

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“**  
**ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ**  
**КАТЕДРА „ ФИЛОСОФИЯ“**

Николета Стилиянова Николова

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд

„Оценяването по философия в средното училище в България –  
съдържателни и технологични аспекти“

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

научно направление 2.3. Философия (философия на образованието)

Научен ръководител:

проф. д.ф.н. Сергей Герджиков

София, 2019

Дисертационният труд е обсъден и насочен за публична защита на заседание на катедра „Философия“ към Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, проведено на 01.07. 2019 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои през 2019 г. в СУ „Св. Климент Охридски“ пред жури в състав:

доц. д-р Димитър Елчинов, председател

проф. д.ф.н. Сергей Герджиков

проф. д.ф.н. Веселин Петров

проф. д.ф.н. Александър Андонов

доц. д-р Марина Бакалова

Дисертационният труд е в общ обем от 160 страници и е съставен от въведение, четири глави, заключение и библиография. Библиографията включва 109 заглавия, от които 65 са на български и 44 са на английски език.

Ключови думи: оценяване, философия, съдържателни аспекти, технологии за оценяване, индикатори

## Съдържание на автореферата

Съдържание на дисертацията.....	4
Увод .....	5
Кратко изложение на дисертационния труд .....	8
Заключение .....	20
Приноси моменти в дисертационния труд.....	21
Публикации във връзка с дисертацията .....	22
Библиография .....	23

## Съдържание на дисертацията

<b>Увод</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Предназначение на оценяването и някои проблеми, свързани с оценяването на постиженията на ученика</b> .....	<b>10</b>
1.1. За употребата на термина „оценяване” .....	15
1.2. Оценяването в образованието и обучението .....	19
<b>2. Цели и функции на обучението философия</b> .....	<b>40</b>
2.1. Автономна личност .....	42
2.2. Критическо мислене .....	48
2.3. Творческо мислене .....	54
2.4. Функции на философията в средното училище.....	57
2.4.1 Анализ.....	58
2.4.2. Аргументация .....	58
2.4.3. Комуникация.....	60
<b>3. Съдържателни аспекти на обучението и оценяването по философия</b> .....	<b>64</b>
3.1. Учебно съдържание по философия за осми клас .....	70
3.2. Учебно съдържание по философия за девети клас .....	75
3.3. Учебно съдържание по философия за десети клас.....	78
<b>4. Технологични аспекти на оценяването по философия</b> .....	<b>87</b>
4.1. Анализ на казус.....	92
4.2. Публично представяне .....	104
4.3. Работа по проект.....	107
4.4. Участие в дискусия.....	114
4.5. Философско учебно есе.....	126
4.6. Анализ на философски текст.....	138
4.7. Тестове за контрол и оценка по философия.....	143
<b>Заклучение</b> .....	<b>151</b>
<b>Библиография</b> .....	<b>155</b>

## Увод

Изследването е насочено към значима и проблематична област в образованието – оценяването, от което е част и оценяването по философия в средното училище. През последните десетилетия са извършени разнообразни изследвания във връзка с оценяването по различни учебни дисциплини, но за необходимостта на оценяването в училище не са представени в достатъчно задоволителна степен технологии и процедури за измерване и оценяване на резултатите от обучението на ученика. Особено място се отделя на критериите и показателите за оценяване, на моделите за оценяване, но без особено щателни описания на това, което реално се оценява като резултат от обучението. В полето на оценяването по философия все още липсва единна система за оценяване, но не са обособени и критерии с индикатори, които експлицитно да посочват какво се търси като очакван резултат, когато се оценява представянето на ученика. Това налага учителите сами да адаптират технологии от други учебни дисциплини, критерии, посочени от някои западни университети и колежи, както и оценка на база собствени интуиции. Нито един от начините не е особено ефективен, защото не съответства на спецификата на предмета, на възрастта и интересите на ученика, както и на изискването за прозрачност и обективност на оценяването.

В образованието широко се използва концепцията на бихевиоризма в качеството ѝ на набор от правила за измерване на поведението. Влиятелна е и концепцията на конструктивизма, за активното създаване на понятия, наложила своя понятиен инструментариум в обучението. Ефектът от наличието на смесване на термини и на концепции може да се открие в текстовете на наредби, учебни програми, учебници и други документи, регламентиращи обучението. Езикът на образованието изобилства от метафори и модификации на няколко теории за образованието – твърди се, че ученикът конструира свое собствено разбиране за нещата, което се измерва с инструментариум, обоснован от бихевиоризма; но промяната в познавателните структури и изграждането на понятия и ценности в съзнанието не могат да се оценяват, защото те не са наблюдаеми. Неяснотата съществува, при това утвърдена с държавни изисквания за учебно съдържание, преподаване и оценяване.

Тези и други проблеми, разгледани в изследването, затрудняват процеса на оценяване. Липсата на критерии прави измерването субективно и непредставително за целите на училищното обучение. Въпреки че субективният фактор не може да се отстрани напълно, без критерии и индикатори трудно се обосновава ефективността на

обучението по философия. Без наличието на критерии, самият ученик няма ориентир за качеството на постигнатите от него резултати.

Обект на дисертацията е обучението по философия в средното училище в България. Предмет на дисертацията са ключовите проблеми, възможните решения и перспективи, свързани със съответствието между стандартите за учебно съдържание и стандартите за оценяване по философия в средното училище, които да послужат за изработването на общ модел за оценяване на познавателните и функционални компетентности на учениците.

Цел на дисертацията е на базата на анализ на състоянието, тенденциите и проблемите на философското образование в българското средно училище и на базата на анализите на международните тенденции, да се направи опит за извеждане и обосноваване на общ модел за оценяване на учениците, съдържащ критерии и показатели за всяка от компетентностите.

Хипотетично предположение е, че ако стандартите за обучение по философия развият функционалните и познавателни компетентности в новите учебни програми, те биха били съответни на областите на компетентност и на целите и задачите на философското образование в средното училище, защото те имат основно значение за изграждането на автономна личност. В такъв случай е важно как те се усвояват, но и как се оценяват.

За постигането на целта са изпълнени три задачи в дисертацията:

1. Обзор и анализ на философска литература върху основните понятия, залегнали като цели на обучението по философия и свързани с познавателните и функционалните компетентности, с цел да се идентифицира онова поведение, наличието на което е достатъчно условие за приписване на умения, свързани с горепосочените понятия и с философска образованост;

2. Анализ на текстове от учебни програми, наредби за оценяване и за общообразователна подготовка, свързани с образованието по философия и учебното съдържание в средното училище в България, и анализ на документи, в опит да се изведат базови критерии и показатели за оценяване в помощ на участниците в обучението по философия;

3. Обособяване на изводи и предписания за формулирането на критерии и индикатори за оценяване на обучението по философия.

Използваните методи на изследване за целите на дисертацията са:

1. Теоретичен анализ. Методът е използван за проследяване на основни философски концепции по отношение на понятията „критическо мислене”, „творческо мислене”, „знание”, „умение” и др. Използвани са трудове на представители на аналитична философия, като Гилбърт Райл, както и на аналитична философия на образованието като Джон Уайт, Пол Хърст, Ричард Питърс, Робърт Енис, Р. Ф. Диърдън и др. От друга страна, темата е свързана с дидактиката и методиката и това налага преглед на литература по педагогика и доцимология върху същността и проблемите на оценяването в българската образователна система. Разгледани са концепции на Вася Делибалтова, Доно Василев, Яна Рашева-Мерджанова, Марин Андреев, Пламен Радев и др. Спецификата на темата налага преглед на разнообразна литература, включително държавни и международни документи, свързани с нея. Езикът, използван в документите и литературата, не е консенсусен, което налага изясняване на някои основни термини за оценяването при опита за формулировка на модел за оценяване.

2. Разработване на модел за оценяване по философия на функционалните и познавателни компетентности, с критерии и показатели, които улесняват оценяването, в съответствие с държавния образователен стандарт за оценяване, стандартите за общообразователна подготовка и учебните програми по философия за задължителна подготовка. Моделът се основава на използването на аналогични модели в литературата, представени в по-стегнат вид и с някои модификации, както и на относителната тежест на критериите в оценяването.

Обосноваването на такъв модел би помогнало в практиката на учителя като ориентир за това какви индикатори за измерване да търси в изпълнението на своите ученици, когато оценява. Ако предложените формулировки се преведат на ученика, той може да се придържа към очакванията и да се стреми към подобряване на изпълнението си.

## Кратко изложение на дисертационния труд

Дисертационният труд следва логиката на изработване на модели за оценяване в дидактиката – цели на обучението – съдържание на обучението – технология на обучението. Този план обаче не може да се изпълни без пояснение на някои термини, залегнали в обучението и изясняване на условия, при които ги употребяваме.

В първа глава правя кратък анализ на предназначението на оценяването, както и на някои проблеми, свързани с оценяването на резултатите от обучението на ученика. Педагогическата практика е свързана с удовлетворяването на определени изисквания, произтичащи от общите цели на дисциплината и от нормативните документи, регламентиращи обучението. Сравнението между поставените цели и постигнатите резултати от ученика, е оценъчна дейност. В текстовете, посветени на оценяването обаче липсват кохерентни употреби на много от съществените за оценяването термини. Въпросът за оценяването е както доцимولوجически, така и философски, доколкото има нужда от разграничаване между употребите на някои термини и доколкото се стремим да отговорим на въпроса, какво е това, което измерваме и оценяваме. Езикът на образованието не е изчистен от концептуални неясноти и в него присъстват твърдения, характерни за различни дискурси. Концептуалните неясноти и размитите граници на термините в теорията затрудняват практическото приложение на теоретични решения. Така се нарушава принципът за академична обоснованост на документите и текстовете в сферата на обучението, в резултат на което обоснованост липсва и в учебните практики. Неяснотите имат ефект на практическо ниво. За целите на дисертационния труд извеждам основните характеристики на оценяването, с които работя в текста, вземайки предвид концепции от философия на образованието и действащите в България Закон за предучилищното и училищното образование и Наредба 11 от 01.09.2016 за оценяване на резултатите от обучението на учениците, Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот и други стратегически документи.

В широк смисъл. „оценяване” означава придаване на стойност на определен продукт; в морално-етически контекст означава уважение и зачитане на устойчиви поведенчески белези – добродетели, които имат функция на ориентир в човешките дейности. В този ред на мисли, добре е да се учотни, че могат да се оценяват резултати от дейности неформално, чрез поощрение и похвала, без да са строго измерени.

В по-тесен смисъл, употребата на „оценяване” в различни изказвания насочва към назоваването на специфично поведение. Това поведение е целенасочено, а стъпките по



изпълнение са съобразени с поставени очаквани резултати. Когато учителят оценява, той следва да получи данни за това, което оценява,

Посочвам най-общо пет извода на база на анализ на различни употреби на термина „оценяване“:

1. Оценяването е вид поведение (процес), резултат от което е оценката;
2. Оценяването е поведение, необходимо свързано с измерване, анализ и интерпретация на състояния и величини, и с правилата и особеностите, които го съпътстват.
3. Оценяването се извършва на базата на наблюдавани състояния и поведение.
4. Оценяването се осъществява в съответствие с цели и показатели, благоприятстващи положително развитие на средата, в която оценяването се извършва.
5. Оценяването е много по-прецизно, а оценката – по-точна и обективна, когато се извършва от компетентни в сферата лица, преминали успешно специализирано обучение, ефективно изпълняващи процедурите по оценяване в съответното поле и регламентирани да го правят.

Към тези условия се придържам в контекста на оценяването в училище.

По отношение на първото условие, оценяването в образованието е поведение, извършвано от учителите, директорите, центровете и други специалисти, регламентирани да поставят оценка.

Оценяването е установяване и измерване на постигнатите резултати от ученика и се основава на данни за знанията и уменията на ученика. То включва планиране на представителна изпитна ситуация с представяне на задачите, в която оценяването лице проявява поведението, което ще се оценява. То изисква компетентност на оценяващия за методите, чрез които поведението да се прояви. Делибалтова посочва три компонента на процеса оценяване в училище (Делибалтова 2002: 42) – операционализация, инструментализация и интерпретация на проявеното поведение, измервано от учителя. Ако не са формулирани критерии за оценяване, проблем с оценяването има по отношение на първия компонент. В същото време по отношение на интерпретациите оценяването се осъществява на база на интуитивно приписване на предикати, а интуициите са субективни и неточни.

Важно е да се отбележи и ролята, която оценяването изпълнява. В доцимологията се отбелязва разлика между критериално и нормативно оценяване – първото цели

сравняването на степента на постиженията с очакваните резултати; второто цели сравнение между личните постижения с тези на останалите ученици. Дисертационният труд е ориентиран към критериалния подход на оценяване. Но функциите на оценяването не се редуцират до регистриране на резултати. Функцията на оценяването може да бъде и формираща – с оглед напредък в личностното развитие, макар не така обвързана с прецизното измерване. Дисертацията обръща внимание и на формиращата функция, макар че наблюдението и неprecизното измерване според нестрого установени процедури е по-субективно. Формиращото оценяване гледа на ученето като на непрекъснат процес, чийто напредък се осъществява въз основа на опита вътре в класната стая, а не просто въз основа на образователни изисквания. Формиращото оценяване спомага за реалистичната самооценка на ученика и има силно изразен ефект върху учениците с по-ниски резултати.

Разбира се, оценяването страда от фактори като субективността при поставяне на оценка, както и от качеството на способностите на учителя. Те могат да бъдат редуцирани, но не могат да бъдат напълно неутрализирани.

Удовлетворяването на третото условие (че оценяването се извършва на базата на наблюдавани състояния и поведение, а не базата на състояния, до които нямаме достъп) е проблематично при измерването на компетентностите на ученика. Ако нивото на ученическата подготовка може да се измери, то в часовете учителите измерват поведение (продукт), което се доближава или отдалечава от еталона за представяне, указано с държавен стандарт. Употребявам термина „поведение” в съответствие със световните тенденции в полето на образованието и в по-тесния му смисъл – като конкретна публична дейност, която преpraща към изпълнението (срв. Jarvis, 2002: behaviour). В оценяването учителят може да използва за свидетелства както поведението на ученика, като например участието в дискусии, така и резултатите от това поведение – решения на задачи, писмени или устни анализи, философски есета и др.

Забелязва се проблем при използването на термина „компетентност“. Нито ЗПУО, нито Наредба №11 за оценяването на резултатите от обучението на учениците дават ясни определения за това какво е компетентността – съвкупност от знания, умения и отношения или понятие, което не ги включва. Разглеждам теорията на американския психолог Дейвид Макклиланд и предложенията му за тестване на изпълнението в образованието, които имат пряка връзка с компетентностния подход в обучението. Критиката на Макклиланд, отправена към традиционния подход на тестване, е насочена към липсата на задачи, провокиращи оперантно поведение, което въздейства върху

средата с цел да генерира последствия. Той обаче предлага тестванията да се съсредоточат върху общи мисловни модели с широк обхват на приложимост към различни възможности за действие. Менталните състояния не са публични. Те трудно обосновават теории, защото не могат да се измерват, което означава, че те не могат и да се оценят. Бихевиористичната перспектива не изчерпва концепцията за компетентностите и постиженията. Извършва се преход от представата за крайните резултати от обучението като изменение в поведението до нови представи за знанието и ученето, благодарение на развитието на невронауката и когнитивната психология. Независимо от противоречията, компетентността се разбира като способност за адекватно изпълнение с оглед на постигането на специфични цели. Въпросът е как да се избегнат трактовките за оценяване на непроверими състояния с цел по-обективно и неинтуитивно приписване на компетенции.

Наличното за учителя са решените задачи, написаните есета, поведението по време на участие, решенията на казуси, а не самите ментални репрезентации, желания, усещания, съмнения. Менталният опит, емоциите, идеите, не са директно наблюдаеми и за тях хората използват описания, които са резултат от опита им със средата и разбират по-добре – на физически обекти, на посоки в пространството и много други. Използвани с цел по-добро разбиране обаче, подобни изказвания често затрудняват тъкмо разбирането, защото нямат еднозначен смисъл.

Предложеното от мен решение по отношение на оценяването е добре известно в аналитичната философия и макар да не е безгранично по силата си, не се заема с постулиране на съществуването на вътрешни, непублични състояния, нямаме достъп. То касае начина, по който се изказваме за постиженията на ученика. Решението не поставя сериозни практически затруднения и може да се съвмести с учебните програми. То се състои във формулиране на изречения, които описват наблюдаемо поведение или проявление на способности, за да може да се представи значението на онези изречения от програмите и езика на образованието, които включват ментални предикати или това са описания на всички публични демонстрации, до които изпитващите имат достъп – поведението и неговите артефакти (продукти).

Във философията това решение принадлежи на Гилбърт Райл и е част от книгата му „Понятието за съзнание” (1949). Когато описваме поведението на хора, упражняващи способности, твърденията ни не реферират ментални актове, чиито последици се коренят в поведението им, а самото им поведение (вж. Ryle 2008 (1949):18). Идеята на Райл не е чужда на доцимологията и решението се използва активно в направата на системи за

оценяване. На същия принцип работи таксономията на образователните цели на Бенджамин Блум, макар с известни ограничения. Това, което се класифицира в нея, е поведението като очакван резултат. Тази таксономия не може да се използва, ако описанията на поведението не могат да се представят конкретно или се ползва само един термин, например „разбиране”, без да са ясни границите на употребата му и конкретни проявления (вж. Bloom 1956: 15).

Имам две основания за подхода си в дисертацията:

1. нередуцируемостта на ментални предикати до поведенчески (логическа невъзможност за редукция). Изреченията, които описват поведение, са просто един възможен анализ на изречения, които съдържат ментални предикати, но те не генерализират по начина, по който един ментален предикат функционира в езика.

2. всичко, което е налице за учителя, е наблюдаемото поведение на ученика и неговите продукти. Способности, които не се упражняват и от които няма резултати, не могат да се оценят.

Сблъсък на теоретично ниво може да се отбележи между концепцията за личностно развитие в образованието и на оценяването на резултати като откъслечни поведенчески прояви, които имат подобие на навик или автоматизирано повторение. Решението, което предлагам, не изпитва трудност и тук от гледна точка на развитието на личността като цел на образованието. Компетенциите и уменията не са просто навици. За разлика от навиците, които човек изпълнява автоматично или подражавайки, промени в изпълнението се отчитат при интелигентното поведение, понеже упражняващият определени дейности спазва правила и прилага критерии, пести усилия, където е възможно, и продължава обучението си (Ryle 2008 (1949): 46). Преценката за него обаче не се състои в гадаене за вида и качеството на вътрешните процеси, а в изказване на твърдения за това, което човек може да прави.

Дискусиите не бива да се отхвърлят в опита да се изгради система за оценяване, за да се осигури както мониторинг на процеса на достигане до резултатите (междинни състояния; подрезултати), така и надеждното им измерване и оценка. Независимо от сблъсъка на отделни парадигми вътре в образованието обаче, за напредъка на ученика учителят все пак съди по изпълнението на определени дейности.

Четвъртото условие в текста е свързано с оценяването според цели и показатели, отговарящи на социалните очаквания. Оценяването не може да се разглежда независимо от целите на обучението и учебното съдържание. Допустим вариант за оценяване в образованието следва да бъде вариант, който има фиксирани крайни състояния и

резултати в описанието си, който допуска вариативност по отношение на индивидуалните постижения на ученика. В дисертацията се придръжам към този подход. С оглед на изграждане на модел за оценяване, в дисертационния труд правя анализ на целите и функциите на обучението по философия във втора глава, а в трета глава – на негови съдържателни аспекти.

Анализ на петото условие за оценяване в системата на образованието по-скоро е безпредметен – ясно е, че оценяване извършват учителите, комисиите и лицата, различни от обучаващия учител (външно оценяване), което предполага те да имат съответната правоспособност, образование и разрешение да го правят. Всяко друго оценяване не е надеждно и прецизно.

Във втора глава за изпълнението на задачите в дисертацията вземам предвид целите, заложи в обучението по философия, както и средствата, посочени в учебните програми за постигането на целите – критическо и творческо мислене.

Приложение №10 към чл. 6, ал. 1, т.10 от Наредба № 5 за общообразователната подготовка определя специфичните цели на обучението по философия в гимназиален етап на обучение: изграждане на цялостен възглед за света, познаване на основни идеи на философи, обосноваване на взаимовръзките между природонаучното и хуманитарното познание и развитие на автономна личност.

Централно значение за философията в средното училище в България заемат цели като личностното развитие, автономността и себепознанието. На преден план е формирането на социални умения у ученика, чрез които да отговори на потребностите и социалните очаквания, откъдето следва приоритетното значение на уменията и функционалните, преносими компетентности в обучението, формирани и развити в резултат от практическата дейност. Средствата, чрез които целите на обучението се постигат, са описани като умения за критическо и творческо мислене. Последователно разглеждам идеята за автономна личност и проблемите с измерването в полето на философското образование, както и проблемите при евентуално формулиране на индикатори за критическо и творческо мислене. След това пристъпвам към ключовите функции на философията като анализ, аргументация и комуникация, с които се развиват компетентностите на ученика.

От една страна, в образованието става въпрос за морална автономия – освобождаване от влиянието на индоктринацията, на емоциите и слабостите на волята, които повлияват човешкия избор. От друга страна, става въпрос за способността за правенето на рационален избор в различни сфери от човешкия живот. Ако

рационалността не е присъща на човека, то той не може да се опише като самостоятелен, автономен индивид. Абсолютната автономност обаче не може да бъде образователна цел, а идеал за образования човек. Самостоятелността съществува в определени степени, спрямо определени условия и правила. В концепцията за автономност централно място заемат отговорността и рационалността. По-разпространена е употребата на „рационалност“ като проявление на разума и извеждане от предпоставки с логическа връзка помежду им. Рационалната автономия е свързана с преценката на аргументите, със самокорекцията и бързото забелязване на грешки в изпълнението. Правилата постепенно се превръщат в стандарти на мислене и действие. Не бива да се пропуска обаче и друга интерпретация на рационалността – между поставена цел и избора като средство за постигане, не е нужно да има логическа необходимост, но това не означава, че действието не решава налични проблеми. Рационалността не може да се разглежда само в логически смисъл, а следва да се разглежда и като адаптивно поведение и способност за решаване на проблеми. Теорията за неограничената рационалност не е обоснована, но също така не е ясно дали нечие поведение се осъществява въз основа на изцяло рационални принципи, за което посочвам няколко примера от невронауката в дисертацията. Да се твърди, че някой е „рационален“, не означава, че ние описваме неговите съзнателни състояния или развитието на съзнанието му.

Принос към разбирането за автономна личност има и концепцията за себепознание, което обаче нито може да се измери, нито могат да се изведат степени за сравнение между отделни ученици, нито неговата поява и развитие са изцяло отговорност на обучението в училище. Преминавам към средствата за развитие на автономна личност.

Като средство за личностно развитие, посочено в учебните програми, критическото мислене е свързано с изискването за преценка на аргументи за приемането на твърдение като истинно или логически валидно; с аналитично мислене; с прецизно и активно търсене на връзка между тези и предпоставки. Дефинициите за критическо мислене се свързват както с името на Сократ, така и с трудовете на Отанел Смит и Робърт Енис. В допълнение, консенсусна дефиниция е разработена от Американската философска асоциация, според която критическото мислене е комплекс от умения в различни контексти, които не се ограничават само до правилата на формалната логика. Критическото мислене според нея представлява целенасочена, саморегулираща се способност за съждение като комбинация от шест умения. Тези умения са описани като умения за интерпретация, за анализ и оценка на аргументи, за логическо извеждане, за

обяснение и за самокорекция. Концепцията е холистична и важи за всички сфери на ученето и живота. Разработените от асоциацията индикатори позволяват, макар с ограничения, операционализация на резултатите от критическото мислене.

В текста се опирам на дефиницията, която Анета Карагеоргиева разработва. В резултат на критичността си, децата умеят да постигат по-добра преценка за нещата, която се изразява по думите на Анета Карагеоргиева в съвместимостта между четири елемента: работа с критерии; самооценка и самокорекция; чувствителност към контекста; постигане на преценка и вземане на решение (Карагеоргиева 1997: 9). Тези описания на резултати трябва да се адаптират към съответния училищен предмет, да се внедрят в системата за оценяване и по възможност да бъдат недвусмислени и изчерпателни твърдения, формирани от общността на теоретиците и практиците по философия.

Второто средство за личностно развитие, разгледано в дисертацията, е творческото мислене. Няма рязко прокарана граница между дейностите, които наричаме „критическо“ и „творческо“ мислене. Те работят съвместно. Аспекти на този тип мислене допускат контролирани процеси и аналитичност, но и спонтанност и хаотичност. Креативността се свързва с произвеждането, изобретяването, изобразяването на нещо оригинално спрямо съществуващото до момента, не непременно непознато и ново, но по-скоро рядкост. От друга страна, тази рядкост следва да бъде решение – да се използва; да бъде ефикасна; да предизвиква естетическо въздействие; да работи. Докато критическото мислене разчита контекста и действа според него, творческото мислене променя контекста (Карагеоргиева, 1997: 9). Но не всяко решение на проблем наричаме креативно решение. Промяната на контекста се опира на знание за света в асимилиране на новото и промяна на правилата.

Не са без значение неврофизиологичните корелати на творческото мислене. Разглеждат се изследвания, свързващи творческото мислене както с вербалната интелигентност, така и с невронална пластичност, изградена чрез трениране на умения. Най-общо, творческото мислене може да се разглежда като способ за създаване на концепции, решения, продукти, отличаващи се с автентичност и ефективност. Трудна задача за образованието обаче е да формира критерии и индикатори, които измерват новостите във вече заложените очаквания, въпреки че възможен подход е формирането на индикатори, отчитащи промените.

Във втората част на втора глава преминавам към разглеждането на трите основни за философията функции, които реализират целите на обучението – анализ, аргументация и комуникация.

Философията като дейност упражнява езиковите компетентности и изяснява говоренето, с цел да се развият и прилагат критерии за това дали изказванията на говорителя са смислени (анализ). В диалогичната си форма, тя създава условия за аргументация, изразяваща се в способност за обосноваване и промяна на позицията (аргументация). Като социалнозначима дисциплина, философията развива комуникативните умения на ученика, което я характеризира като специфична културна техника (комуникация).

Анализът, аргументацията и комуникацията действат заедно. Философията тренира и развива езиковата компетентност чрез дебатирането, дискутирането, създаване и защита на тези върху теми по различни направления във философията, които могат да се използват, за да се заздравят междупредметните връзки с други дисциплини.

В следващата глава разглеждам съдържателните аспекти на обучението и оценяването по философия с цел да изведем от тях формулировки за модел за оценяване. Съдържанието на обучението се определя от целите и задачите, които обучителният курс трябва да изпълни. Под съдържание на обучението се има предвид съвкупността от знания, умения, навици и нагласи, усвоявани от учениците в процеса на обучение. В наредбите, регламентиращи обучението в България е посочено, че учебното съдържание представлява комплекс от знания, умения и отношения, които се измерват и наблюдават като резултати на учениците. Проблемът тук отново е, че такива психични състояния, като отношенията (нагласите) се измерват трудно, но дори и това да е несложен процес, то стои въпросът дали те трябва да се оценяват и да се добавят към общата оценка на постиженията на ученика. В дисертационния труд давам няколко примера за неясно формулирани очаквани резултати за нагласи, някои от които всъщност противоречат на идеята за развитие на критическо мислене чрез занимания с философия.

В трета глава описвам няколко подхода за конструиране на учебното съдържание – от една страна това са моделите според образователната политика, а от друга страна това са подходите за организация на обучението (педоцентристки и предметоцентристки). Разглеждам значимите междупредметни връзки, които философията осъществява с други дисциплини, както и ключовите компетентности, развивани чрез обучението по философия. С оглед на очертаните особености преминавам към формулировките за очаквани резултати, посочени в учебните програми



за задължителна подготовка от осми до десети клас по философия и към конкретни примери от учебниците и помагалата. Целта на този анализ е да се изведат съдържателните компоненти на резултатите за функционалните и познавателните компетентности, както и да се разгледа връзката между тях и конкретни резултати от съдържанието по теми и области на компетентност. Причината е, че познанието на учебното съдържание е условие за разработването на модел с критерии и индикатори за преносимите компетентности.

За функционалните и познавателните компетентности обаче няма посочени общи критерии за оценяване, а и учебната програма не е документ с такова предназначение. Както стана ясно, тези компетентности цел на образованието по философия и тренирането им изисква и на самите ученици да е ясно какво правят и какво се очаква да правят в час по философия. Основните резултати са свързани с това, да се познават и реконструират концепции, да се разбират понятията и текстовете, да се правят аргументирани изказвания и да се преценява адекватността на предложените аргументи за защита на теза. Тренирането на познавателните и функционални компетентности се осъществява по време на целия курс на обучение по философия от осми до десети клас, като спомага за реализирането на резултатите от обучението в различни теми на учебното съдържание. Тези компетентности съответно са основни за преподаването и обучението по философия.

В края на главата засягам още един проблематичен аспект на учебните програми. Програмите, както анализът показва, са изградени на базата на допускането, че надеждността на знанието е гарантирана от интелектуални добродетели, ценни за личността. Липсва обаче методическо ръководство за това, как се възпитават интелектуални добродетели.

Целта на последната, четвърта глава от дисертационния труд, е да се представят и обосноват инструменти за оценяване на шестте познавателни и функционални компетентности по философия – анализ на казус, публично представяне, работа по проект, учебно философско есе, участие в дискусия, анализ на текст. В допълнение разглеждам и решаването на тестове в края на главата, както и някои технологии за измерване на резултатите от тях, понеже провеждането на тестове е условие за формиране на оценка. Инструментите включват критерии и индикатори за установяване на степента на компетентност на ученика, направени на база анализ на настоящи технологии, изисквания в учебни програми, олимпиади и на база на спецификата на конкретната дейност. Изведени и от учебното съдържание, критериите съответстват на

съдържателните аспекти от образователния минимум по философия. Критериите са предназначени за ползване основно във вътрешното оценяване от учителите по време и в края на обучението по философия в гимназиален етап, но могат да се адаптират или да служат като ориентир за участия в конференции, състезания и др.

В първата част на последната глава е направен анализ и разграничение между термините „критерий“ и „показател“ (индикатор). Обикновено се смята, че критерият е постоянна, а показателят – променлива величина. Критерият има нормативен, а показателят – дескриптивен характер. Докато показателите са характеристики на това, което се оценява, критерият изразява изискванията към качеството на тези признаци. Показателят още се нарича „индикатор“.

Опитите за изработване на критерии за оценяване по философия, не са новост. Разгледано е както изследването на оценяването по философия, направено от Веселин Дафов, Мая Митренцева и Светла Петрова (Дафов, Митренцева, Петрова, 2018), така и документ за оценяване по Свят и личност, в който са посочени форми и начини за оценяване на постижения на учениците - „Общи пояснения, методически препоръки и специфични форми на оценяване по Свят и личност“, изготвен от работна група през 2004 година с председател Александър Андонов (ОПМПСФОСЛ:2004). Посочени са някои ограничения на подходите за оценяване.

Втората част на главата описва критериите и индикаторите, формулирани за всяка от шестте компетентности, както и някои технологии за оценяване на тестове. Анализирам поотделно технологичните аспекти при оценяване на всяка компетентност. В анализа правя сравнения с утвърдени в полето на философията практики, като Олимпиадата по философия, Олимпиадата по гражданско образование, философия с деца и неосократически диалог, като използвам моделите им като степен за добро изпълнение на конкретните дейности. Анализ представям и на някои технологии за оценяване, прилагани в момента във философското образование, като адаптирам и модифицирам отделни показатели от тях.

В края на главата посочвам ограничения на предложения от мен модел. Обоснованите теоретично инструменти не са преминали през стъпки към установяване на практически ползи при работа с ученици. Това е задача, която изисква продължителни апробации и екипна работа за по-мощно емпирично изследване с учителите, с учениците и с преподаватели, които се занимават с методика на обучението по философия и с доцимология. Критериите и индикаторите, макар подредени и обосновани на база на различни позиции и на база на някои практики по философия,

стоят като проект, който тепърва да се реализира, като части от него могат да се подобрят или да се отстранят. Засега те остават ориентир в работата на учителя с учениците. Сериозно предизвикателство представлява по-прецизното изработване индикатор за оригиналност на твърденията (творчество). Друго ограничение, което посочвам, е че някои от инструментите измерват изпълнението в степен с рангови скали, но не са предложени от мен конкретни оценки и не е адаптирана система за точкуване. Някои практики за оценяване все още изпитват затруднения с измерването на уменията за изграждане на истинни тези поради широко разпространените възгледи за спецификата на философията. От друга страна, инструментите имат амбицията да измерват смисленото говорене и писане.

Друго ограничение, което мога да посоча в обосноваването на модела, е липсата на операционализация на нагласите. Разработването на инструмент за измерване на нагласи и отношения към учебния предмет, към концепциите и формулираните ценности в учебното съдържание е сериозно предизвикателство. Остава въпросът как оценяването на нагласи да бъде включено в оценяването по философия изобщо.

С този анализ се правят стъпки за изграждане на единна и обоснована дидактическа система за оценяване на компетентностите за личностно развитие по философия, каквато до момента в средното образование липсва. Индикаторите позволяват модификации при измерването.

Основанията ми за създаване на инструменти за измерване произтичат от общовалидните правила за поставяне на оценка: да отбелязва постигането на определени резултати, да бъде разбираема за участниците в обучението, да бъде обективна и да се основава на повече данни от представянето на ученика.

## Заклучение

Дисертационният труд може да се обобщи по следния начин. Анализирам няколко типа теории и понятия във философия на образованието, както и различни административни документи с цел да представя условията, при които несъответствието между оценяването в рамките обучението и целите на самото обучение би било разрешено. Направен е теоретичен анализ на основните съдържателни и технологични аспекти на оценяването по философия в средното училище в България. Анализът посочва някои все още нерешени проблеми в полето на оценяването по философия, които имат ефект на практическо ниво и затрудняват работата на учителя. Анализите използвам за създаване и обосноваване на модел за оценяване по философия в средното училище, който може да се ползва като ориентир от учителите и специалистите в работата с ученици.

Анализите и извеждането на модел за оценяване, който да измерва по-обективно и чрез повече данни резултатите на ученика, бяха съсредоточени върху шестте познавателни и функционални компетентности, залегнали в учебните програми по философия за задължителна подготовка. Тяхното развитие съответства на целите на философията в училище – развитие на автономна личност, подготвена да участва конструктивно в живота на социалната общност. За всяка от компетентностите посочих какво следва да представлява като дейност, придържайки се към ефективни практики в образованието по философия и към изисквания на национално и на международно ниво.

Създаденият модел се основава на вече функциониращи технологии за оценяване, на международни тенденции и на тежестта на критериите в оценяването. Освен това, моделът за оценяване на шестте компетентности се опира на подхода за формулиране на индикатори посредством изречения, които описват само наблюдаемо поведение или резултатите (продуктите) от него. Моделът, формулиран в четвърта глава, позволява промени и допълнения с цел подобряване на педагогическата практика в училище.

## Приносни моменти в дисертационния труд

Интуитивно ясно е, че проблеми в оценяването по философия съществуват. Настоящата дисертационна разработка показва някои конкретни концептуални обърквания и проблеми по отношение на оценяването по философия на ниво наредби и програми, съдържание на обучението и технология на оценяването, разрешаването на които би съдействало в посока съответствие между оценяване и цели на обучение по философия. В литературата по философия на образованието и по методика на обучението по философия до момента публикациите във връзка с темата са малко на брой и нямат характера на дисертационен труд. Бъдещи изследвания и подобрения могат да ползват изследването с практически цели за по-ефективни решения в оценяването на резултатите на учениците. Допълнителен принос на текста, който мога да формулирам, е приносът към съвременния дебат между подходите в обучението и оценяването във философия на образованието.

Текстът има по-изразен принос по отношение на формирането на модел за оценяване с индикатори на практическите умения на ученика, които обучението по философия така или иначе следва да развие. Индикаторите функционират като типови образци, които ориентират и учителя, и ученика какво би трябвало да се търси и оценява. Смятам, че в такъв вид индикаторите ще имат практическа полза за участниците в образователния процес по философия и ще изиграят важна роля при обосноваването на поставени оценки. Моделът с индикатори е ориентиран към резултатите от обучението и е в синхрон с компетентностния подход – дейности на ученика, вербални формулировки, решения на задачи и др.

В опита си да изведе модел за оценяване от общ вид, се наложи да направя анализ и на съдържателните аспекти на оценяването по философия. Направих анализ на учебното съдържание според новите учебни програми, които поетапно навлизат в обучението, а там също очертах някои проблеми във формулираните цели и резултати, които ще създадат проблеми в оценяването в бъдеще и за чието разрешение следва да се създаде методика.

В синтезиран вид представих всяка от шестте компетентности, вземайки предвид постиженията на национални и международни практики. Разработките могат да послужат в обучението по методика на бъдещи учители, както и като пояснение при разработване на конкретни педагогически ситуации от действащи специалисти.

## Публикации във връзка с дисертацията

- 1) *Аналитична философия на образованието – история, методи и перспективи.* Във: *Философия*, XXVII, брой 2, 2018, сс. 191-202
- 2) *Връзката между цели на обучението и оценяването по философия в средното училище.* Във: *Философия*, XXVIII, брой 1, 2019, сс. 75-85
- 3) *Проблеми на предложените от МОН нови програми за общообразователна подготовка по философия* (в съавт. със Сергей Герджиков). В сб.: *Проблеми и перспективи на философското образование в България.* УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2018
- 4) *Функции на философията в средното образование в България.* (в съавт. с Димитър Елчинов) Във: *Философия*, XXVI, брой 1, 2017, сс. 86-99

## Библиография

1. Андреев, М., *Оценяването в училище*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София, 1995.
2. Андреев, М., *Процесът на обучението. Дидактика*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София, 1996.
3. Василев, В., Хаджиали, И., Коларова, Т. Модел за функциониране на рефлексивна технология в обучението по биология (9.-12. клас) [онлайн] 2015. В: *Педагогически форум*, 2, 2015 [прегледан на 02 юни 2019] сс.59-74  
[http://www.dipku-sz.net/sites/default/files/pedagogicheski\\_forum\\_2\\_2015.pdf](http://www.dipku-sz.net/sites/default/files/pedagogicheski_forum_2_2015.pdf)
4. Василев, Д., *Проверяването и оценяването на знанията в обучението*. Народна просвета, София, 1987
5. Герджиков, С. *Граници на науката (научната подредба на жизнения свят)*. Екстрем, София, 1995
6. Герджиков, С. *Методика на философията в училище*. Екстрем, София, 2019b
7. Дафов, В., *Онтологически проектори*. Парадигма, София, 2018
8. Дафов, В., Митренцева, М., Петрова, С. *Проучване на оценяването по предметен цикъл „Философия” в IX-XI клас* [онлайн] 2018. [прегледан на 03 юни 2019]  
[http://copuo.bg/upload/docs/2018-08/Analiz\\_Philosophy.pdf](http://copuo.bg/upload/docs/2018-08/Analiz_Philosophy.pdf)
9. Делибалтова, В., *Оценяването на учениците (дидактически аспекти)*. Фабер, Велико Търново, 2002
10. Джаксън, Т. *Философия за деца*. В: Карагеоргиева, А. (съст.). *Философия за деца. Антология*. Темто, София, 1997
11. Елчинов, Д. Неосократическият диалог и интерактивното преподаване на философия. В: *Проблеми и перспективи на философското образование в България. Сборник доклади*. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2018, сс. 43-50
12. Елчинов, Д., *Съзнание и поведение*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София, 2016.
13. Елчинов, Д., Николова, Н. „Функции на философията в средното образование в България”. В: *Философия*, XXVI, кн. 1, 2017.
14. Карагеоргиева, А. За самочувствие и толерантност. В: Карагеоргиева, А. (съст.). *Философия за деца. Антология*. Темто, София, 1997. сс. 3-18
15. Карагеоргиева, А. Програмата „Философия за деца” в България. В: *Начално образование*, 1, 2008, сс. 16-24
16. Карагеоргиева, А. „Философия за деца и Сократически диалог”. В: *Философия*, 6, 2005, сс. 56-62
17. Карагеоргиева, А. *Философия на съзнанието*. Библиотека 48, София, 2008
18. Карагеоргиева, А. *Увод в съвременната теория на познанието*. Проектория, София, 2013
19. Колев, И. XV Национална олимпиада по философия, Баня. В: *Сократ*, 1, 2003
20. Мерджанова, Я. *Базови методически подходи за трансверсални компетентности. Просто б+*. УИ „Св. Климент Охридски”, София, 2014
21. Нелсон, Л. *Сократовият метод*. Любомъдрие, София, 1993
22. Петров, П. *Дидактика*. Веда Словена – ЖГ, София, 1998
23. Пирьова, Б., *Невробиологични основи на човешкото поведение*. НБУ, София, 2011
24. Радев, П., *Обща училищна дидактика*. УИ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, 2005

25. Савова, Ж. *Оценяване на образователното съдържание. Избор на учебници и учебни ресурси*. Просвета, София, 2014.
26. Стоилов, С. *Физикохимични методи в биологията*. Наука и изкуство, София, 1981
27. Улф, П., *За философията*. НБУ, София, 2004
28. Black, P, William, D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 2, 1998, pp. 1-13.
29. Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Longmans, London, 1956
30. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Massachusetts, 1965
31. Damasio, A. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon Books, New York, 1995
32. Davis, A. Criterion-referenced Assessment and the Development of Knowledge and Understanding. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, №1, 1995, pp. 3-21
33. De Herdt, T. Cooperation and Fairness: The Flood-Dresher Experiment Revisited. In: *Review of Social Economy*, 61, 2, 2003, pp. 183-210
34. Dearden, R.F. Autonomy and Education. In: Dearden, R.F., Hirst, P., Peters, R.S. (eds.). *Education and the Development of Reason*. Routledge, London, 1972, pp. 333-345.
35. Dewey, J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Aakar Books, Delhi, (1916) 2004.
36. Ennis, R. A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17, 8, 1964, pp. 599-612.
37. Ennis, R. Critical Thinking Assessment. In: *Theory into Practice*, 32, 3, Teaching for Higher Order Thinking, 1993, pp. 179-186.
38. Erickson, B., Truelove-Hill, M. et al. Resting-State Brain Oscillations Predict Trait-like Cognitive Styles. *Neuropsychologia*, 120, 2018, pp. 1-8.
39. Facione, P. A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association, 1990
40. Geake, J. *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*. Open University Press, Oxford, 2009
41. Glass, R., D. Freire, Paulo: Pedagogy of the Oppressed and Critical Pedagogy. In: Phillips, D.S. (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE, Los Angeles, 2014, pp.336-339
42. Gullahorn, J. Teaching by the Case Method. In: *The School Review*, 67, 4, 1959, pp.448-460
43. Hirst, P. *Knowledge and the Curriculum*. Routledge & Kegan Paul, London, 1974
44. Hung, W. Problem-Based Learning. In: Phillips, D.S. (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE, Los Angeles, 2014, pp. 654-656
45. Jarvis, P. (ed.). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Kogan Page, London, 2002
46. Knoll, M. Project Method. In: Phillips, D.S. (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE, Los Angeles, 2014, pp. 665-669
47. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, London, (1980) 2003.
48. Macintosh, H. G., Frith, D.S. *A Teacher's Guide to Assessment*. Stanley Thornes, Cheltenham, 1984.
49. McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, January, 1973, pp. 1-14



50. Monroe, W. Adler, Mortimer, and the Paideia Program. In: Phillips, D.S. (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE, Los Angeles, 2014, pp.16-18
51. Murphy, F. *How to Write a Philosophy Essay. A Guide for IPO Contestants* [online]. 2016 [viewed 10 June 2019].  
[http://www.philosophy-olympiad.org/wp-content/uploads/2017/01/IPO\\_Essay\\_Guide.pdf](http://www.philosophy-olympiad.org/wp-content/uploads/2017/01/IPO_Essay_Guide.pdf)
52. Niznik, J. The International Philosophy Olympiads. In: Goucha, M.(ed.). *Philosophy - A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. UNESCO, Paris, 2007, p. 112
53. Norris, St. Critical Thinking. In: Phillips, D.S. (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE, Los Angeles, 2014, pp. 197-200.
54. Peters, R.S. Education and the Educated Man. In: Hirst, P., Peters. R.S. *Education and the Development of Reason*. Routledge, London, 1972, pp. 2-13.
55. Peters, R. S., Hirst, P. Education and Philosophy. In: Hirst, P., White, P. (eds.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol. 1, Routledge, London, 1998, pp. 27-38.
56. Preston, J. *Competence-Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency*. Palgrave Macmillan, London, 2017.
57. Rindermann, H, Ceci, St. Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 6, 2009, pp. 551-577.
58. Ryle, G. A Rational Animal. In: Hirst, P., Peters. R.S. *Education and the Development of Reason*. Routledge, London, 1972, pp. 131-144.
59. Ryle, G. Thinking Thoughts and Having Concepts. In: Ryle, G. *Collected Papers, Volume 2: Collected Essays 1929-1968*, Routledge, Abingdon, 2009, pp. 464-478
60. Ryle, G. *The Concept of Mind*. Hutchinson's University Library, London, (1949) 2008
61. Sandel, M. *Justice: What's the Right Thing to Do?* Farrar, Straus and Giroux, New York, 2010
62. Saran, R. Experiences with Socratic Dialogue in secondary schools. In: Saran, R., Neisser (eds.), B. *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. Trentham Books, London, 2004, pp. 53-70
63. Siegel, H. Critical Thinking. In: Peterson, P., Baker, E. (eds.). *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, Vol. 6, Elsevier, London, 2010, pp. 141-145.
64. Skinner, B. F. *Science and Human Behavior*. Free Press, (1953) 1965
65. Tyler, R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, USA, 1949.
66. Vartanian, O. (ed.). *Neuroscience of Creativity*. The MIT Press, Cambridge, 2013
67. Wartenberg, T. *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*. Rowman & Littlefield Education, Lanham, 2009
68. White, J. *The Aims of Education Restated*. Routledge, London, 1982.
69. Winch, Ch., Gingell, J. *Philosophy and Educational Policy. A Critical Introduction*. RoutledgeFalmer, Oxfordshire, 2004
70. Worley, P. *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. Bloomsbury, London, 2011

## Използвани учебници, помагала и ръководства по философия за средното училище

### Учебници и учебни пособия за осми клас:

1. Андреева, Л., Колев, И., Пожарлиев, Р. и др. *Философия за осми клас*. Анубис, 2017
2. Варджийска, Е., Цветанска, С., Захариев, Я. *Философия за осми клас*. Просвета, София, 2017
3. Герджиков, С. *Философия за осми клас*. Екстрем, София, 2017а
4. Герджиков, С. *Философия. Учебна тетрадка за осми клас*. Екстрем, София, 2017б
5. Каприев, Г., Каприева, Д. *Философия за осми клас*. Булвест 2000, София, 2017
6. Мерджанова, Я., Панайотова, П. *Философия за осми клас. Помагало за личностно развитие*. Екстрем, София, 2017
7. Несторова, Г., Димитрова, Р, Тултукова, Р. и др. *Философия за 8. клас*. Педагог 6, София, 2017

### Учебници и учебни пособия за девети клас:

1. Андреева, Л., Колев, И., Пожарлиев, Р. и др. *Философия за девети клас*. Анубис, София, 2018
2. Варджийска, Е., Захариев, Я., Панева-Иванова, Д. *Философия за девети клас*. Просвета, София, 2018
3. Герджиков, С. *Философия за девети клас*. Екстрем, София, 2018
4. Колев, И., Найденова, Р. и др. *Философия за 9. клас*. Анубис, София, 2018
5. Кънева, В., Касабов, О., Тодорова, Т. *Философия за девети клас*. Булвест 2000, София, 2018
6. Несторова, Г., Димитрова, Р, Тултукова, Р. и др. *Философия за девети клас*. Педагог 6, 2018

### Учебници и учебни пособия за десети клас:

1. Варджийска, Е., Бешкова, А, Захариев, Я. *Философия за десети клас*. Просвета, София, 2019
2. Герджиков, С. *Философия за десети клас*. Екстрем, София, 2019
3. Каприев, Г., Вацов, Д., Полименов, Т. и др. *Философия. Учебник за 10. клас*. Клет България (Булвест 2000), София, 2019
4. Колев, И., Люцканов, Р., Пожарлиев, Р. и др. *Философия за 10. клас*. Клет България (Анубис), София, 2019
5. Несторова, Г., Димитрова, Р, Тултукова, Р. и др. *Философия за 10. клас*. Педагог 6, 2019а
6. Несторова, Г., Димитрова, Р, Тултукова, Р. и др. *Философия за 10. клас. Работни листове*. Педагог 6, 2019б

### Учебници и учебни помагала за единадесети клас:

1. Герджиков, С., Мерджанова, Я. *Философия за 11. клас*. Екстрем, София, 2001а

2. Герджиков, С., Мерджанова, Я. *Философия за 11.клас. Учебна тетрадка*. Екстрем, София, 2001b

Учебни помагала по Свят и личност за дванадесети клас:

1. Грекова, М., Деянова, Л., Дичев, И. и др. *Свят и личност за 12.клас. Учебно помагало за профилирана подготовка*. Просвета, София, 2003

Методически ръководства и книги за учителя:

1. Андонов, А., *Онтология на създаване на проект*. В: Андонов, А., Митренцева, М. *Проектът. Учебно помагало за дисциплината Свят и личност от задължителната програма за 12. Клас на средното общообразователно училище в Република България. Сборник статии*. Минерва, София, 2003, сс. 9-26
2. Герджиков, С. *Философия. Книга за учителя*. Екстрем, София, 2019с
3. Герджиков, С., Мерджанова, Я. *Книга за учителя по философия*. Екстрем, София, 2001с

Използвани документи и архиви:

1. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР) [онлайн]. 2009 [прегледан на 03 май 2019]  
<https://www.navet.government.bg/bg/evropejskata-kvalifikatsionna-ramka/>
2. Европейска комисия/ЕАСЕА/Euridika, 2012. Развитие на ключовите компетенции в европейското училище – предизвикателства и възможности пред образователните политики. Доклад по програма Евридика. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз
3. ЗПУО: Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016. Обн. ДВ. бр. 79 от 13.10.2015, доп. ДВ. бр.42 от 28.05.2019
4. ККЕРР 2007: Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. Въведение. Дирекция "Политика в общото образование". Мон, София, 2007
5. Наредба №2 от 18.05.2000 за учебното съдържание. Обн. ДВ, бр.48 от 13.06.2000. Издадена от министъра на образованието и науката. Отменена от Наредба №5 от 30.11.2015 за общообразователната подготовка
6. Наредба №5 от 30.11.2015 за общообразователната подготовка. В сила от 08.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.95 от 08.12.2015, изм.и доп. ДВ. бр.80 от 28.09.2018
7. Наредба №11 от 01.09.2016 за оценяване на резултатите от обучението на учениците. Обн. ДВ. бр.74 от 20.09.2016, в сила от 20.09.2016; изм.и доп. ДВ бр.78от 29.09.2017, в сила от 29.09.2017
8. ОПМПСФОСЛ 2004: Общи пояснения, методически препоръки и специфични форми за оценяване по "Свят и личност". Архив на МОН, 2004
9. ПГ 1992: Програмен годишник по философия, етика, право, логика, световни религии и гражданско учение. МОН, София, 1992

10. Регламент за организиране и провеждане на Олимпиада по гражданско образование 2018-2019, Приложение №4, МО
11. УП 2016: Учебна програма по философия за осми клас. София, МОН, 2016
12. УП 2017: Учебна програма по философия за девети клас. София, МОН, 2017
13. УП 2018: Учебна програма по философия за десети клас. София, МОН, 2018
14. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [online]. 30 December 2006 [viewed 03 May 2019].  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>