разглежда темата за най-важния документ за развитието на правата на мигрантите. Друг пример в областта на историята е да се дискутира най-важното научно откритие, довело до напредъка в медицината през 19-ти и 20-ти век. Пример, отнасящ се за гражданското образование, е да се обсъжда относителният принос на различни фактори за постигането на определен резултат, като Парижкото споразумение за изменение на климата от 2016 г.

2.2.3. Стратегия: Бързи срещи

Цел

Целта на тази стратегия е да се даде възможност на учениците да упражнят на практика воденето на диалог по определена тема. Отделни лица водят поредица от диалози, в които двойките излагат своята гледна точка и на свой ред изслушват мненията на другите. Този повтарящ се процес дава възможност на учениците да сравняват и разграничават своите възгледи от тези на другите. Насърчава ги да задълбочат и изменят вижданията си по дадена тема, без да е необходимо да представят промяната на мнението си пред по-широка група. Това им дава възможност да видят допирните точки и разминаването и ги подготвя да участват в дискусия с целия клас.

Основната стратегия

- ◆ На учениците се задава отворен въпрос или теза, за да формират преценка. След това им се дава малко време за размисъл и проучване по тяхната гледна точка. Това може да включва връщане към предишното обучение или проучване в интернет.
- ◆ На учениците се задава отворен въпрос или теза, за да формират преценка. След това им се дава малко време за размисъл и проучване по тяхната гледна точка. Това може да включва връщане към предишното обучение или проучване в интернет.
- ◆ След това на учениците се дава кратък срок за размисъл, за да коригират първоначалния си отговор и да включат всякакви нови идеи, получени в резултат на диалога.
- ◆ Впоследствие те обменят идеи чрез диалог с нов партньор. На следващ етап процесът се повтаря в няколко кръга, докато се чуят различни гледни точки.

Адаптиране на стратегията

- На учениците може да се зададе конкретна гледна точка по дадена тема или конкретен човек, който да я представи (в рамките на една бърза среща), след което целта на бързите срещи е всеки да се ангажира с всички различни гледни точки/лица. След всяка „среща“ могат да се правят бързи записки, като разликата или сходството между гледните точки/хората се отбележи с резултат между -2 до +2. След процеса на бързите срещи може да се направи цялостно сравнение на гледните точки/хората по време на дискусия с целия клас.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

- Който и вариант на стратегията да бъде избран, повечето класове вероятно ще се нуждаят от подкрепа чрез обсъждане в целия клас, за да осмислят всичко, което са

чули. Дискусията би могла да се съсредоточи върху създаването на диаграма или дърво за вземане на решения, извеждащо на преден план връзките между гледните точки/хората. Целта не е да се реши коя гледна точка/човек е правилна или грешна, или да се класират гледните точки, а по-скоро да се проучат моментите на сходство и различие и да се намерят допирните точки по темите. Някои учители може да искат да изследват ученици, които са променили собствената си гледна точка, защо са направили това и какво са научили от този опит.

Необходими ресурси

Отворени въпроси (или конкретни гледни точки по тема/хора с гледни точки), класна стая с подредба за лесно придвижване от стол до стол.

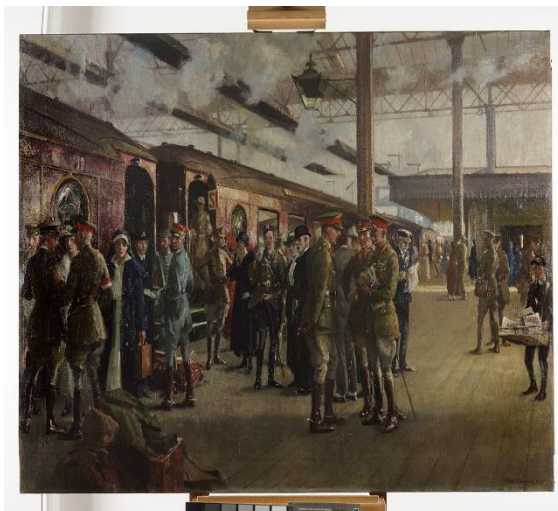
Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Тази стратегия може да се използва при спорни и чувствителни въпроси, но само в познат клас. Учителите трябва да познават своите ученици и да имат професионални взаимоотношения с тях, което означава учениците да се чувстват уверени да говорят в класната си стая. Може да се наложи договаряне по такива теми (вж.предходния раздел в настоящото ръководство за учители).
- Пример за тема, при която учениците са помолени да проведат „бърза среща“ в дадена роля, може да бъде да заемат ролята на германските канцлери от 1945 г. досега и да изследват приликите и различията помежду им. Или биха могли да заемат различни гледни точки относно кампанията за гласуване през 20-ти век и да сравняват и противопоставят заетите позиции. В края учениците могат да бъдат поставени в ролята на човек на „горещия стол“, т.е. да бъдат помолени да говорят пред целия клас за гледната точка на героя им и какво са научили за връзката му с други герои.
- Пример за открит въпрос е: „На каква възраст трябва да може човек да гласува на национални избори?“ Пример за открита теза може да бъде: „Референдумите никога не са добър начин за решаване на спорове в обществото“.

2.2.4. Стратегия: Боксов мач

Цел

Целта на тази стратегия е да осигури оживен начин да покаже на учениците значението на фактически доказателства в подкрепа на техните аргументи. Това е форма на дебат, при която се възнаграждават само основани на факти доказателства. Може да се правят



твърдения, но те не допринасят за успеха. Метафоричните боксьори трябва да си нанасят удари с основани на факти доказателства, за да успеят.

Основната стратегия

- След изучаване на дадена тема, учениците получават причинно-следствен въпрос, на който да отговорят. След това те идентифицират различните причини, за които обикновено се смята, че са породили дадено събитие или промяна.
- На малки групи ученици се предоставя една от договорените причини, която да бъде представена. Те трябва да си припомнят всички базирани на факти знания за тази причина и да изберат говорител на своята група.
- След това двама говорители по две причини се избират, за да излязат пред класа. Те имат две минути, за да дебатира помежду си, че тяхната причина е най-резултатната. Учителят засича времето. Останалите ученици дават оценка всеки път, когато чуят точен и фактически детайл. След две минути говорителят, който е нанесъл най-много удари с факти, печели първия рунд.
- След това говорителят продължава дебата във втори рунд с друг говорител като опонент. След две минути спаринг дебат учениците отново отбелязват точки на базата на нанесени с факти удари.
- Дейността може да премине през няколко рунда, докато не се отбележи точка в полза на фактическото доказателство.

Адаптиране на стратегията

- На учениците може да се даде казус и след това да доказват защо това е най-добрата илюстрация на тема, която може да бъде включена в учебник. Отново, те ще бъдат оценявани по задълбочените им познания по темата в казуса.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

След рундовете учителят трябва да насочи вниманието на учениците върху важноста на фактическите доказателства, които да подкрепят твърденията. Учениците трябва да бъдат помолени да разсъждават по това колко е трудно да се намерят факти по всяка тема, колко убедителни са били, когато фактическите доказателства са били успешно представени, и да измислят стратегии за придобиване на познания за факти, които да използват, и как да бъдат сигурни, че именно тези знания са фактологични.

Необходими ресурси

Въпроси за причинно-следствени връзки, по които да се дебатират, или казуси за защита; съдържание, от което да бъдат извлечени детайлни знания за тях.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Учениците трябва да са изучили задълбочено дадена тема, за да могат да участват в тази дейност и да докажат на себе си и на учителя нивото на познанията си за факти.
- Пример за тема, в която има дебат, изискващ подробни познания за факти, би бил отговор на въпроса: „Защо Хитлер успя да вземе властта в Германия през 1933 г.“
- Пример за подход към казуса е да се разсъждава по тема, напр. „Разбиране на границите“, а учениците след това да доказват с факти защо техният казус илюстрира темата най-успешно.

2.2.5. Стратегия: Готови за снимка

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност на учениците да се поставят на мястото на друг човек и да се опитат да възприемат неговата гледна точка. Освен това тя подчертава как придобиването на знания по дадена тема улеснява усилията да се направи това. В същото време стратегията по естествен начин въвежда елементи на съмнение, несигурност, нюанс и припокриване в мисленето и гледните точки. Като такава, тя е ангажиращ и полезен начин да се подготвят учениците за дискусия или дебат, където те доказват собствените си възгледи. След като преминат през този процес, техните собствени възгледи започват да отчитат по-добре личното и конкретното в дадена тема. Става по-трудно да се правят обобщения и да се гледа на света опростено като имащ само две страни.

Основната стратегия

- На учениците се показва прожектирано изображение на картина с много хора. Ето един пример: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- От учениците се иска да застанат на място, като всеки от тях заеме позицията на човек от снимката.
- Учениците остават по местата си и в стаята е тихо, а когато бъдат потупани по ръката, всеки разказва от първо лице какво мисли и чувства.
- След това учениците излизат от позицията си и правят известно проучване/изучаване на темата в рамките на урока или за по-дълъг период.
- После пресъздават картината по същия начин още веднъж. Този път, когато бъдат

помолени да изкажат възможните мисли и чувства на своята историческа личност, учителите трябва да получат по-информирани и същевременно по-ориентировъчни отговори.

Адаптиране на стратегията

- Понякога е подходящо с картини да помолите учениците да кажат защо художникът ги е поставил в картината. По същия начин по снимки може да се правят предположения откъде може да е дошъл или накъде отива даден човек.
- Понякога героите от снимката са толкова добре познати и специфични, че учениците могат да бъдат помолени да си припомнят със сигурност и подробно техните действия и гледни точки. От друга страна, това поставяне на мястото на друг човек е ефективен начин да се подготвят да поемат ролята на този човек в дебата.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

При второто позициониране на учениците (след изследването) понякога е полезно те да бъдат накарани (докато все още са в ролята) да обяснят по-пълно своята позиция. Това осигурява дълбочина на гледните точки, които се използват в дебатите в класната стая по дадена тема. Например използвайки снимката, дадена като пример, дискусията в клас би могла да бъде свързана с обхвата на гледните точки, които биха могли да бъдат изказани във влака по пътя за Франция относно развитието на войната на Западния фронт през 1918 г. Ако това се прави като подготовка за дебат, добре е да се обсъди изрично как личното и конкретното е обогатило с информация вижданията на учениците по темата.

Необходими ресурси

Изображение, на което има много хора и от което може да се изгради представа за движение и действие, свързани с конкретна тема.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Тази стратегия е полезна, когато искате да разширите представите на учениците за разнообразието от хора, участващи във всеки един сложен момент или събитие.
- Може да се използва с исторически или съвременни изображения.
- Може да се използва в началото на тема, за да привлече интерес, или за задълбочаване на разбирането по вече учена тема, или (както вече беше посочено) за подготовка на учениците за дебат по темата.

2.2.6. Стратегия: Разговор в кръг

Цел

Тази стратегия дава възможност на учениците да упражнят на практика дискусия в

последователен ред, да получат наблюдения и обратна връзка от своите съученици и да слушат дискусиата. Много е полезно, когато е необходимо активно да се включат всички, тъй като всеки ученик има роля и трябва да вземе участие. Стратегията дава възможност за задълбочен размисъл относно това, какво прави една дискусия с добро качество. Тя също така предоставя полезна структура за обсъждане на чувствителни или противоречиви теми, тъй като различните гледни точки могат да бъдат изслушани задълбочено преди всяка пряка дискусия. Може да подготви учениците добре за писмена работа, тъй като им дава възможност да задълбочат своите въпроси и идеи по дадена тема.

Основната стратегия

- На учениците се задава тема, която е отворена за различни гледни точки и по нея не може да се даде прост, затворен отговор. Те трябва да имат време да изследват и да мислят, преди да започнат.
- Разговорът в кръг се води, като столовете се подреждат в кръг около струпани на едно място 2—6 стола. Тези 2—6 стола са за двойката или малката група, която ще проведе дискусиата. Външният кръг е за учениците, които ще слушат темата и ще оценят качеството на дискусиата.
- „Струпаните“ (учениците в центъра) разполагат с определен период от време (може би 10 минути) за дискусия. Учениците отвън се приканват да слушат съдържанието и качеството на дискусиата. Трябва да се определят чрез договаряне критериите, по които ще се оценява това, преди да започнете. (Те могат да включват: използване на проверими факти и/или използване на език и жестове, които показват уважение, и/или всеки да има възможност да говори).
- След изтичане на времето, учениците сменят местата си с тези от външните кръгове и стават слушатели, а новите ученици вече са „струпаните“. Процесът се повтаря.

Адаптиране на стратегията:

- Вместо всички „струпани“ и слушатели да разменят местата си, друг вариант е да се разменят учениците по двойки, докато дискусиата продължава.
- Разговорът в кръг може да се проведе, когато има две или повече определени позиции по дадена тема. Учениците, представляващи една от гледните точки, са „струпаните“, докато другите слушат. След това „струпаните“ се разменят и се провежда дискусия за всяка една от гледните точки. Това може да даде представа за дадена гледна точка, без да се противопоставят две гледни точки. Учениците могат да чуят как се обсъжда чувствителна или спорна тема и да научат повече за алтернативните гледни точки. След това могат да възникнат въпроси в групите.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето:

При задаването на въпроси, учителят трябва да се съсредоточи върху активирането на размисли. Той трябва да постави акцент върху оценката на резултатността на дискусиата и какво е научено от нея; както по отношение на това как да се провежда ефективна дискусия, така и по отношение на същността на самата дискусия. Може да помолите учениците да предложат как би могло да се подобри дискусията. Тази рефлексивна дискусия може да доведе до индивидуални писмени размишления.

Необходими ресурси

Отворени теми, наредени в кръг столове.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение:

- Тази стратегия е полезна, за да даде възможност на учениците наистина да изследват различни гледни точки по дадена тема. Насърчава задълбоченото мислене. Тя работи най-добре, когато учениците наистина знаят имат познания по дадена тема или част от нея.
- В урок по история темата може да бъде например последиците от Първата световна война. Ако всяка група „струпани“ има да изследва тема за дискусия с конкретен аспект (различна държава или различна група като жени, ранени бивши войници, промишлени работници, собственици на имоти и т.н.), те биха могли да обсъдят своя аспект докато другите слушат, което да доведе до обща дискусия в класа за въздействието на войната и причините, поради които има много гледни точки за нейното въздействие.

2.2.7. Стратегия: Четири ъгъла**Цел**

Стратегията „Четири ъгъла“ предоставя структура на учениците да покажат своята гледна точка относно изявление или твърдение. Всеки член на класа участва и дава своето мнение в последващата дискусия. Може да се използва няколко пъти в един урок, за да покаже как мненията се променят с увеличаване на познанията. Може да помогне на учениците да обмислят и обосноват мнението си преди пристъпване към писмена задача.

Основната стратегия

- Разграничете четирите ъгъла на класната стая като места, където „изразявам категорично несъгласие“, „не съм съгласен“, „съгласен съм“, „изразявам категорично съгласие“.
- Задайте на учениците изявление или твърдение и ги помолете да отидат до ъгъла, който отразява гледната им точка. Някои ученици може да застанат между ъглите и

това е нормално (вж. мащабиране в адаптирането)

- Помолете учениците да обяснят мотивите за избора си на позиция. Дайте възможност на всички ученици да се преместят, ако бъдат убедени от аргументите на другите.
- Чрез формулиране на своите разсъждения и изслушване на разсъжденията на другите, учениците са в състояние да задълбочат и разширят дискусията си по теми.

Адаптиране на стратегията

- Вероятно е учениците автоматично да въведат нюанси, заставайки между ъглите. Не ги разубеждавайте, но ги помолете да изкажат своите мисли.
- Учениците от определен ъгъл могат с уважение да поставят под въпрос и да оспорват възгледите на тези в другите ъгли.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

Не забравяйте да поискате факти и развиване на разсъжденията, когато питате доброволци за разсъжденията им относно тяхната позиция. Бъдете готови да подтикнете учениците да задълбочат отговорите си. Ако се преместват в резултат на чуто мнение, помолете ученика, който се е преместил, да помисли какво е направило мнението, което е чул, толкова убедително. Моделирайте как изказаните мнения могат да бъдат превърнати в качествена писмена работа.

Необходими ресурси

Категории за четирите ъгъла на стаята и учениците да знаят кой ъгъл какво означава; изявления или твърдения, които да се оспорват.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение:

- Ако изявлението или твърдението са такива, за които е вероятно учениците вече да имат известни знания и следователно мнение, това може да се използва като начална дейност.
- След като се научи повече за дадена тема, стратегията може след това да бъде приложена (още веднъж). Ако стратегията се приложи повторно, тогава поставянето на въпроси може да включва и причините, поради които позициите може да са се променили или не.
- Пример за твърдение от естество гражданско образование, което може да се използва, е: „Миграцията е от полза за държавата“. Пример за историческо твърдение, което може да бъде използвано, е: „Погледнато от дистанцията на

времето внезапната миграция рядко е „проблемът“, който може да е изглеждала в началото“.

2.2.8. Стратегия: Тиха дискусия на подложки за сервиране

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност за спокойни, обмислени и демократични дискусии. Дейността се провежда в тишина и всички мнения се пишат на хартия. С това се избягва емоционалното обсъждане лице в лице. Освен това улеснява размисъла и участието на всеки член на групата, а не само на най-гласовитите и най-уверените. Може да се използва за задълбочено проучване на дадена тема, за постигане на консенсус и/или за сътрудничество за достигане до изчерпателен отговор на въпрос.

Основната стратегия

- Учениците работят в малки групи (около 4) около голям лист хартия. В центъра е материалът, върху който работят. По продължение на ръба на хартията има нарисувани подложки за сервиране (както на маса за хранене). Всеки ученик седи върху нарисуваната подложка за сервиране.
- Материалът в центъра е тема, която ще провокира размисъл, разнообразни гледни точки и дискусии. Учениците четат за това на ум.
- След това те работят на своята подложка за сервиране. Тя може да е празна или да има гледна точка по темата, която да стимулира мисленето им. Учениците записват знанията, мненията и въпросите, които имат по темата (използвайки гледната точка, ако има такава) върху подложката.
- След това учениците се въртят, мълчаливо и четат всяка от останалите подложки със съответните знания, мнения и въпроси на своите съученици. Те добавят всякакви писмени идеи/въпроси, възникнали от прочетеното върху подложката.
- След това учениците вече са се ангажирали с различни идеи и са готови за дискусия в клас или за повече информация по темата, или писмена работа. **Адаптиране на стратегията**
- Тази стратегия може да се използва в началото на тема, за да даде възможност на учениците да обсъдят какво искат да научат по дадена тема по начин, който позволява да се чуят всички мнения. В центъра се поставя описание на ключово събитие или конкретна гледна точка. Учениците написват на собствените си подложки всички знания, от които се нуждаят, и въпроси, на които ще им е необходимо да отговорят, за да разберат темата по-добре. След това мълчаливо се въртят от място на място около масата, четейки идеите на останалите участници.

Впоследствие провеждат тиха дискусия, пишат около центъра и рисуват линии, за да се договорят като група какво биха искали да знаят и да проучат. След което това се превръща работния план на групата.

- Може да се използва и в края на тема. Учениците могат да имат въпрос, на който да отговорят по средата. Най-напред работят тихо, като водят бележки за това, което биха включили в отговор на въпроса от собствената им нарисувана подложка. След това се въртят, за да четат останалите подложки. Впоследствие водят тиха дискусия, за да се съгласят с най-добрия отговор, който групата може да формира, и да напишат текста за него в центъра около въпроса.
- Учениците може да имат въпрос или твърдение на дъската в класната стая. След това те биха могли да работят тихо и в писмена форма, за да определят допирни точки, които да запишат в центъра на масата си, както и моментите на несъгласие, които да запишат отстрани в собствените си подложки.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

Тъй като това е стратегия на тиха дискусия, е добре да се намесвате възможно най-малко. Може да се наложи учителите да обикалят и дискретно да проверяват отделни ученици, за да им вдъхнат увереност и насоченост да пишат.

Това често е доста необичайно занимание за учениците, особено ако те са „гласовити“ и самоуверени. В последваща дискусия е добре изрично да направите разбор на процеса. Как тази дейност им е помогнала да се ангажират с различни мнения? Какви са предимствата на този процес за гарантиране, че всички мнения ще бъдат чути? Какви са ограниченията/опасенията в този процес? Позитивните превъзхождат ли негативите?

Необходими ресурси

Голям лист хартия, маси, около които може да се събере малка група; тема/стимулиращ материал за центъра; евентуално гледни точки в центъра на всяка нарисувана подложка за сервиране.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Както става ясно от адаптираните варианти, тя може да се използва в началото.
- Или може да се използва за завършване на тема.
- В урока по история може да се постави исторически източник в центъра и учениците да бъдат помолени да използват знанията си, за да го представят. Или може да има нещо написано от историк в центъра, а върху подложките — различни материали източници. Учениците може да установят връзките между материалите източници и конструираната интерпретация на историка.

- В урок за гражданско образование може да има мнение по оспорвана тема в центъра. Учениците могат да бъдат помолени да напишат мненията си на своята очертана подложка и след това да работят тихо, за да идентифицират точките, по които има консенсус, за да изградят мнение по въпроса, което всички членове на групата да приемат.

2.2.9. Стратегия: Ролева игра

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност на учениците да се абстрахират от собствената си гледна точка и да се опитат да възприемат друга. Това може да бъде официална роля, например като лице, водещо бележки, или като човек, който е участвал в събитията, които се изучават. Това дистанциране намалява натиска върху отделния ученик; възгледите, които се подлагат на проверка от другите, не са неговите. Също така от учениците се изисква целенасочено да придобият знания и да мислят от гледна точка на дадена позиция, преди да се ангажират с другите. Дава се възможност да се включи по-широк спектър от гледни точки, отколкото би било възможно, ако просто се възприемат възгледите на всички в класната стая.

Основната стратегия

- Учителят избира тема за дебат или дискусия. (Исторически пример може да бъде: „Защо значителното противопоставяне на правителствения кабинет на Хитлер в началото на 30-те години е неуспешно?“)
- След това учениците получават инструктаж за определена роля. (В горния пример ролята може да бъде на групи, напр. комунистите, младежките групи, църквите, либералите и т.н.).
- Тези информационни листове се прочитат и дават възможност на учениците да се запознаят с ролята, която поемат, позицията на техния човек или група пред други хора или групи, и темата за дискусия. Учениците подготвят своите позиции.
- След това учителят председателства ролевата среща на участниците.
- На последващ етап учителят води резюме на обучението. (В приведените по-горе примери, дискусията, която възниква, дава възможност на учениците да видят, че по-голямата част от опозицията срещу Хитлер е безнадеждно разделена относно начина, по който да му се противопостави.)

Адаптиране на стратегията

- Учениците могат да поемат официални роли „на работното място“, като председател, секретар, лице, отговорно за събирането на данни. Те изследват формалностите относно

тези роли и играят своята роля в дискусиата от тези позиции.

- Учениците могат да избират темата за дискусия и да съгласуват ролите и да ги изследват самостоятелно, като се договорят за техническите параметри преди дискусиата в ролева игра, за да се разискват идеите в едно „сигурно пространство“.
- Някои ученици биха могли да поемат роли, а други — да действат като наблюдатели, чиято роля е да дават обратна връзка относно усещането за дискусията и нейната форма и за динамиката между участниците.
- Няколко ученици могат да поемат роли и след това да бъдат изпратени на „горещия стол“ пред класа, докато другите ученици задават въпроси и предоставят контрааргументи на техните.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

По време на дискусията може да е подходящо учителят да действа като „адвокат на дявола“ и/или да насочва разговора чрез въпроси, за да се гарантира, че темата е напълно проучена в цялата ѝ широта и дълбочина. Разборът на работата с помощта на тази стратегия трябва да се съсредоточи върху получените знания, които задълбочават разбирането на проблема и гледните точки по въпроса. Може също да е подходящо да задавате въпроси на учениците, за да им дадете възможност да обмислят как е възможно да се обсъди тема в дадена роля, което може да е по-трудно/не толкова комфортно, когато дискусията се провежда извън ролята.

Необходими ресурси

Информационни листове за ролите, които учениците трябва да възприемат.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Обикновено е най-добре да използвате тази стратегия, когато учениците вече са придобили добри общи познания по дадена тема, включително добро усещане за периода и мястото.
- Тази стратегия е отличен начин за подчертаване на сложността на въпросите, разнообразието от гледни точки, припокриването между някои от тях и истинските дилеми, пред които хората са изправени при заемане на позиция.

2.2.10. Стратегия: Общо съгласие

Цел

Целта на тази стратегия е да даде възможност на учениците да проучат общото между различните гледни точки и да решат и различават с какво те (или техните герои) могат да

се съгласят по дадена тема. Тя въвежда и/или включва практическо упражняване на постигането на консенсус, вместо да изисква „победа“ или подробен резултат. Учениците стигат до консенсус чрез диалог и дискусия. Те трябва да се подкрепят взаимно, така че всеки член на групата да е уверен да прави изказване за позицията на групата.

Основната стратегия

- Учителят дава на малки групи ученици (препоръчително е около 4 ученика в група) тема или въпрос за обсъждане.
- Учениците се изправят и обсъждат темата или въпроса, с цел да заемат позиция или да отговорят, така че всички в групата да са доволни и да могат ясно да правят изказвания по тази позиция или този отговор.
- Когато решат, че са постигнали консенсус и че всички са доволни и могат да правят изказвания на тази основа, те показват това, като седнат.
- След това учителят моли един от членовете на групата да формулира позицията или отговора. Ако членът на групата не е в състояние да го направи, тогава цялата група се изправя отново и продължава да обсъжда, докато всеки член на групата има готовност да говори по темата.
- След това обратната връзка, получена от целия клас, се фокусира върху това, какви са били общите точки, по които има съгласие по темата или въпроса, и колко лесно (или трудно) е било да се постигне консенсус и защо. Също така се обсъждат методите, използвани за гарантиране, че всеки се чувства уверен да формулира изказване относно позицията или отговора на групата.

Адаптиране на стратегията

- Учениците могат да поемат роля, напр. на личност в историческо събитие. (Пример могат да бъдат различните роли по време на исторически мирни преговори.) След това изследват каква е общата позиция по темата.
- Учениците могат да използват тази стратегия, за да се учат взаимно, така че да могат да отговарят на въпроси, свързани с изпитите, или след това да се преместят в друга група, където трябва да обяснят нещо научено и/или начина на мислене на своите колеги.
- Те могат да използват стратегията „тиха дискусия на подложки за сервиране“, за да напишат собствената си позиция и след това да съгласуват писмено позицията в нарисованата подложка в центъра на масата. Етапът на постигане на консенсус може да бъде проведен устно или в писмена форма.

- Учениците могат да изследват всички моменти на несъгласие, вместо да се споразумеят.

Въпрос на учителя за задълбочаване на мисленето

Може да се наложи концепцията за консенсус да бъде обяснена на учениците.

Консенсусът не се отнася за спечелването или фиксирането на гледната точка на един човек. Става въпрос за вземане на решение или изразяване на определена гледна точка, която всеки може да подкрепи до известна степен. Достигането на групов консенсус е трудно и учениците може да се нуждаят от внимателна подкрепа.

С въпросите се цели проучване на общото мнение, може би има много общи точки, може да са много малко, може би някои от тях са сходни, а може някои да са очертани само като цяло. Въпросите относно процеса трябва да насърчават учениците да разсъждават върху задачата, общите уроци, а не върху всеки самостоятелно. Например да се насърчават разсъжденията върху начините, по които са идентифицирали областите, в които не е възможен консенсус, а не фокусиране върху това кой с кого не е съгласен. Въпросите могат също да открият какво е направено за ефективната работа в екип.

Необходими ресурси

Тема/въпрос, избран от учителя.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Решението къде да се използва това в последователността от дейности в обучението зависи от темата и въпросите. Някои теми може да изискват учениците да имат добра база от знания, преподадена от учителя предварително, а други не.
- Цялостното съгласие може да се използва като ефективна стратегия за преговор, като от учениците се иска да използват информация, преподавана на предходен етап. Тя ги насърчава да разгръщат наученото и им помага да запомнят знанията.

2.2.11. Стратегия: Дебат, фокусиран върху решението

Цел

Това не е стратегия, която включва дебатиране по определена позиция или дори достигане до заключение. Става въпрос за задълбочено проучване на даден проблем и как би изглеждал успешния изход. Целта е да се даде възможност на всички участници да разберат по-добре всички проблеми, гледни точки и промени, които биха били необходими за постигане на решение, независимо дали това в момента е само вероятно или действително възможно. Това не изисква учениците да заемат позиция, но ги насърчава да станат по-добре информирани.

Основната стратегия

- Идентифицирайте проблем или казус с възможно най-много фактически подробности. Учениците може да се нуждаят от информационни карти, за да направят това, или може вече да имат натрупани достатъчно знания.
- Учителите обикновено имат ролята да улесняват дискусията.
- Опишете проблема или казуса от възможно най-много аспекти. Например: За кого е проблем? Къде е проблем? Как се явява като проблем? Кога се превръща в проблем? Защо се възприема като проблем? Идеята тук не е да се намери решение, а да се проучат изцяло всички различни начини, по които проблемът (или казусът) се възприема от хората.
- Преминаване към изследване, насочено към решение. За тази цел една група трябва първо да обсъди как хората биха разбрали, че даден проблем или казус са били решени. След това дискусията се фокусира върху това какви подходи биха могли да решат проблема. Въпроси като: какво би се случило в един идеален свят? Къде можем да намерим примери за решаване на подобен проблем? Как мислите, че може да се подходи към този проблем ...? Отново целта е да се проучат всички идеи за решения, а не да се решава или да се преценява.
- Накрая, дискусията се връща към конкретното с въпроса: какво би трябвало да се случи, за да бъде прието някое от тези решения? Какви са съставните елементи на решението?

Адаптиране на стратегията

- Учениците могат да използват подобен процес, за да говорят за прилагането на даден закон. Как би изглеждал даден закон за постигане на нещо? Следователно акцентът не е върху принципна позиция, а върху практично решение.
- За да изгради съпричастност към дадена историческа ситуация, на учениците може да се даде исторически казус, преди да са изучавали действителния възприет подход. Например, използвайки този подход с тема като сключването на мирен договор в Европа през 1919 г., учениците могат по-добре да разберат сложността и е по-малко вероятно да прибързат с безполезни, прекалено опростени морални преценки за участниците.
- В някои ситуации може да е полезно да поискате от тях да мислят за проблема или казуса от определена гледна точка, различна от тяхната собствена.

Необходими ресурси

- Проблем/казус, избран от учителя.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- В уроците по история може да се използва, когато проблемът е добре познат на учениците, но все още не са правени опити за решаването му и би било полезно те да имат по-добро усещане за периода, за да им позволи да мислят и разберат по-задълбочено темата.
- Може да се използва, когато има тема в новините, с която учениците искат или трябва да се занимават. Може да се избере актуален политически въпрос, така че учениците да могат по-добре да разберат/отразят дискусиите, които протичат в обществото/в парламента им.
- Може да се използва с всяка сложна тема, за която е малко вероятно да има лесни решения, но където е необходима дълбочина на разбирането, за да се премине отвъд обикновените поляризиращи позиции.

2.2.12. Стратегия: Диалог за засвидетелстване на съпричастност

Цел

Това е стратегия, предназначена за изграждане на съпричастност към други гледни точки, когато може да изглежда, че ревностно отстояваните гледни точки не предполагат отстъпчивост. Малко вероятно е да се постигне споразумение, но би трябвало да се създаде съпричастност към други позиции. Използва се, за да се даде възможност на хората да изразят себе си и да бъдат чути на едно задълбочено равнище. Става въпрос за това защо хората държат на своите възгледи.

Основната стратегия

- Обяснете на учениците, че фокусът е върху разбирането на нуждите и интересите на хората, които изразяват конкретни гледни точки по въпросите. Целта е не да докажем правотата си спрямо другите хора, а да слушаме задълбочено, да задаваме открити и неосъждащи въпроси и да задълбочим разбирането си за интересите и нуждите на другия човек.
- Учениците заявяват своите позиции по дадена тема и всеки слуша внимателно, без да се опитва да спори, дори и да не е съгласен.
- Участниците са помолени да опишат и обяснят какво в техния професионален или личен опит е повлияло на тяхната позиция по въпроса.
- След като всеки участник вземе думата, учителят обобщава и отразява точно казаното, давайки възможност на участника да изясни и даде своето виждане.
- След това на групата се дават въпросите на карти. Те избират какво искат да

попитат. Въпросите са общи, като: „Какво е нещото, което желаш?“ „Какво искаш да постигнеш чрез заеманата от теб позиция?“

- След като отговорят на всеки въпрос, слушателите казват: „Разбирам от вас, че...“. Те се опитват да обобщят казаното и скритите зад него емоции. След това може да има пояснение, за да се гарантира, че има пълно разбиране.
- Целта е да се постигне по-дълбоко разбиране, а не просто съгласие. Учителят трябва да запази фокуса върху това, което е чуто и постигнатото по-дълбоко разбиране.
- В последните етапи е важно да обобщим и да попитаме хората какво ги е изненадало в обучението.

Адаптиране на стратегията

- Учениците могат да бъдат помолени да заемат ролята и/или позицията на противоположната страна. Това обаче променя драстично стратегията, тъй като те не могат да говорят със сърцето си по същия начин. Това обаче може да бъде „безопасно“, като същевременно е и с по-малък потенциално преобразяващ ефект.

Необходими ресурси

- Пространството трябва да бъде безопасно. Учителят трябва да е добре подготвен и да мисли за въпроси и евентуални проблеми за учениците, които биха могли да възникнат при това.

Идеи за това къде да използвате тази стратегия в плана за обучение

- Тази стратегия трябва да се използва само от учител, който се чувства уверен и познава класа. Ще бъде необходимо да се установят основни правила да се проявява уважение и да се остави достатъчно време за разбор (вж. разделите по-горе в това ръководство за съдействие как да направите това).

2.3. Уроци от учебната дисциплина по история

В основата на учебната дисциплина по история са залегнали дискусиата и дебатът. За академичните историци миналото е спорно. Те участват в основан на факти дебат, като използват оцелели източници и възгледите на други историци, за да конструират интерпретации за миналото, които са оспорими. В резултат на това можем да мислим за познанията и уменията на един историк, които да ни дадат вдъхновение за дейности в класната стая, за да се насърчи разбирането на диалога, дебата и дискусиите не само в класната стая по история, но и в часовете по гражданско образование и социални науки. В този раздел очертаваме някои примери за това.

- Едни и същи факти могат да се използват за достигане до различни изводи

- Дайте на учениците две интерпретации от историци, които използват една и съща доказателствена база. Дайте на учениците част от източниците, които са били използвани от историците като факти. Помолете ги да определят как е използван един и същ източник, за да се стигне до различни заключения. Това може да стане чрез подбор или чрез интерпретация на абсолютно една и съща информация по различен начин, или чрез задаване на различни въпроси по източниците.
- Контекстът и целта на историческите изследвания влияят на интерпретацията
- Дайте на учениците различни части от едно и също събитие или от живота на даден човек, но задайте един и същ въпрос за информацията. Понякога хората или събитията са били толкова сложни, че има много различни възможни интерпретации за тях. Вземете например фигура като Уинстън Чърчил, който е водил дълъг и сложен обществен живот. Историк, изучаващ Чърчил в контекста на Индия, вероятно ще стигне до съвсем различна гледна точка от историка, изучаващ Чърчил във Великобритания през 1940 г. Не става въпрос, че единият възглед е верен, а другият грешен, а че въпросите водят до различни отговори, в зависимост от насочеността на изследването.
- Историците са продукти на своето време
- Учениците могат да видят влиянието на контекста върху възгледите, ако това бъде изрично формулирано. Тълкуванията се променят с времето. Дайте на учениците да ги анализират. Например как тълкуването за викингите в историческите програми на BBC се измества от арийските герои от началото на 20-ти век, до 80-те години на същия век, когато те са ранни капиталисти, и началото на 2000-та година, когато започват да мигрират. Разясняването на подобни промени пред учениците им дава възможност да видят, че миналото е спорно и се преосмисля в зависимост от настоящите приоритети и интереси.
- Историците очакват много причини
- Историците академици знаят, че събитията и промените не са вследствие само от едно нещо. Има много причини, поради които се случват нещата. Вместо това историците се интересуват и мислят как взаимодействат помежду си условията, героите и събитията, за да доведат до дадена историческа промяна или момент. Този фокус върху взаимодействието на причините създава оживен дебат, когато историците се опитват да разберат причините за събития като избухването на войната в Европа през 1914 г. Задайте дейности с карти за сортиране на причините, така че учениците да трябва да обсъждат връзките.
- Историците са отворени за факти, изместващи техните гледни точки

- Можете да моделирате това за учениците, като опишете изображение, което смятат за познато, и след това го покажете. Например в Северна Европа класическият образ, който идва на ум, когато човек мисли за Западния фронт, са бели мъже в окопи. Бихте могли да опишете изображение на мъже в окопи и след това да покажете окоп, пълен с мъже от индийската армия. Това е прост и ефективен начин за разкриване и оспорване на предположения и насърчаване на учениците да бъдат непредубедени.
- Историците са очаровани от това как се формират гледни точки
- Историците често се опитват да разберат как са възникнали възгледите и позициите. Тоест процесите и преживяванията, които са накарали човек или група хора да достигнат до определен поглед към света. В класните стаи учениците могат да бъдат помолени да изучават спорен текст, но да се съсредоточат върху това как е формирана гледната точка и какви други знания се използват за осигуряване на информацията за написаното. Или могат да вземат противоречиво решение и да изследват веригата от събития и мисли, довели до неговото вземане. Този процес дава възможност на учениците да развият по-добро разбиране на гледните точки и преживяванията, които може да са различни от техните собствени.
- Историците изучават текстовете в дълбочина и четат с разбиране
- Насърчаването на учениците наистина да отделят време на текста, по който ще изразят мнение, ги насърчава да гледат отвъд повърхностните характеристики. Ако им се дадат два текста с мнения с известна дължина, те могат да идентифицират областите на обща позиция, различията, противоречията и т.н. Този вид дейност развива по-голяма критическа способност и оценка на сложността и нюанса.
- **Част 3. Оценяване на компетентности**



Има редица други неща за гарантиране на ефективен диалог, дебат и/или дискусия в

класната стая, освен набора от инструменти и стратегии за преподаване и оценяване. Ето защо в плановете на урока и в разделите от настоящото ръководство се обръща внимание на начина, по който да се преподава и оценява по начин, който да е в съответствие с ценностите и принципите, които са в основата на качественото образование по история, културно наследство и гражданско образование. Например как да планирате ефективни уроци, как да използвате въпросите и как да планирате оценяването и да го провеждате, докато се провежда обучението. Въпреки че самото

Фигура 2. Необходимост от хармонизиране на учебните програми при планиране на обучението

ръководство не е теоретично, в него има раздел, в който е посочена литература и ресурси за учителя, които биха искали да прочетат и проучат повече.

При планиране на оценяването е важно да се гарантира, че учебната програма или тема е в съответствие с преподаването, ученето, оценяването и отчитането. Важно е да решите кой набор от разнообразни гледни точки желаете да използвате, за да преподавате определена тема. След това използвайте учебното ръководство, за да вземете решение коя методика на преподаване ще използвате, и се съсредоточете върху това какво точно ще правят учениците по време на урока. На един следващ етап решете как можете да оцените наученото и как ще докладвате или дадете обратна връзка, използвайки тази информация за оценка. И нека обобщим чрез тези три полезни въпроса:

- Въпрос 1: Какво искаме да знаят учениците в края на урока или дейността?
- Въпрос 2: Какви дейности трябва да предприемем, за да могат учениците да получат знанията, които искаме да получат?
- Въпрос 3: Как ще разберем, че учениците са научили именно това, което сме предвидили те да усвоят?

3.1. Формиращо и крайно оценяване

IB проект, в който дискусиата, диалогът и дебатът са в центъра на обучението, формиращото оценяване, т.е. оценяването, което се случва в реално време или има влияние в реално време, в класната стая, има централно място във всяка дискусия за оценяване на компетентностите. Стратегиите на формиращото оценяване (FA) (наричано още „Оценяване за наученото или AfL“) са на видно място в прегледа на KeyCoNet на литературата за оценяване на ключовите компетентности (Grayson, 2014 г.; Pepper, 2013 г.).

Black and Wiliam (2009 г., стр. 9) определят формиращото оценяване като:

Практиката в класната стая е формираща дотолкова, доколкото фактите за постиженията на учениците се извличат, интерпретират и използват от учители, обучаемите или техни съученици, за да се вземат решения относно следващите стъпки в обучението, които е вероятно да бъдат по-добри или по-добре обосновани, отколкото решенията, които биха били взети при липса на извлечените факти.

Важният акцент тук е, че формиращото оценяване се използва за вземане на решения за следващите стъпки в обучението. Това означава, че се използва за информиране на учителя и ученика относно обучението и преподаването, като се касае за прогреса в обучението.

William (2010 г., стр.154) смята, че формиращото оценяване включва пет ключови стратегии. Това са:

- Изясняване, споделяне и разбиране на учебните намерения и критериите за успех.
- Създаване на ефективна дискусия, дебат и диалог в клас, и използване на дейности и задачи, с които се извличат доказателства за наученото. Тук учителите използват умения за задаване на въпроси, презентации на табло, диалогично преподаване, табла за показване и т.н., за да извлекат доказателства за наученото.
- Предоставяне на обратна връзка, която насърчава учениците да напредват. Обратната връзка трябва да бъде свързана с критериите за успех и учебните намерения и да бъде съсредоточена върху задачите, като показва на учениците докъде са стигнали в учението, към какво се стремят и какво трябва да се направи, за да го постигнат. Тази обратна връзка трябва да подпомага развитието на самопознание и мотивация у учащия. Харлен (2006 г., стр.105) съветва, че в процеса на вземане на решение относно стъпките за напредване в обучението трябва да участват и учениците, така че да не бъдат пасивни получатели на преценката на учителя за тяхната работа. Обратната връзка трябва да се съсредоточи върху:
 - ◆ Формулиране: Можете ли да помислите за различен начин за справяне с този проблем? Каква информация може да е полезна? Какви предположения сте направили?
 - ◆ Обосновка: Как стигнахте до това заключение? Проверили ли сте източниците си? Какво би станало, ако ...?
 - ◆ Тълкуване: Как можете да тествате достоверността на източниците си? Какви други източници бихте могли да изберете?
 - ◆ Общуване: Трудно ми е да следя вашата мисъл тук. Можете ли да представите своите разсъждения, така че някой друг да може да следва всяка стъпка?

- Активиране на учениците да бъдат като ресурс за указания един за друг. Тук учителите се насърчават да използват съвместно обучение, обратна връзка от съученици, партньорско преподаване и групови дискусии. Тези педагогически стратегии се използват недостатъчно в повечето случаи (Volante, 2010 г.).
- Активиране на учениците да се чувстват като собственици на наученото от самите тях. Този фокус върху самооценяването на учениците има за цел да им помогне да се чувстват отговорни за собственото си учене и да познават процеса на учене (не само резултатите) и своето развитие (Voogt и Kasurinen, 2005 г.). Според Petty (2009 г.) това насърчава учениците да осъзнаят, че успехът или неуспехът зависят не от таланта, късмета или способностите, а от практиката, усилията и използването на правилни стратегии. Предимството да помогнете на учениците да развият умения за самооценяване е многопосочно, включително:
 - ◆ Запознава учениците с характеристиките на „добрата работа“
 - ◆ Помага им да подобрят работата си
 - ◆ Насърчава ги да поставят цели
 - ◆ Насърчава ги да поемат отговорност за собственото си обучение
 - ◆ Насърчава ги да разсъждават върху себе си като обучаеми и така да научат как да учат.

Харлен (2012 г.) поддържа тезата, че даването на обратна връзка на учениците играе ключова роля за определяне на тяхната самодисциплина, мотивацията им за учене и способността им да се включват в учебни дейности. Приложения 4, 6 и 7 предлагат някои полезни стратегии, когато се насърчават учениците да се самооценяват.

Крайното оценяване се използва за измерване на наученото от учениците, нивото на придобитите умения и учебни постижения в края на определен учебен период — обикновено в края на проект, учебен модул, курс или учебна година. По принцип крайното оценяване се определя по три основни критерия:

- ◆ Тестовите, задачите или проектите се използват за определяне дали учениците са научили това, което се очаква. С други думи, това, което прави оценката „крайна“, не е проектирането на теста, заданието или самооценяването, а начинът, по който те се използват — т.е. да се определи дали и до каква степен учениците са усвоили материала, който им е преподаден.
- ◆ Крайни оценки се дават в края на конкретен учебен период и следователно

те имат по-скоро оценъчен, а не диагностичен характер.

- ◆ Резултатите от крайната оценка често се записват като точки или оценки, които след това са фактор в академичното досие на ученика.

Полезно е да се гледа на формиращата и крайната оценка като имащи определено измерение. Разликата е как се използва резултатът от оценката. Ако той не се връща обратно и не информира преподаването, това е крайно оценяване.

3.2. Оценяване на компетентности в „Да се научим да изразяваме несъгласие“

Boud (2000 г.) пише за двойното задължение при оценяване, при което дейностите по оценяване трябва да се съсредоточат върху непосредствената задача да се подготвят учениците да развиват своите социални и граждански компетентности през целия живот. Разработени са някои инструменти като VINTAGE (инструмент, базиран на въпросник за оценяване на обхвата на ключовите компетентности), но те не оценяват адекватно интердисциплинарните компетентности (междоличностни умения, вкоренени в опита), например социални и граждански. Следователно оценяването на компетентности трябва да включва не само уменията и знанията, но и ценностите и отношенията, които съдействат за развиването им.

Към днешна дата оценяването на социалните и гражданските компетентности се оказва трудно. В съобщение на Комисията на Европейските общности от 2009 г. се посочва, че:

Голям брой държави въвеждат реформи, в които изрично се използва рамката на ключовите компетентности като ориентир. Постигнат е добър напредък в адаптирането на учебните програми. Но все още предстои много работа, за да се подпомогне развиването на компетентностите на учителите, да се актуализират методите за оценяване и да се въведат нови начини за организиране на обучението (2009 г., 3).

Изследванията очертават значителен набор от предизвикателства в това отношение. От една страна, съществуват реални и съществени рискове да се ползват привилегировано индивидуални тестове и изпити, особено за маргинализирани и групи в неравностойно положение, които може да са се провалили в училище. Прекалено конкретизираните резултати от обучението с индикатори за поведението могат да сведат обучението до поредица от изолирани задачи, а не до оценяване на цялостни компетентности. Въпросниците за нагласите може да се окажат проблематични, защото отношението варира във времето и в реалния живот, докато въпросниците дават само моментна снимка в тестово базирани условия. Освен това тези моментни снимки зависят от точността на самоотчета на обучаемите, а отговорите могат да бъдат повлияни от това

доколко се счита за желателно в социален план даването на определени отговори. Също така се твърди, че този метод измерва сравнително повърхностно знанията и наученото и може да не успее да улови ключови компетентности. Hipkins et al. (2007 г.) посочва, че когато оценяваме тези компетентности, трябва да разсъждаваме върху традиционните подходи към резултатите от обучението в училищата, оценяването и обосновката на оценяването, наред с начина, по който се използва информацията от оценяването. Тя поставя под въпрос предположенията, които са в основата на традиционното оценяване, като отбелязва, че за оценяване на компетентностите еднократните преценки са слабо обосновани сами по себе си, но могат да допринесат за една постепенно изграждаща се картина на оценяването в хода на работата на ученика в посока към постигане на определени цели в обучението (стр.6).

Контекстът на задачата изисква да бъде обърнато особено внимание. Задачите трябва не само да предоставят възможности за доказване на компетентности, но и да канят учениците да покажат какво знаят и могат. Тоест задачата трябва да бъде смислена и ангажираща за ученика. Тематичната работна група на Европейската комисия: Оценяване на ключови компетентности (Perreer, 2012 г.), проучи как да се подготви оценяване на ключовите компетентности (напр. социални и граждански) с оглед на опасенията във връзка с обосновката им, което изисква от учителите изрично да определят и да укажат какво означава да бъдеш компетентен на дадено ниво на обучение (стр. 8). Въпреки че това заслужава похвала, съществува риск да се създаде прекалено подробен списък с конкретни критерии и стандарти. За да се сведе до минимум това, са необходими ясни и конкретни резултати от обучението, свързано с всяка компетентност, за целия диапазон от контексти, в които тя може да бъде развивана и следователно надеждно оценена. Акцентът тук е съсредоточен не само върху продукта, но и върху процеса, така че първо да се развиват социалните и гражданските компетентности и след това да се отчетат. Това изисква съгласуване на ясно определение на конкретната компетентност и превръщането ѝ в по-конкретен резултат от обучението. След това е необходима работа за развиване на общо споделено разбиране сред учителите за тези планирани резултати от обучението (Gordon et al. 2009 г.). За да бъдат обосновани методите на оценяване, „трябва да бъдат ясно посочени не само резултатите от обучението, но и тези резултати да са единственият фокус на методите, използвани за оценяване на ключовите компетентности на обучаемите“ (Европейска комисия 2012, стр.11). В действителност ако се оценяват само тези аспекти, компетентността се счита за релевантна.

3.3. Инструменти за оценяване

3.3.1. Въпроси като инструмент за оценяване

Таксономията на Блум (Bloom and Krathwohl, 1956 г.) предлага начин да се мисли за различни нива на трудност (от обикновено до комплексно), когато се оценява. В

таблицата по-долу са определени видовете въпроси, които могат да бъдат използвани като част от тази стратегия. Важно е да се отбележи, че въпреки че Блум е написал своята таксономия като списък от видове въпроси, подредени по степен на трудност — от умения на по-ниско ниво за припомняне (запаметяване) и схващане (разбиране) на знания до умения от по-високо ниво за прилагане (може ли ученикът да прилага теоретичните знания), анализ, синтез (извършване на оценки на високо ниво) и оценяване, всички нива са еднакво важни при преподаването и обучението и са особено полезни при оценяване на социалните и гражданските компетентности. Идеята на Блум за йерархия на трудността е спорна, но все пак всеки аспект може да се използва за разработване на специфични въпроси по теми, които се различават по нива на трудност както в рамките на всеки отделен аспект, така и между различните аспекти. В таблица 1 по-долу са предложени някои от тях.

Таблица 1. Въпросът възниква въз основа на таксономията на Блум

<p>Знание</p> <p><i>Кой, какво, защо, къде, кога, кой?</i></p> <p><i>Опишете или дефинирайте</i></p> <p><i>Можеш ли да намериш?</i></p> <p><i>Спомнете си, изберете, избройте</i></p> <p><i>Как се е случило ...?</i></p> <p><i>Кои бяха основните?</i></p> <p><i>Поставете надпис, изберете</i></p>	<p>Разбиране</p> <p>Опишете със собствени думи</p> <p>Обобщете наученото</p> <p>Класифицирайте, категоризирайте фактите, за да покажете</p> <p>Каква е основната идея?</p> <p>Тълкувайте със свои думи</p> <p>Сравнение и противопоставяне</p> <p>Може ли да обясните какво се случва?</p>
<p>Прилагане</p> <p><i>Какви примери можете да дадете?</i></p> <p><i>Какви факти доказват това?</i></p> <p><i>Как бихте организирали ... , за да докажете?</i></p> <p><i>Какво би станало, ако?</i></p> <p><i>Как бихте могли да използвате това, което сме научили?</i></p>	<p>Анализ</p> <p>Защо според вас?</p> <p>Какви изводи можете да направите?</p> <p>Какво заключение бихте направили от?</p> <p>Каква е връзката между?</p> <p>Класифицирайте или категоризирайте фактите</p> <p>Може ли да направите разлика между тях?</p> <p>Разгледайте внимателно и обяснете как?</p>
<p>Синтез</p> <p><i>Как бихте подобрили/решили?</i></p> <p><i>Може ли да предложите алтернатива?</i></p> <p><i>Как бихте могли да адаптирате/модифицирате?</i></p> <p><i>Как бихте могли да тествате?</i></p> <p><i>Какво би станало, ако?</i></p> <p><i>Може ли да прогнозирате?</i></p> <p><i>Какви решения бихте предложили?</i></p>	<p>Оценяване на разбирането</p> <p>Какво мислите за?</p> <p>Какво бихте определили като приоритет?</p> <p>Кое според вас е най-важното?</p> <p>Защо мислите, че ... не е/е важно?</p> <p>Какво бихте препоръчали?</p> <p>Как бихте могли да разрешите/подобрите?</p> <p>Как бихте могли да определите?</p>

Важно е да обмислите и планирате какви въпроси ще зададете в час. Разнообразието от гледни точки в този проект може да даде стимул на учащия да се занимава със спорния въпрос, но учителят трябва умело да задава проучвателни въпроси. Има много възможности за даване на формираща обратна връзка чрез начина, по който учителят отреагира на отговорите на ученика. Резултатното задаване на въпроси има следните пет характеристики:

- Планирани са въпроси, които насърчават мисленето и разсъжденията
- На учениците се дава време да помислят
- Учителят избягва да дава оценка на отговорите на учениците
- Отзивите на отговорите на учениците се дават по начини, който насърчава по-задълбоченото мислене (вж. например Petty, 2009 г.; Gardner, 2012 г.).

Дълбочината на знанието на Уеб предоставя още една полезна рамка за мислене за различните нива на стратегии за оценяване, посочени в таксономията на Блум. Като модел се определят четири нива, като всяко ново ниво става все по-високо и взискателно, въпреки че това също е спорно, например винаги ли обясняването на това как възниква едно историческо събитие е по-лесно, отколкото обясняването на неговия резултат?

Таблица 2. Дълбочината на знанието на Уеб, във връзка с евентуални дейности

Ниво	ДОК 1	ДОК 1	ДОК 3	ДОК 4
	Припомняне и възпроизвеждане	Умения/ концепции	Краткосрочно стратегическо мислене	Разширено мислене
Глаголи	Кой? Какво? Къде? Кога?	Как се случи това? Защо се случи?	Каква е причината? Какъв е ефектът?	Какво е въздействието/ резултатът? Какво е влиянието/ връзката?
Възможни продукти	Въпросник, списък, работен лист, обяснение, подкаст, блог	Илюстрация, симулация, интервю, коментари в блог	Дебат, доклад, подкаст, филм, изследване	Филм, проект, вестник, медиен продукт, история
Роля на учителя	Ръководи, проверява, слуша, задава въпроси	Показва, наблюдава, улеснява, задава въпроси	Проучва, напътства, оценява, приема	Улеснява, разсъждава, разширява, анализира
Роля на ученика	Отговаря, запаметява, обяснява, описва	Решава проблеми, демонстрира използване на знания, илюстрира	Обсъжда, дебатирва, оценява, обосновава, оспорва, решава, аргументира	Проектира, поема рискове, предлага, създава

Потенциални дейности	Разработване на карта на понятията Изготвяне на график Писане със свои думи Докладване пред класа Писане на кратко описание на събитието, процеса или историята	Писане на обяснение на тази тема за другите Изготвяне на модел Изследователски проект	Изготвяне на диаграма, за да се покажат критичните етапи Подготвяне на доклад за област на проучване Подготвяне на списък с критерии за преценка	Задачи, които изискват формиране на гледна точка и сътрудничество с групи хора Писмени задачи, в които се поставя силен акцент върху убеждаването Използване на информация за решаване на неправилно определени проблеми в нови ситуации
-----------------------------	---	---	--	--

Адаптирано от определенията от ръководството на Уеб за дълбочина на знанието за кариерно и техническо образование (Източник: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Подобно на таксономията на Блум, тези стратегии насърчават разработването и използването на разнообразни стратегии за оценяване, приложими в реални условия. Някои стратегии, които могат да включват следното:

Таблица 3. Описание на стратегиите за оценяване

СТРАТЕГИЯ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ	ОПИСАНИЕ
СЛОЖНИ ЗАДАЧИ И РАЗШИРЕНИ ПРОЕКТИ	Проекти и задачи, които изискват проучване и мисловни умения на по-високо ниво
ПОРТФОЛИО	Предоставяне на форма на конкретна документация и може да бъде ресурс за идентифициране и уточняване на примери за компетентности.
ОЦЕНЯВАНЕ ВЪЗ ОСНОВА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	Автентични задачи като изложби, групова работа, интервюта, презентации, дебати, ролеви игри и т.н.... (вж. Приложение 2).
ДЕЙНОСТИ, БАЗИРАНИ НА ИЗОБРАЖЕНИЯ	Дейности с колажи, табла и др. (вж. Приложение 3).
НА „ГОРЕЩИЯ СТОЛ“	Включва заемане на гледна точка или способност да се види дадена позиция или проблем от няколко гледни точки, включително такива на различни групи (вж. Приложение 2 и Приложение 6).
АНАЛИЗ НА ДОКУМЕНТИ	Анализиране на документацията, за да се оцени точността на фактите и да се направят информирани изводи.
ГЕНЕРИРАНЕ НА КРИТИЧНИ ВЪПРОСИ	Учениците са ангажирани със самостоятелно генериране на критични въпроси. Важен начин учениците да съдействат за процеса на оценяване.

ДЕЙНОСТИ С КОНЦЕПТУАЛНИ СХЕМИ	Например картографиране на аргументи, дейности с дискусия в кръг, диаграми на причинно-следствени връзки, и т.н. ... (вж. Приложение 4).
ДЕЙНОСТИ С ПОДЛОЖКИ ЗА СЕРВИРАНЕ	Предоставя възможност на всеки ученик в групата да запише индивидуалните си отговори и идеи относно даден проблем, тема или въпрос за разглеждане (вж. Приложение 5)

От ключово значение в много от тези стратегии е възможността учениците да поемат водещата роля и да станат активни партньори в процеса на оценяване. Този аспект е разгледан по-подробно в Раздел 2.3.4 по-долу.

3.3.2. Използване на рубрики

През последните години придоби значение оценяването на компетентности чрез специални рубрики, като вниманието се насочва върху определянето на съответните критерии за успех и оценяването им въз основа на показаното ниво на придобити знания. Например в таблица 4 по-долу е представена рубрика, която може да се използва за оценяване на способността на учениците да разграничават фактически доказателства от необосновано мнение:

Таблица 4. Пример за рубрика за оценяване на способността за разграничаване на фактически доказателства от необосновано мнение

ВИД ЗАДАЧА	НЕ ОПРАВДАВА ОЧАКВАНИЯТА	В СЪОТВЕТСТВИЕ С ОЧАКВАНИЯТА	НАДХВЪРЛЯ ОЧАКВАНИЯТА	ИЗКЛЮЧИТЕЛНО
РАЗГРАНИЧАВАНЕ НА ФАКТИЧЕСКИ ДОКАЗАТЕЛСТВА ОТ НЕОБОСНОВАНО МНЕНИЕ.	Ученикът все още не е в състояние да разграничи фактически доказателства от мнения.	Ученикът е в състояние да разпознае и различи някои, но не всички случаи.	Ученикът е в състояние да разпознае и различи повечето случаи.	Ученикът е в състояние да разпознае и различи всички случаи.

Втората рубрика в Таблица 5 по-долу обръща посоката на подхода и започва с критериите „Изключително“. Тази примерна рубрика може да се използва за оценяване при самооценяване или оценяване от съученици на дискусийните умения на учениците (вж. Раздел 2.3.4 за по-подробно обяснение на самооценяването и оценяването от съученици). Вж. също Lander, 2002 г., относно оценяването на групови дискусии.

Таблица 5. Пример за рубрика за оценяване на дискуссионните умения на учениците.

	Изключително	Надхвърля очакванията	В съответствие с очакванията	Не оправдава очакванията
Самооценява не или оценяване от съученици Оценяване на дискуссионните умения	Проактивен участник, който проявява балансирано слушане, инициативност и фокусиране в дискусията Показва проактивно използване на цял набор от дискуссионни умения за продължаване на дискусията и за включване на всички в групата Разбира целта на дискусията и я запазва фокусирана върху темата Прилага умения с увереност, показва лидерство и чувствителност	Активен участник, който показва балансирано слушане, инициативност и фокусиране в дискусията По-скоро е агресивен, отколкото настойчив в поддържането на дискусията Разбира целта на дискусията, но е по-фокусирана върху темата, а не върху хората Прилага умения с увереност, но му липсва лидерство и чувствителност	Активен участник, който показва балансирано слушане, инициативност и фокусиране в дискусията Проявява елементи на дискуссионни умения, но ги използва по-рядко от другите Поддържа дискусията, но повече като поддръжник, отколкото лидер Проявява положителен подход, но е по-фокусиран върху извършването на дейността, отколкото върху позитивното обсъждане	Активен слушател е, но лесно отстъпва пред другите Участва, но не използва умения като обобщаване и изясняване Липсва баланс между дискуссионните и аналитичните умения Липсва участие, което води до малко доказателства, с които да се направи оценяване
Принос към знанието	Постоянно и активно допринася със знания, мнения и умения, без подканване или напомняне	Допринася със знания, мнения и умения, без подканване или напомняне	Предоставя информация за групата след подканване или напомняне	Предоставя информация на групата само след подканване

3.3.3. Елементи за оценяване

Както бе посочено, оценяването на социалните и гражданските компетентности изисква оценяване на знания, умения, ценности и отношения. Изследванията (Rychen и Salganik 2003 г., Европейска комисия 2007 г., Hoskins и Deakin Crick 2010 г.) очертават като подходящи подходи за оценяване на социалните и гражданските компетентности тези, които:

- Признават ползата от използването на множество подходи и стратегии
- Приоритизират средата, способстваща за активно учене

- Формиращи са — основават се на процеса и на резултатите, а не само на резултатите
- Отчитат напредъка и постиженията на учениците.
- Включват учениците в процесите на самооценяване и оценяване от съученици

KeyCoNet (Perper, 2013 г.) подкрепят тази комбинация от подходи и предполагат, че при оценяването на тези компетентности може да се използва следното:

- Стандартизирани тестове
- Въпросници за нагласите
- Скалата на Likert и въпроси с избор от няколко отговора
- Оценяване въз основа на изпълнението
- Самооценяване и оценяване от съученици.

Тук може да бъде от значение и обучителното портфолио (напр. електронно портфолио). Те предоставят форма на конкретна документация и могат да бъдат ресурс за идентифициране и уточняване на примери за компетентности и да служат за мотивация сами по себе си.

Във всяка задача за оценяване е изключително важно целите на обучението да бъдат ясно сведени до знанието на учениците. Учителят трябва не само да гарантира, че учениците разбират тези цели, но също така да бъдат наясно за критериите за оценяване, които ще бъдат използвани за оценяване на тяхната работа. Учителите трябва да:

- Решат и сведат до знанието на учениците по ясен начин какво ще се учи в този урок
- Разработят разнообразни начини за проверка и оценяване доколко учениците разбират целите на обучението (критерии за успех)
- Разяснят на учениците критериите за успех, които ще бъдат използвани за оценяване на тяхната работа
- Решат и сведат до знанието на учениците как ще предоставят обратна връзка
- Помислят дали и как учениците могат да вземат активно участие в процеса на оценяване
- Design varied ways to check and assess students' understanding of the learning goals

(success criteria)

- Explain to students the success criteria which will be used to assess their work
- Decide and communicate how feedback will be provided
- Consider if and how the students might take an active part in the assessment process

3.3.4. Самооценяване и оценяване от съученици

Hattie и Timperley (2007 г.) и Sadler (2010 г.) отбелязват значението на участието на учениците в процеса на оценяване, както и на това те да станат обучаеми, способни да оценяват. Споделянето само на знания за оценяването с учениците в класните стаи само по себе си няма да развие способността им да оценяват. На учениците трябва да се осигури постоянен и богат опит, за да подобрят работата си.

Има очевидни ползи за учениците, когато им се предоставят възможности за самооценяване и оценяване от съученици на тяхната работа и работата на останалите. Те:

- Стават отговорни за собственото си обучение
- Способни са да разпознаят следващите стъпки в обучението си
- Стават активни в процеса на обучение (партньор)
- Стават по-независими и мотивирани.

Съществуват и очевидни ползи за учителите с важно изместване на отговорността от учителя към ученика, когато учениците активно участват като партньори в процеса на оценяване. За осигуряване на усъвършенстване в учебния процес обаче е необходимо задаването на цели на ученика. Документът по-долу предоставя примерен подход за самооценяване. Учениците имат първоначалната задача да оценяват самостоятелно работата си и едва когато направят това, учителят се включва активно. За да бъдат ефективни тези стратегии, е важно учителят да предостави на учениците конструктивна обратна връзка.

Пример за самооценяване на есе

КРИТЕРИИ	Self-assessment	Teacher Assessment
Свързахте ли всеки свой аргумент с въпроса на есето?		
Дадохте ли аргументи и „за“, и „против“: ПРЕДЛОЖЕНИЕТО ВЪВ ВЪПРОСА В ЕСЕТО И ОСНОВНИТЕ МОМЕНТИ ИЛИ ИЗВОДИТЕ, ДО КОИТО СТЕ СТИГНАЛИ?		
Изложихте ли достатъчно факти, примери и илюстрации за всеки от вашите аргументи?		
Приоритизирахте ли аргументите „за“, и „против“ и оценихте ли ги? Направихте ли обосновано заключение, свързано непосредствено с фокуса на есето?		

Източник: Адаптирано от Petty (2009) Преподаване, основано на факти. 2-ро издание.

Описаното по-горе може и трябва да се адаптира в зависимост от конкретната задача.

3.3.5. Използване на устно оценяване

Устните оценки често се наричат оценки, базирани на изпълнението. Murchan и Shiel (2017 г.) описват оценката, основана на изпълнението, като оценка на способността на учащия да прилага знания, умения и разбиране, обикновено в автентични реални условия. От този проект устната оценка може да предложи един обоснован и надежден начин за оценяване на способността на обучаемите да представят убедителни аргументи по различни гледни точки около спорни въпроси. Murchan и Shiel препоръчват използването на подходящ инструмент за оценяване (вж. Приложение 2), за да се гарантира, че „се оценяват относимите аспекти на изпълнението (обоснованост) и че оценяването се извършва по съгласуван начин (надеждност)“ (2017 г., стр. 116).

3.3.6. Обединяване на обучението — оценяване на стратегии за преподаване, които са подходящи за развиване на диалог, дискусия и/или дебат в класната стая

В Раздел 2.2 (по-горе) е представена обобщена таблица с дванадесет стратегии за преподаване. Въз основа на съдържанието, изложено в този раздел, тук се дава отново таблицата, но с някои предлагани методи, чрез които да се оценят тези стратегии. Обърнете внимание, че предложените методи за оценяване не са изчерпателни и са предоставени, за да се посочат някои от разнообразните стратегии за оценяване. Други стратегии, изложени в това Ръководство, като крайното изпитване, не са изброени, но могат също да играят важна роля тук.

Таблица 6. Оценяване на стратегии за преподаване, които са подходящи за развиване на диалог, дискусия и/или дебат в класната стая

Стратегия за преподаване	Предложения за оценяване
Парти маса за вечеря	<p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn или разговор в кръг (вж. Приложение 4).</p> <p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Учениците са помолени да напишат дневник с разсъждения, фокусирани върху наученото от тях от дейността (оценява се чрез предварително определени критерии за успех).</p> <p>От учениците се иска да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат на хора с различни от техните гледни точки (вж. „Произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p>
Дебат с балон	<p>Картографиране на аргументи (вж. Приложение 1).</p> <p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Дейност с подложки за сервиране (вж. Приложение 5).</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p> <p>Създайте мисловна карта, за да уловите разнообразието от гледни точки.</p> <p>Създайте една страница обобщение от дебата.</p>
Бързи срещи	<p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p> <p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Дейност с подложки за сервиране (вж. Приложение 5).</p> <p>Дейности с концептуални схеми като дискусия в кръг (вж. Приложение 4).</p> <p>Учениците са помолени да напишат дневник с разсъждения, фокусирани върху наученото от тях от дейността (оценява се чрез предварително определени критерии за успех).</p> <p>Помолете учениците да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат, за да открият различни от техните гледни точки на други хора (вж. „Произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p>
Боксов мач	<p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p> <p>Картографиране на аргументи (вж. Приложение 1).</p> <p>От учениците се иска да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат на хора с различни от техните гледни точки (вж. „произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p>

Готови за снимка	<p>Оценяване на презентации (вж. Приложение 2)</p> <p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p> <p>Учениците са помолени да напишат дневник с разсъждения, фокусирани върху наученото от тях от дейността (оценява се чрез предварително определени критерии за успех).</p>
Разговор в кръг	<p>Дейности с концептуални схеми като дискусия в кръг (вж. Приложение 4).</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p> <p>Създайте мисловна карта, за да уловите разнообразието от гледни точки.</p> <p>Създайте една страница обобщение от дебата.</p> <p>Картографиране на аргументи (вж. Приложение 1).</p> <p>От учениците се иска да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат на хора с различни от техните гледни точки (вж. „произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p>
Четири ъгъла	<p>Дейност с подложки за сервиране (вж. Приложение 5).</p> <p>Учениците са помолени да напишат дневник с разсъждения, фокусирани върху наученото от тях от дейността (оценява се чрез предварително определени критерии за успех).</p> <p>Картографиране на аргументи (вж. Приложение 1).</p> <p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p> <p>Създайте една страница обобщение от дебата.</p>
Тиха дискусия на подложки за сервиране	<p>Дейност с подложки за сервиране (вж. Приложение 5).</p> <p>От учениците се иска да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат на хора с различни от техните гледни точки (вж.„Произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p> <p>Създайте мисловна карта или табло, за да уловите разнообразието от гледни точки.</p> <p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p>
Ролева игра	<p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p> <p>Помолете учениците да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат, за да открият различни от техните гледни точки на други хора (вж.„Произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p> <p>Стратегия на изходните карти (вж. Приложение 7)</p>
Общо съгласие	<p>Създайте мисловна карта, за да уловите разнообразието от гледни точки.</p> <p>Създайте табло, обобщаващ разнообразието от гледни точки.</p> <p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p>

Дебат, фокусиран върху решението	<p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn или разговор в кръг (вж. Приложение 4).</p> <p>Рубрика, фокусирана върху предварително определени намерения/критерии за обучението.</p> <p>Учениците са помолени да напишат дневник с разсъждения, фокусирани върху наученото от тях от дейността (оценява се чрез предварително определени критерии за успех).</p> <p>От учениците се иска да измислят пет предизвикателни въпроса, които да зададат на хора с различни от техните гледни точки (вж. „Произход на въпросите“ в Раздел 2.3.3.).</p> <p>Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие (вж. Допълнение 6).</p>
Диалог за съпричастност	<p>Създайте мисловна карта или табло, за да уловите разнообразието от гледни точки.</p> <p>Дейности с концептуални схеми като диаграми на Venn (вж. Приложение 4).</p> <p>Стратегия на изходните карти (вж. Приложение 7)</p>

3.4. Заключителни бележки относно оценяването

Социалните и гражданските компетентности са:

1. Най-добре се оценяват с помощта на разнообразен набор от методологии за оценяване, като:

- ◆ Сложни задачи и разширени проекти
- ◆ Портфолио
- ◆ Оценяване въз основа на резултатите
- ◆ Дейности, базирани на изображения
- ◆ Анализ на документи
- ◆ Генериране на критични въпроси
- ◆ Дейности с концептуални схеми
- ◆ Дейности с подложки за сервиране
- ◆ Есе с елементи на разсъждение

2. Най-добре е да бъде подкрепено чрез внедряване на подход, основан на силните страни, който се стреми да идентифицира и надгражда съществуващия капацитет, а не подход, базиран на дефицитите (напр. подчертаване на слабите места).
3. Най-добре се осъществява чрез подход, базиран на изследване.

4. Най-добре се осъществява чрез среда за активно учене.
5. Най-добре се оценява чрез формиращо оценяване, което допълва, когато е уместно, крайното оценяване

Важно е всички учители да правят преценка, за да гарантират, че оценяването от класната стая няма да се превърне в самоцелна скучна работа или бремене. Основната задача е да се затвори цикъла и да се работи с учениците при оценяването на тези компетентности. Уведомете ги какво сте научили, в качество на техен учител, от предоставената обратна връзка и как използвате тази информация за подобряване на учебния процес.

Приложение 1. Картографиране на аргументи (от Dwyer, 2017 г.)

Когато става въпрос за анализиране на основанията за убежденията на едно лице, можем да изградим структурата на неговия аргумент или дебат за анализа (от различните гледни точки), като търсим аргументи, които подкрепят или опровергават убежденията, аргументи, които подкрепят това първо ниво на аргументиране, и така нататък, и попълваме картата както е показано по-долу. Това, което се получава в резултат от това, е йерархична структура, в която можем да анализираме всяко самостоятелно твърдение като определим какви видове аргументи използват другите, когато се опитват да ни убедят да споделим тяхната гледна точка (вж. също Hess, 2009 г.).

Това, че можем да анализираме структурата на един аргумент и източниците на твърденията, използвани в него, ни позволява да оценим аргумента/дебата чрез проучване на:

- Достоверността на твърденията, използвани в аргумента/дебата
- Уместността на твърденията
- Логическата сила на аргумента/дебата
- Евентуалните пропуски, пристрастия и дисбаланси в аргумента/дебата

По този начин аргументът или дебатът са едновременно инструмент за преподаване и за оценяване. Картата на аргументите и въпросите по нея са доказателства за усвоени знания, които могат да бъдат оценени.

Стъпка 1: Учителят решава какъв въпрос [аргумент, дебат] да зададе, например: Миграцията е добра за всички. Учениците са подредени в групи, работещи с една карта на аргументите.

Стъпка 2: Учениците четат номерираните разнообразни гледни точки и започват да изграждат карта на аргументите. Това може да се направи на хартия или с помощта на мини бели дъски. Учителят може да се разхожда между формираните групи и да помага, ако има думи, които трябва да бъдат обяснени.

Стъпка 3: Въз основа на идентифицираното от вас. И структурата на аргумента, потърсете евентуални дисбаланси, пропуски или пристрастия в аргумента. Направете списък на своите наблюдения. След това учителят може да помоли групите да потърсят информация за този липсващ материал/аргумент за домашна работа. Друга възможност е това да послужи за основа на дискусия в класа (Dwyer, 2017 г.).

Възможни въпроси, които да използвате:

- Авторите подкрепят ли достатъчно твърденията си във VoV?
- Има ли непредставени алтернативни гледни точки?
- Какво е вашето мнение за аргумента, че миграцията е добра за всички?

Учителят може да използва картата с аргументи, за да установи дали учениците могат да разберат основните аргументи, които се правят във VoVs, и може да маркира въпросите за оценяване на това разбиране. В зависимост от резултатите от обучението и критериите за успех, за целите на оценяването може да се използва рубрика или схема за оценяване.



Приложение 2. Оценяване на презентации

Стъпка 1: Учениците или учителят могат да предложат темата за презентацията. Съгласувайте критериите за успех с класа. Напр., съгласувайте следните неща относно стила на презентацията, както и вида знания, ценности, умения и отношения, които трябва да покажат в своята презентация. Можете да се съсредоточите само върху един или два аспекта във всяка една презентация. Трябва да се преподават умения за презентирание. Понякога е добре да ги помолите да изброят какво прави една презентация добра и да класирате техния списък. Това ще им помогне да обсъдят и да разберат критериите за успех. Решете дали ще използват PowerPoint за презентацията си.

- Използване на бележки
- Визуален контакт с публиката
- Способност да се говори интересно или забавно
- Добро използване на официален английски, без жаргон
- Ясно излагане на добре подкрепени аргументи
- Организиране на идеите
- Способност за убеждаване на аудиторията

Стъпка 2: Учениците се подготвят за презентацията самостоятелно или в групи.

- Съставете списък с идеи — възможно най-много
- Сортирайте идеите и ги поставете в логичен ред
- Добавете подробности за всяка точка — примери, статистически данни, истории
- Напишете това, което ще говорите, в логическа последователност и гъвкава форма
- Упражнявайте се с карти с ориентири

Стъпка 3: Учениците изнасят своите презентации. Можете да адаптирате схемата за оценяване по-долу, за да оцените презентациите. По-простата схема за оценяване може да се използва, ако искате учениците да направят самооценяване и да оценят съучениците си.

Пример. Схема за оценяване на групови презентации

Клас:		Ден/Час:				
Група на оценяване:						
Тема						
Схема за оценяване за групови презентации оценете отделни детайли, а след това присъдете обща оценка за всяка част					1=слабо 5=отлично	
		1	2	3	4	5
1) Съдържание						
Въведение и: Определят се задачите, целта, ангажира се аудиторията от самото начало						
Структура: Привлича вниманието на аудиторията логично, ясно, всеобхватно						
Основни моменти и структура: показва добро разбиране на темата и точни мотиви; адресирането на основните проблеми е подходящо за аудиторията						
Добре проучени: Направена е справка с редица източници						
Прецизност: Цялата информация е точна						
Заключителна част: Предоставя се заключение, интегриране и контрол						
1) Оценяване на съдържанието като цяло — коментари					Оценяване за съдържание /30	
2) Използвани медии						
Спазено е изискването за минимална дължина						
Постигнати учебни резултати						
Медията е ясна, лесно разбираема, достъпна на съответния език						
Използване на цвят, изображения и т.н.						
Медията е добре подбрани за презентацията						
Други (използване на допълнения и др.)						
2) Оценяване на съдържанието като цяло — коментари					Оценяване за PowerPoint /30	
3) Процес/професионализъм:						
Ясна реч: звучна, контролира се притеснението						
Лична енергия: има ентузиазъм, проявява увереност/контрол; избягва да чете от бележки; обръща се към цялата аудитория, проектира личностни качества,						
Ангажира публиката: вниманието е задържано и поддържано						
Добро използване на визуален контакт и жестикулиране						
3) Оценяване на процеса като цяло — коментари					Оценяване на процеса /20	
4) Общ преглед — резултатност и размисли:						
Вашият общ преглед на резултатността: Целите са постигнати					Оценяване след общ преглед /20	
Посланието е предадено и разбрано. Преживяването беше приятно!						
4) Общи размисли и коментари						
Общо оценяване						/100
Процентно оценяване по проекта						

Пример. Оценяване на устна презентация от съученици

Формиращо оценяване на устна презентация от съученици	
Група	Тема
Съдържание	
Структура на презентацията	
Идеи и логика	
Оригиналност и забавен характер	
Представяне	
Език на тялото/визуален контакт	
Глас – скорост на говорене, сила на гласа, яснота	
Ентузиазъм	
Език, подходящ за целта и аудиторията	
Правилна граматика, произношение, подбор на думи	
Използване на визуални помагала	
Обобщаващи коментари: Две неща, които се получиха добре, и едно нещо, което може да бъде подобро	

Приложение 3. Оценяване на табла

Таблата са много добра техника за оценяване, тъй като съчетават умения за съвместно учене и творчество, с познания и критично мислене.

Защо да използвате табла?

- Привлича се вниманието и интереса — учениците могат да споделят наученото с други хора от своята общност
- Предава се информация кратко и бързо — може да бъде поставена като задача за оценяване в началото на учебния процес и учениците могат да работят върху съдържанието, докато изучават материала
- Визуализират се разсъжденията — учениците могат да използват различни източници, визуализации и материали, за да предадат смисъла
- Мотивация — учениците обичат да правят табла
- Развиване на уменията — те развиват умения по време на процеса.

Пример. Рубрика за оценяване на презентация на табло

Група:		Тема:			
	Превъзходно	Задоволително	Има нужда от подобрения	Самооценяване	Оценяване от учителя
Основна идея	Таблото има ясно заглавие и дава конкретна информация за основната си идея	Таблото има заглавие и дава известна информация за основната си идея	Заглавието на таблото е неясно и липсва основната идея		
Резултатност от таблото	Таблото дава на другите задълбочено разбиране за научената тема с конкретни примери или илюстрации	Таблото дава задълбочено разбиране за научената тема	Таблото дава на другите общо разбиране за научената тема		
Качество на таблото	Включва илюстрации и надписи. Съдържанието на таблото е редактирано за правопис и пунктуация и не съдържа грешки	Включва илюстрации и надписи. Съдържанието на таблото е редактирано за правопис и пунктуация и съдържа някои грешки	Включва илюстрации и надписи. Съдържанието на таблото не е редактирано по отношение на правопис и пунктуация и съдържа много грешки		
Презентацията	е ясна, основните точки се предават по точен и съгласуван начин	е ясна, повечето точки се предават по сбит и съгласуван начин	не е ясно; много точки са пропуснати		
Формираща обратна връзка					

Приложение 4. Оценяване чрез дейности с концептуални схеми

В Раздел 1.3 от настоящото ръководство изложихме тезата, че:

Историята не е миналото. Това е научна дисциплина, която се стреми да разбере миналото. Историята винаги е спорна, като в основата ѝ са залегнали дискусиата и дебатът. Историческите знания не са фиксирани, историческият дискурс винаги е жив и динамичен, като се променя с излизането наяве на нови гледни точки за останките от миналото и понякога с нови източници от миналото.

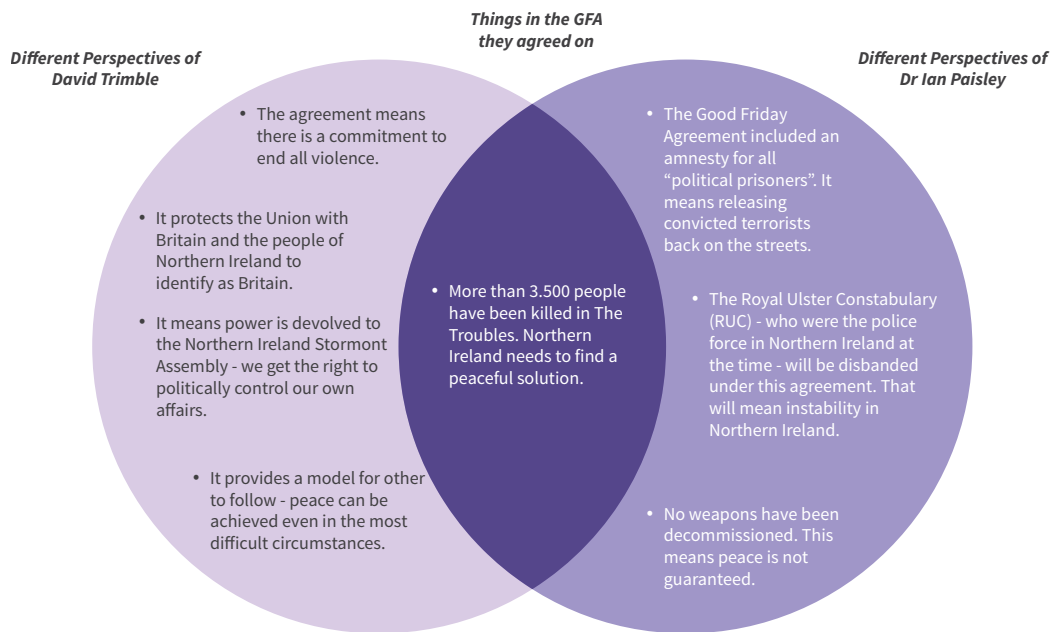
Дейностите с концептуални схеми са начин да се визуализира оценяването на различни гледни точки и множество перспективи. Те са визуално средство за учениците да формулират, организират и обобщят наученото от тях и да изразят ясно своето мислене по често противоречиви и сложни теми. Има множество различни видове концептуални схеми, които може да се използват, когато се оценяват социалните и граждански компетентности, включително блок схеми, стълбици за класиране, поточни схеми, карти с множество причини и множество ефекти. Тук са представени диаграмите на Venn, дискусиата в кръг и дейностите с подложки за сервиране. Това са особено полезни начини за оценяване на многообразието от гледни точки в дискусия, дебат и диалог.

Пример А. Диаграма на Venn

Понякога историята по начина, по който се преподава в училищата, може да изглежда като постоянен набор от знания. Класни стаи, където има дискусия, дебат и диалог, са места, където учениците по-лесно могат да разберат, че историческите знания не са фиксирани и статични. В тези класни стаи учениците научават, че има много мнения, основани на факти, и че тяхното мнение е от значение. Диаграмите на Venn са полезен инструмент за оценяване на учениците за представяне на различни гледни точки. Те са средство за изтъкване на аспекти в дискусията или дебата, в които има съгласие въпреки различията, или в други случаи, когато несъгласията продължават и когато все още не може да се изрази общо съгласие.

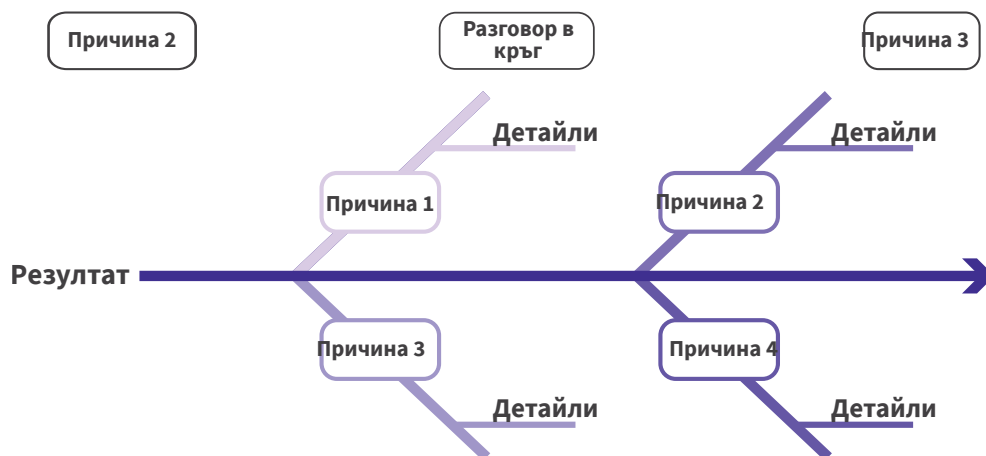
Диаграмите на Venn могат да се използват като форма на „горещ стол“, където учениците се поканват да се превъплатят в образа на дадена историческа личност. Например в урока за Северна Ирландия един ученик може да заеме ролята на католик, а друг — на протестант, наричани още „националисти“ и „юнионисти“. В друга версия един ученик може да заеме позицията на някоя фигура като протестантския проповедник д-р Иън Пейсли (юнионист, който се противопоставя на Мирното споразумение от Разпети петък). Втори ученик може да заеме позицията на фигура като Дейвид Тримбъл (който също е юнионист, но подкрепя Мирното споразумение от Разпети петък). В примера по-долу

виждаме отличителните им позиции. Пространството, където начертаните окръжности указват областите, в които двете фигури са изразявали общо мнение. Обърнете внимание: гледните точки са с илюстративна цел и в никакъв случай не са изчерпателни.



Пример Б. Дейност „разговор в кръг“

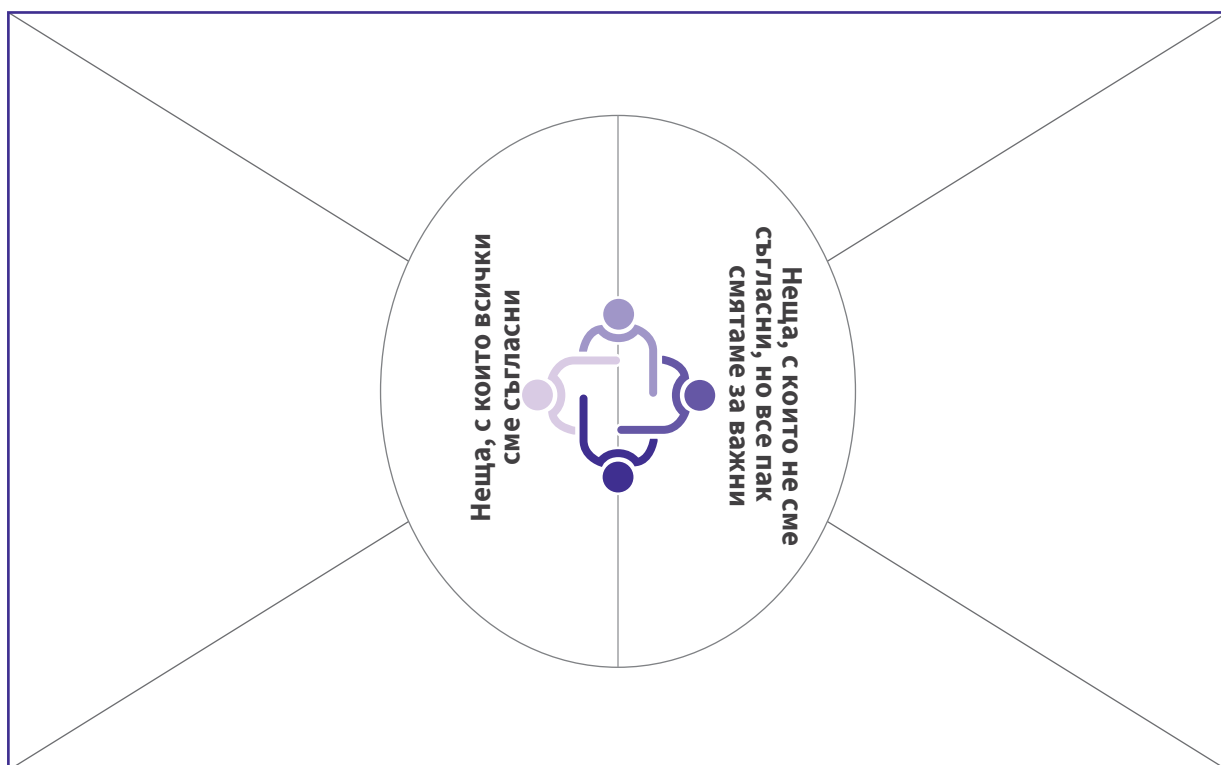
Дейностите „разговор в кръг“ са полезен начин за учениците и учителите да оценят наученото и разбирането. Те са средство да се обобщят и организират цели теми в едно съгласувано пространство и да се покажат възможните причини за конкретно историческо събитие и как те си взаимодействат.



Приложение 5. Оценяване чрез дейност с подложки за сервиране

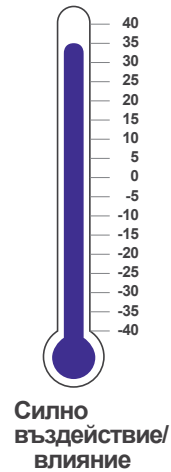
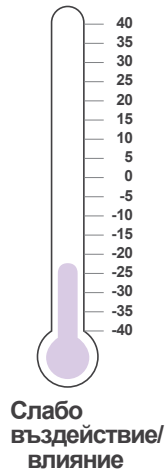
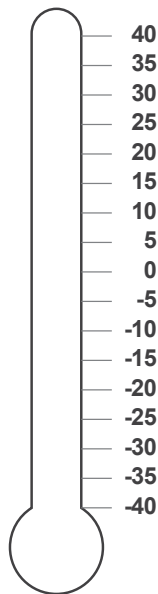
Учениците трябва да научат, че няма само една правилна гледна точка по отношение на миналото и има много основани на факти интерпретации на минали събития и истории. В класните стаи, в които се провеждат дискусия, дебат и диалог, често може да има съгласие относно определени установени факти, но не винаги да има постигнат консенсус относно тяхното значение.

Дейностите с подложки за сервиране са полезен инструмент за оценяване на учениците и за представяне на техните различни гледни точки. Започва се със самостоятелна работа, като те отбелязват своите възгледи и гледните точки по конкретни теми. След като свършат, те се поканват да споделят своите мисли с останалите съученици в групата. След проведена дискусия, дебат и диалог те попълват кръга в средата, т.е. отбелязват позициите, по които всички са се съгласили, и тези, по които не са изразили съгласие, но все пак смятат за важни.



Приложение 6. Топло/студено: Оценяване на убеждаващото въздействие

След дискусия или дебат учениците се приканват да оцветят както при термометър, за да покажат влиянието или въздействието на аргументите на даден ученик или на целия екип върху мисленето им. Колкото по-нагоре е живачният стълб на термометъра, толкова по-голямо е въздействието/влиянието на аргументите на този екип/ученик върху тяхното мислене. Колкото по-малко е отчетеното от живачния стълб, толкова по-слабо е въздействието. Учениците винаги се подканват да обосноват накратко своята оценка.



Приложение 7. Изходни карти

Изходните карти са полезен начин за насърчване на учениците да разсъждават за преживяванията си и натрупания опит в класната стая. Те също така предоставят на учителите полезна обратна връзка за планирането на следващия урок. По-долу е представен един такъв пример, взет от въпросите за хакерство на Кони Хамилтън. Може да бъде адаптиран за използване във вашия конкретен контекст.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

- Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.
- Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.
- Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

- An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>
- Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.
- Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.
- Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.
- The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>
- Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.
- UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

- Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.
- Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.
- More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.