

БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ

БРОЙ 1

2020

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 1

2020

**ТРИ МОДЕЛА ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН, РАЗГЛЕДАНИ В  
СВЕТЛИНАТА НА ТЯХНАТА ИДЕЙНО-КОНЦЕПТУАЛНА И  
ПРИЛОЖНО-ИНСТРУМЕНТАЛНА СТОЙНОСТ (ЧАСТ I)**

*АННА АТАНАСОВА ВЪРБАНОВА*

*Anna Varbanova. THREE INSTRUCTIONAL DESIGN MODELS VIEWED IN  
REGARDS OF THEIR CONCEPTUAL AND INSTRUMENTAL VALUES*

**Резюме.** Настоящата студия представя първия (от три) избрани модела, а именно – теоретико-приложната рамка Understanding by Design (съкр. UbD) в контекста на концепцията Backward Design (в ориг.), разработена от авторите Грант Уигинс (Grant Wiggins) и Джей Мактих (Jay McTighe) в англоезичната трансатлантическа традиция в дисциплината Instructional design. Тук тя бива обсъждана теоретично и през нейни ключови идеи и понятия, като са представени матрицата за планиране и част от набора инструменти, в т.ч. един от тях – адаптиран за употреба в български контекст. Буквалният превод като „разбиране посредством дизайна” би бил ограничаващ, понеже концепцията включва както „дизайн в името на разбирането”, така и „разбиране, проектирано още на равнището на дизайна” (или един вид „предзададено осмисляне”).

**Abstract.** This paper presents the first out of three articles on selected design models, namely, the theoretical and applied framework called Understanding by Design (abbreviated as UbD) developed by Grant Wiggins and Jay McTighe in the context of the Backward Design concept. As the topic of educational design and instructional design is being increasingly articulated in the context of our pedagogical tradition, the original presentation of the overall conceptual formulations and tools of the authors is necessary before simply reducing them to technological invariants or prior any (non-)critical discussions of their value and applicability in local settings.

**Ключови думи:** педагогически дизайн, модели за дизайн на обучения, обратен (отзад-напред) дизайн, предзададено осмисляне

**Key words:** *Instructional design models, Understanding by Design, Backward design*

Студията кореспондира с наша статия от брой 1/2017 на настоящата периодика и представлява първа част от теоретичен „триптих” върху избрани модели (в широк смисъл) за проектиране на учебни дейности и артефакти. Следва да се има предвид едно уточнение – това, че в литературата у нас образователен дизайн и педагогически дизайн често се използват като синоними; въпреки, че това е спорно, в случая разглежданите модели касаят разработването на дейностно-процесуалния аспект на дизайна, затова и са отнесени като педагогически дизайн, т.е. към тясно-педагогическата проблематика на сътворяването (=научно/изследователско-обосновано творческо конструиране), най-общо казано – на образователни/методически единици. *Дизайнът* се разглежда като *процес* и *резултат* на специфична дейност, предшестваща обучението, т.е. моделите за дизайн се отнасят до неговото (на обучението) проектиране и до *предобраз*. Те способстват работата на разработчика/дизайнера (в голяма степен = самият обучаващ), която дейност пък се отнася към клъстера педагогически компетенции. Подборът на модели за тази кратка трилогия е на база тяхната системна цялост и релевантност за българския педагогически контекст, от една страна, но също така и на факта, че са добре познати на автора, с тях е боравено и в различна степен са били подлагани на апробиране и адаптация в наши условия. В тази връзка, макар и да съществуват изследователски и приложни боравения с моделите в български образователен контекст през последните години, те няма да бъдат засягани тук. Смисълът е материалът да се чете като преглед и при интерес да препраца към оригинала.

Този текст представя първия разгледан модел, върху концепцията *Backward Design – Understanding by Design* (наричан по-долу за краткост с авторската си абревиатура и марка UbD), който е разработка на Грант Уигинс (*Grant Wiggins*) и Джей Мактих (*Jay McTighe*) от края на 90-те години, но претърпява процес на развитие и обогатяване, актуализации, широко разпространение и нови колаборации – предимно в контекста на училищните реформи и професионалното развитие на кадрите в американската училищна система. Целта на въпросния и на останалите

разгледани тук модели<sup>1</sup> в тази кратка поредица е да бъдат представени оригиналните тези на авторите в теоретичен план и по максимално автентичен и необременен от дискусии и интерпретативни съждения начин. Литературата и уебинарния и видео излаз на авторите има значителен обем и са достъпни, затова тезите са максимално синтезирани и обобщени тук. Пет са по-основните съчинения, върху които почива това представяне: двете едноименни части *Understanding by Design* със съответните им издания-ръководства и монографията „Есенциални<sup>2</sup> въпроси” (ориг. *Essential Questions – Opening Doors to Student Understanding*), както и съответните преработени и допълнение издания. (вж. Библиография)

Зад модел UbD стоят три измерения на една цялостна методика за проектиране на обучения: *рамка* за дизайн, *технология* за специално извличане на съществените части от съдържанието, в т.ч. *инструментарии* за постоянна проверка на съгласуваността между компонентите на образованието и най-вече *философия* за това (как идентифицираме) какво е важно – способства регулярното „завръщане” от конкретика по детайла при по-пълното потапяне в технологичния процес към поглед върху „голямата картина” и „големия смисъл” на обучаването (дейността страна в обучението от страна на ръководещия субект, граничеща с разбирането за teaching или с „даскалъка”). Именно поради тези динамики във фокуса на дизайнера, следователно, (а не поради сместване на понятия) моделът придобива смисли и на философия или на инструмент в различни моменти/части. Но в своето системно единство надхвърля и разбирането на технология за разработване, а основание за това е, че функционално осигурява достъп от равнището на конструиране до равнището на самото моделиране. Тоест, процесът на сътворяване на учебен процес и артефакти е рамкиран в три фази с присъщите им реквизити, но не следва механично някаква строга последователност стъпка-по-стъпка, а ни предоставя разнообразен инструментариум и опционални пътища (и входни портали) за достъп до сходни моменти на вземане на решение.

---

1

на R. Magger и J. Biggs

2

Essential questions е авторова концепция, която се въздържа да превеждаме другояче (като напр. същностни, ключови или централни въпроси)

В първата си едноименна книга за UbD (1998) Грант Уигинс и Джей Мактих за пръв път предлагат тезата, че образованието трябва да се стреми да развива и задълбочава *разбирането* у учащите за важните идеи и процеси, така че да могат да *трансферират/пренесат* наученото както в, така и извън училището. Те препоръчват стандартите за учебното съдържание (в нашия случай, ДОО /ДОС или други образователни стандарти) да бъдат "разопаковани" по такъв начин, че да бъдат идентифицирани дългосрочната цел/-и за трансфер и желаните *разбирания* с хоризонт *извън* (спрямо училището) и *отвъд* (спрямо настоящия момент). Определен тип въпроси, които те наричат *есенциални* въпроси, са част от това "разопаковане". Второто, преработено и разширено издание през 2005 година, което от своя страна следва задълбочената им изследователска и консултантска работа в системата на началното и средно образование в САЩ, утвърждава метода и задвижва развитието му до системен подход в педагогическия дизайн. UbD е запазена марка и намира своето прогресиращо разпространение в цял свят чрез семинари, уъркшопове, т.нар. „институти” и конференции.

### ХАРАКТЕРНИ КОНЦЕПТУАЛНИ ПОСТАНОВКИ

По-долу, през понятията, които авторите въвеждат и чрез които фиксират своите гносеологически и инструментализирани идеи, са представени същностните характеристики на концепцията; след което са представени логическата последователност в три фази с матрицата за дизайн и представяне на нейни реквизити; както и адаптиран инструмент за ревизия на конструираните учебни занятия.

#### Смислово разбиране зад категорията „разбиране”

Необходимо е изясняване на категорията разбиране, тъй като според авторите всеки обучител е решен (по определение) да доведе своите учаци до разбиране. Според тях (всяка) таксономия представлява степенувано разбиране. Доколко, обаче, педагогическите специалисти правят разлика между знание и разбиране, се питат авторите. Когато се стигне до конкретното отграничаване и предефиниране на учебните цели и задачи, се констатира, че равнищата "да знаят" и "да разбират" често биват бъркани.

Дали когато учителите заявят, че желаят учениците им: “истински да разберат”, или “да интернализират знанията си”, или “да хванат основното или същественото”, те всички имат предвид едно и също? Авторите твърдят, че дори екипът на Блум от 1956 умишлено избягват боравенето с това понятие при таксономията. (Wiggins-McTighe, 2011:4-6) В ежедневието си често употребяваме взаимно заменяемо глаголи, които означават различни степени на когнитивност, като знам (че/за), знам (как/кога да), познавам, разбирам и т.н. На български език, ако искаме да разчистим тази монофонност в значението зад тези понятия, бихме могли да търсим еквиваленти като *знание*, *осмисляне*, *познание*. Без да се имат предвид простите изолирани знания, се прави следната съпоставка (пак там):

*Знаенето* е когнитивна функционална съвкупност от факти, докато *разбирането* се отнася до значението на тези факти. Дори да става въпрос за свързани и съгласувани бази (знание) на факти, те все още нямат нищо общо с разбирането, докато не се познава "теорията" (логическата концепция), която свързва тези факти и тяхното значение. А какво, ако тези факти са проверими – например освен да знаем дадена теорема или формула по математика, ние познаваме пътя, по който тя бива изведена и доказана - това разбиране ли е вече? – Не, разбиране е, когато си дадем сметка, че не е изключено теориите да бъдат и грешни, а отделните формули са само възможни стъпки и алгоритми, които се явяват елементи на даден (оптимизиран/съкратен) процес (т.е. разбирането касае разпознаването на този процес). Освен това знанието/фактите могат да бъдат истинни/правилни или погрешни, докато за разбирането това не може да бъде казано - то е въпрос на степен на компетентност и образование или на мъдрост/остроумие и определена сложност/изтънченост (ориг. *sophistication*). Докато Знанието твърди: "Знам, че това е/не е истина и реагирам веднага, ако мога да го използвам в даден момент.", то Разбирането стои зад: "Разбирам защо това е/не е истина. Разбирам онова, което го прави знание. Мога да преценя кога мога и дали изобщо да го използвам в даден момент".

Предложени са следните шест аспекта на разбирането с оглед на *преносимото* разбиране (а не на разбирането въобще).

### **Описание на разбирането за „разбиране”, нюансирано в шест аспекта**

Шестте аспекта на разбирането (ориг. *facets*) са наречени от авторите „фасети”, което идва да покаже, че на тях трябва да гледаме образно, като на сечения. Когато някой истински разбира, той *може*:

- (1) да обясни със свои думи на някой друг концепции, принципи и процеси, като показва тяхната логика и отговаря на въпроси;
- (2) да тълкува, като свързва логически информация, текст или преживяване посредством образи, аналогии, разкази, дори чрез моделиране;
- (3) да прилага, като съобразно използва и адаптира наученото към нова ситуация и в комплексен контекст;
- (4) да вижда в перспектива, като демонстрира отчитането на голямата картина и различните гледни точки спрямо нея;
- (5) да показва емпатия - да е съпричастен чрез чувствително себепоставяне в чужда ситуация/позиция;
- (6) да притежава самопознание за собствената си метакогнитивна грамотност и използва ефективни ментални навици, съзнавайки и осмисляйки изучаваното и преживяваното. (Wiggins-McTighe, 2011:93)

Шестте аспекта са по-детайлна схема на когнитивна карта, която служи преди всичко за оценяването – при формулиране на *критериите*. При това не е нужно да се проверява всяко ниво, както и не се очаква те да еманират във всяко занятие – напротив, това са елементи, които съпровождат резултата след цял един модул или курс и могат да бъдат търсени/намерени в учебната продукция.

**Покриване (=скриване, прен.) срещу разкриване на учебното съдържание**

Наред с изпадането в *самоцелен учебен активизъм* (единия от двата т. нар. смъртни гряха в педагогическата практика), UbD обявява (втория) *стриктното „маршируване“* (букв.) през учебното съдържание, т.е. буквалното му и повърхностно *покриване*. Това са двете страни на една и съща монета, в негативен план. (пак там :8) Те са наречени греховете-близнаци именно защото са дивинации на целта на педагогическия процес. Като игра на думи звучи *покриването* на учебното съдържание, защото според UbD се касае за буквално покриване (с-/укриване) на истинното съдържание, заради (уж) прецизно преминаване през целия „материал“. То може да се сравни със занимателен ребус, при който учащите трябва да свържат точките, за да получат „голямата картинка“ зад тях, а в същото време учителят да им добавя постоянно нови и нови точки за свързване, мислейки си, че стимулира по-доброто им разбиране на „картината“. Вместо това, той ги обърква повече и усложнява картината повече, отколкото е всъщност. Покриването лишава учащите от усещането за цялост на съдържанието, което в очите на един експерт може да бъде пренебрегвано или подценявано като елементарно. С изключение на единици по-талантливи и находчиви ученици, които биха съумели да „свържат“ всички точки, повечето биха останали изгубени. Освен това биха забравили усвоеното, дори повече – възможно е да го разберат погрешно заради големия обем. . (Wiggins-McTighe, 2011:14)

Алтернативата на подобно „усърдно“ покриване е *разкриването* на учебното съдържание. Като резултат от свои задълбочени изследвания и анализ върху ученето в САЩ, Уигинс и Мактих предлагат три типа *разкриване* в дизайна и преподаването в името на разбирането и с оглед избягването на забравяне, недоразумения и погрешно схващане или отсъствие на преносимост: (1) разкриване на потенциалните недоразумения, в които учащите могат да изпаднат (чрез фокусирани въпроси, обратна връзка, диагностично оценяване); (2) разкриване на въпросите, проблемите, хипотезите и "сивите полета", които са скрити под видимата черно-бяла повърхност, и (3) разкриване на тези основни идеи, които стоят в сърцевината на разбирането на предмета и на неочевидните идеи, които дори могат да звучат нелогично или загадъчно за "начинаещия".

В крайна сметка значение има онова, което учащият ще може в бъдеще да *прави* с усвоеното (да го ползва). Ето защо овладяването на

съдържанието не може да се явява крайна цел, а трябва да е *средство*. Така учениците научават повече и участват по-ангажирано в учебния процес. Изначалният смисъл на училището, се казва в UbD, далеч не е идеята „*да учим неща, за да сме добри в училище*”. Идеята на образованието въобще е да може да обучава по такива начини, че учащият (1) да схване същността на изучаваното и (2) да може да го прилага по разумен начин в бъдеще – в други учебни дейности и в живота отвъд класната стая (пак там, 71).

### Преносимост на желаните резултати

Способността за трансфер (букв. трансферабилност) на разбирането касаят специфична диференциация на равнището на целеполагането, постигана посредством йерархизация (по-скоро типологична, а не таксономична), при която преносимите/трансферабилните резултати са най-конвертируеми. У Уигинс и Мактих като преносими се визират онези цели на педагогическия дизайн, които подлежат на *трансфер* за други контексти и съдържания. Разбирането се схваща само по себе като трансферабилност<sup>3</sup>. Възможността за прехвърляне на знания и умения ефективно включва способността да се вземе това, което се знае и да се използва *творчески, гъвкаво, с лекота* в нови, различни задачи и проблеми, понякога дори по-сложни и предизвикателни условия. Не бива да се бърка преносимостта с основаването върху предишно усвоени знания и умения, някаква устойчивост на усвоеното или базова предпоставка за надграждане – не е това. Тук става въпрос за един преход *отвъд* наученото<sup>4</sup>. Тоест, разбирането на *ключовите* идеи/концепции/стратегии става условие както за създаването на ново знание, така и за извеждането отвъд него и за по-задълбочаващи и по-нататъшни разбирания в материята. Трансферабилността основно отговаря на стъпало *приложение* в таксономията на Блум. Отново, тук не се говори, например, за прилагане

---

3

Абстрахираме чуждицата трансферабилност (синон. преносимост), като се опитваме да заложим и внушението за преносимостта като *функционалност* на категорията, към която се приписва – характеристика, която показва нейната способност да бъде прехвърляна и приложима в други контексти и смисли на битието.

4

Авторите цитират Джерами Брунер: „Understanding is about “going beyond the information given.”” (срв. Bruner, 1960)



на алгоритъма за решаване на задача<sup>5</sup> чрез припомняне разрешен вече проблем, а за напълно нов тип предизвикателство – нова учебна задача, а не решена такава с ново условие, сменени символи или променливи. Тук авторите правят разлика между разбирането като процес и разбирането като резултат, като го разглеждат отделно като глагол (разбирам) и съществително (разбиране). Да стигнем до разбиране е успешният резултат от разбирането по смисъла на активния глагол, или както е по смисъл при Блум – да се приложи, т.е. „Да разбереш един предмет или тема означава да си способен да използваш знанието и уменията разумно (дори „мъдро”, както буквално го изразяват те) и ефективно. Желаната резултатна от опитите това да бъде постигнато е разбирането. „Разбирането е успешен резултат от опитването да разбереш. Имаме като следствие схваната неочевидна идея или направено заключение, което е валидно за много изолирани (а може би и на пръв поглед незначителни) елементи на знанието.” (Wiggins-McTighe, 2011:4-12) Уигинс и Мактих обобщават:

„Знанията и уменията, са необходими елементи за разбиране, но не са достатъчни сами по себе си. Разбирането изисква повече, а именно: способността (1) чрез разсъждение и активно да се "извърши" работата (да се участва в процеса) с проникателност, както и (2) способността за самооценка, критичност и корекция. Преносът (трансферът) включва определянето (избора) на това кое знание и умение е значимото. Той включва често и приспособяване на вече усвоеното с оглед справяне с непосредствени предизвикателства.” И още: „Трансферът *трябва* да е цел на цялото преподаване в училище – това не е по желание (...) Всеки учител си е казал: „*Оо, само ако имахме повече време за това! Капка в морето.*” Ние никога нямаме достатъчно време. Преносът е нашата най-голяма и трудна мисия, защото имаме нужда да поставим учащите в позиция, от която сами да могат да научават далеч повече от това, което изобщо са могли някога да научат от нас. Ето защо се подхожда Сократически: *Защо това е така? Защо мислим така? Какво определя/легитимира/прави валидно това виждане (по въпроса)? Какви доказателства има? Какви са доводите (за това)? Откъде се предполага (такова нещо)?*” (пак там)

---

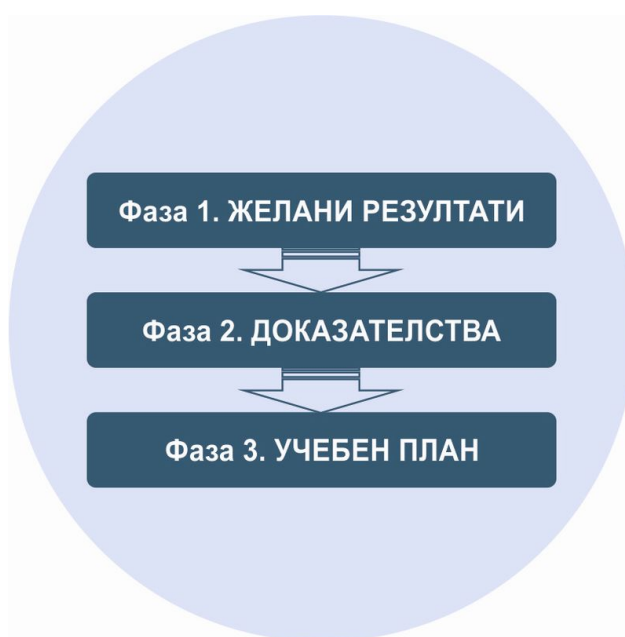
5

Това би било чиста проба „преносимост” (vs. *трансферабилност*)

*Backward Design* или т.нар. от нас „обратен” или *отзад-напред-дизайн* (вж. *фиг. 1*) изхожда от представата ни за желаните далечни цели и завършва с конкретния дейностен план на обучение/-я. С идеята за *преносимост* (букв. трансферабилност) се стига до конкретната (обратна) *последователност*, която се следва в концепцията на Уигинс-Мактих, тъй като идентифицирането на преносими цели са елемент от първата фаза на дизайна и адресират стратегически тип цели, спрямо които тематичното съдържание и знаеви единици имат стойност на ресурс, на средства в широк смисъл, на стъпки в далечна посока. Именно тази логика обосновава последователността при разработването на дизайна.

### ЛОГИЧЕСКА ПОСЛЕДОВАТЕЛНОСТ НА „ОБРАТНИЯ” ДИЗАЙН (ИЛИ „ОТЗАД-НАПРЕД-ДИЗАЙНЪТ”)

На *фиг. 1* е представен скелета структурата на конструиране на дизайна отзад-напред. Правим забележката, че в схематичното представяне на фазите последната е преведена като учебен план буквално от *learning plan* – да се разбира план на учебни дейности (в рамките на занятие, например), а не като учебен план в документален смисъл.



Фигура №1. Процесуален модел на създаване дизайна отзад-напред в три фази

По-долу е поместена, преведена на български език, матрицата за планиране със съответните три фази на дизайн по UbD. В курсив са въпросите, на които трябва да отговаря всеки от компонентите. Матрицата е представена в *таблицы 1, 2 и 3*, които съответстват на трите фази на конструирането. Логическата последователност е: за *първа фаза*: какво искаме да постигнем (трайно, конвертируемо или преносимо), при *втора фаза*: как бихме могли да разберем, че сме го постигнали, и *трета фаза*: какво да сторим, как да ситуираме дейностите в план, тъй щото това да се случва още в рамките на педагогическото взаимодействие с учащите.

### **МАТРИЦА ЗА ДИЗАЙН И (НЯКОИ) НЕЙНИ СЪЩНОСТНИ КОМПОНЕНТИ**

В *Първата фаза* се започва с желаните трайни резултати на трите равнища на целите (или трите типа задачи). Желателно е да бъдат съгласувани с установените стандарти, но не непременно са пряко следствие от тях (особеността идва от това през какви отправни точки е пристъпено към дизайна, или както се обсъжда по-долу, при *фиг. 2* – в зависимост през кой портал „влизаме” в матрицата). Тоест, идентифицираните желани резултати могат или да се отнасят до дадено изискване/стандарт, или да бъдат формулирани посредством т.нар. му (на стандарта или образователно изискване) „разопаковане”.

*Втората фаза* търси евентуалните доказателства за постигането на търсените резултати, като задава критериите за това. *Третата фаза* избира подходящите учебни дейности и начина, по който ще бъдат проследени. В *Първа фаза* при изясняване на желаните резултати реквизитите на модела (или компонентите в матрицата) включват: способността за трансфер и приложение (преносимостта като дългосрочна цел), конструирането на (собствени) смисли (диференцирани на разбиране – като активен процес на собствени прозрения и генерализации на база „теоретизиране”, от една страна, и т.нар. есенциални въпроси, които са насока или ключета по посока осъществяването на този активен процес, от друга страна). Тези две идеи са различни от разбирането като *усвояване*. Последното визира вече знанията и уменията, върху които се основават целите от по-висш порядък. На усвояването в традиционен смисъл (придобиване на знания и формиране на умения) се придава инструментална стойност (пак там, 22) Както се преследва съгласуваността на решенията между фазите, така е важна тя и между елементите на първата фаза. Към тях са детерминиращи и/или пренесени и съответните стандарти (нормативно установени изисвания).

| Фаза 1. ЖЕЛАНИ РЕЗУЛТАТИ  |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>ВЪНШНО ЗАДАДЕНИ (НАЛИЧНИ) ЦЕЛИ</b><br/><b>(ДОИ, образователни стратегии, визии на други организации и т.н.)</b></p> <p><i>Кои страндарти и изисквания или цели, заложен от програми или мисии, ще бъдат адресирани? Какви нагласи (умствени навици) и интердисциплинарни цели ще бъдат отразени в занятието? (напр. ключови компетенции, „меки умения“ и пр.)</i></p> | <b>ПРЕНОС / ТРАНСФЕР</b>   |  |
|   | <p><b>ПРИЛОЖЕНИЕ<sup>6</sup></b></p> <p>„Учащите ще могат самостоятелно да приложат наученото, за да...”</p> <p><i>Какви са желаните независими (автономни) постижения в дългосрочен план?</i></p> |  |
|   | <b>(КОНСТРУИРАНЕ НА) СМИСЛИ<sup>7</sup> (ЗНАЧЕНИЯ) / ОСМИСЛЯНЕ</b>   |  |
|   | <p><b>РАЗБИРАНЕ</b></p> <p>„Учащите ще разберат, че...”</p> <p><i>Какво конкретно искаме да разбират? Какви изводи ще могат да правят?</i></p>   | <p><b>ЕСЕНЦИАЛНИ ВЪПРОСИ</b><br/>(=ключови/възлови/централни/дискусионни)</p> <p>„Учащите ще подлагат на обсъждане (ще могат да съобразяват, че)...”</p> <p><i>Какви провокиращи ума въпроси биха подкрепили по-нататъшни изследвания (активно откривателство), личностно осмисляне и трансфер (пренос в различен контекст)?</i></p> |
|   | <b>УСВОЯВАНЕ<sup>8</sup></b>   |  |
| <p><b>ЗНАНИЯ</b></p> <p>„Учащите ще знаят/научат (за/че)...”</p> <p><i>Какви факти и основни идеи ще знаят и ще са способни учащите да назоват?</i></p>   | <p><b>УМЕНИЯ</b></p> <p>„Учащите ще умеят да...”</p> <p><i>Какви отделни умения и процедури ще могат да прилагат учащите?</i></p>  |  |

Таблица №1. Първа фаза: Желани резултати

6

*usage* (употреба)

7

*meanings*

8

*acquisition*

| Фаза 2. ДОКАЗАТЕЛСТВА <sup>9</sup>  |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Код. Примерно шифриране на целите (съдържими типове задачи)<sup>10</sup></b></p> <p><b>Т</b> – трансфер,<br/> <b>С</b> – смисли/ разбиране и ключови понятия/<br/>                 дискусия,<br/> <b>У</b> – усвояване (знания и умения)<br/> <b>ЕВ</b> – есенциални въпроси<br/> <b>Зн</b> – знания<br/> <b>Ум</b> – умения<br/> <b>Ст</b> – ДОО</p> | <p><b>Критерии за оценка</b></p>  |  |
| <p>Формулирани ли са подобаващо всички желани резултати?</p>  | <p>Какви критерии ще се използват при оценяването на учащите, така че да се направи оценка на степента на постигане на желаните резултати?<br/>                 Независимо от формата на оценяване, кои качества на учащите са най-важни?</p> | <p><b>ПРИЛОЖНИ ЗАДАЧИ / СИТУАЦИИ<sup>11</sup>:</b></p> <p>„Ще се докаже, че учащите са разбрали правилно, ако...”</p> <p>Как в комплексни ситуации (приложни задачи) учащите биха демонстрирали своето разбиране, осмисляне и преносимост?</p> <hr/> <p><b>ДРУГИ ДОКАЗАТЕЛСТВА:</b></p> <p>„Учащите биха показали, че са постигнали целите, заложиени във Фаза 1., като...” Какви други доказателства бихме събрали, за да установим дали са постигнати целите от Фаза 1.?</p> |

Таблица №2. Втора фаза: Доказателства

9

evidence

10

В оригинал, това са индексите Т (за *transfer*), М (за *meaning*) и А (за *acquisition*). Може да предложим примерни съкращения на български език – съответно: Т, С и У, както и ЕВ (есенциални въпроси), Ст (стандарт, ДОО), Зн (знания) и У (умения).

11

performance task(s)



Във *Втора фаза* се мисли върху проявленията, чрез които могат да бъдат доказани постигнатите цели. Тук изкрystalлизират учебните задачи и критериите за тяхното оценяване. Изявата (доказателствата) се кодират според това дали съответстват на пренос/трансфер (Т), осмисляне/разбиране (С) или усвояване (У), които на свой ред могат да бъдат индексирани, номерирани, преподреждани. Тъй като изолираните проверки са необходими, но не могат да проверят наличие на по-комплексна компетентност, то критериите за оценка тук са съобразно крайното, сумативно оценяване, докато тези диагностично и текущо оценяване попадат във Трета фаза. (пак там, 26)

В *Трета фаза* се замислят и конструират такива учебни дейности и методи, които най-добре биха сполучили за постигането на желаните резултати от Първа фаза чрез подходящи учебни задачи, зададени във Втора фаза. Когато елементите са съгласувани, педагогическото взаимодействие (и подкрепящата текуща обратна връзка) могат да се ситуират по най-ефикасен начин в конкретен дейностен план.

По-долу са представени по-подробно само два от характерните за модела реквизити (елементи в матрицата) от първите две фази на дизайн, тъй като тяхното акуратно определяне в началото предполага стабилно целеполагане и надеждна основа за определяне на критериите и показателите при (текущо) оценяване и характера на учебните задачи, както и за творческо сътворяване на учебните дейности, ресурсите и методите на преподаване. Става дума съответно за елементите *есенциални въпроси* и *доказателства*.

### **Есенциалните въпроси**

Въпреки че имат много удачни възможности за превод (напр. ключови, възлови, централни, дискуссионни или дори горещи въпроси), пренасяме буквално на български термина, тъй като той е утвърден като своя собствена категория и дефиниция и е, един вид, запазена идейна марка на авторите. Неслучайно авторите посвещават отделен едноименен труд и бестселър тази тема (McTighe-Wiggins, 2013), касаеща въпроса за *въпроса на въпросите*.

Включването на такива есенциални въпроси, техният подбор и формулировка са ключови за свързването на значенията (конструирането на смисли) и е важна част от т.нар. „разопаковане” на стандартите и разкриването на учебното съдържание. Външният ефект на т. нар. есенциални въпроси се състои в това, че те стимулират мисленето и служат да заинтригуват учащите за по-задълбочено търсене, но този ефект е кратковременният и касае самия учебен процес. По отношение на дизайна, обаче, есенциалните въпроси биват използвани като средство за ефективно *рамкиране* на ключовите цели на обучението чрез *приоритизиране на съдържанието*. Есенциални въпроси (още в заглавието) биват наречени въпросите, „отварящи вратата към разбирането у учащите”. (Wiggins-McTighe, 2012:55-59)

Тоест, по-малко наблюдаемият им смисъл е по-възлов. Дори нещо повече – добре формулираните есенциални въпроси служат като оптични лещи, чрез които учащите могат да видят по-добре и да разгледат всичко останало. Това могат да бъдат най-различни конструктори – ключови факти, понятия, теми, теории, въпроси и проблеми, които се срещат в рамките на съдържанието. Това са въпроси, на които няма как да се отговори изчерпателно или „правилно”(McTighe-Wiggins, 2013). По донякъде парадоксален начин есенциалните въпроси могат да се явяват както цели, така и средства в процеса. Целта тук е да се поставят истински значими въпроси, и то независимо, автономно и повтарящо се от учащите, а не (само) от водещия обучението. Идеята е да се поддържа самият въпрос и да се генерират различни отговори, които да водят до нови въпроси и дори различни мнения у учащите. Тези въпроси са такива, че внасянето на нов ресурс, нова информация или нова гледна точка върху проблематиката актуализира и активира есенциалните въпроси, препоставя ги отново „на масата”. Освен това помага на учащите да бъдат наясно със самите себе си като такива и да осмислят своите преживявания в процеса на учене. Самите въпроси подсказват, че не искат еднозначни или повърхностни отговори, а приканват към дълбочина и размищления – това в хода на учебния процес. А в процеса на дизайна на този процес – есенциалният въпрос разкрива някакво философско значение, което се намира извън времето, но бива поставен в контекст, в рамките на изучавания предмет/дисциплина. Той сработва като филтър за приоритизация на фона



на огромния обем учебно съдържание, наситено с фактологична информация – като катализатор на решенията по посока на дизайна на обучение.

Около това са видими и останалите аргументи защо е удачно понятието *есенциални въпроси* да се превежда буквално, като част от целия инструментариум и концепцията, която е и запазена марка от авторите Уигинс и Мактих, вместо "въпроси от съществено значение", например. Това предпазва и от допълнително възникващи въпроси като "за кого/защо е съществено" и т. н. Ето как авторите на UbD предефинират етимологично значението зад този компонент, предлагайки *три конотации* на понятието в рамките на концепцията:

Първо, есенциалните въпроси са широки и с универсален обхват, които могат да ни съпътстват цял живот, например: *Какво е справедливост? Изначално хората добри ли са?* и др.

Другата конотация на понятието се отнася до ключови изисквания в рамките на отделната дисциплина. Този тип въпроси се характеризират с историчност и са много актуални за самото поле. Те звучат, например, така: *Историята винаги ли е непременно пристрастна? Как можем да разберем на кои научни открития можем да се доверим?*

При третата важна конотация на думата есенциалното се отнася до това, което е от съществено значение или необходимо за конструирането на личностни значения и решения. При образованието се отнася до това, че учащите трябва да свържат и осмислят привидно изолирани факти и събития или умения. Същото се отнася и до иначе важни, но абстрактни идеи и стратегии. Например: *Кое прави един аргумент убедителен? Какво правят успешните специалисти за ефективно намиране на решения (на проблеми), когато ситуацията изглежда безизходна? Как писателите на бестселъри заинтригуват и улавят вниманието на читателя?* (Wiggins-McTighe, 2012:73-77)

Ако всичко, казано дотук, се отнася за есенциалността по принцип и за въпросите от съществено значение, то *умението* да се извлекат тези

въпроси (в чисто педагогически план) е свързано още и с усвояване на компетенции като: разпознаването характеристиките на истински есенциалните въпроси; разграничаването на *общите* от *тематичните* от тях и употребата им. Не на последно място, във връзка с мениджмънта на „класната стая”, се изисква на терен създаване на изследователска култура и атмосфера за активно търсене, критично питане и дори съмнение. Тези умения и усвояване на техники как да „изковем” добрите есенциални въпроси са важни, защото всички учители най-редовно задават всякакви въпроси, (а техните форми и целта могат да варират в широки граници). Авторите са разработили това отделно издание, посветено специално на задаването на есенциални въпроси. Там се препоръчва упражняване в разграничаването на есенциални от всички други въпроси и техники за формулиране на истински есенциалните въпроси, а също така са дадени *седем характеристики*, на които определят даден есенциален въпрос като добър, а именно: (1) да са с отворен отговор – нееднозначен, не окончателен, не прост и не „верен”; (2) да са провокиращи мисленето и интелектуално ангажиращи, подбуждащи дискусия; (3) изискващи размисъл от „по-висок клас” (като анализ, оценяване, предположения, прогнозиране и др.); (4) сочещи към важни и трансферабилни идеи както вътре в, така и отвъд дисциплината; (5) повдигащи допълнителни въпроси и подбуждащи към допълнителни проучвания; (6) изискващи да бъдат подкрепяни с доказателства и обосноваване, а не просто да им бъде „отговорено”; (7) изникващи отново и отново с течение на времето и подлежащи на преразглеждане. Ако всички или повечето от тези условия са изпълнени, може да се счита, че даден въпрос е есенциален. Става ясно, че на този тип въпроси не може да бъде отговорено нито еднозначно, нито да стане в рамките на едно занятие. Засягайли ги обаче, ние ангажираме учащите да *разкриват* в дълбочина и сложност тематиката (вместо да *покрием* темата).

Оттук е видимо как есенциалните въпроси и разбирането биват представени като двете лица на една и съща монета. Те могат и трябва да бъдат формулирани паралелно и естествено се конструират в единство. Друго задълбочаване в нюансите при самите есенциалните въпроси е деленето им на подвидове в зависимост от това дали преминават отвъд границите на темата или остават в рамките на конкретния предмет. Те се

означават съответно като *надхвърлящи темата (надпредметни)*<sup>12</sup> и *тематични*<sup>13</sup>. За сравнение, неесенциалните въпроси в "класната стая", които имат голям смисъл, но не могат да попаднат в тази група са други три вида: улавящи вниманието или „зарибяващи“<sup>14</sup>, отвеждащи<sup>15</sup> (чиито верен отговор довежда до тема или проблем) и направляващи<sup>16</sup> (които служат за насърчаване и подкрепят интереса към темата). (повече по темата на: <http://www.essentialquestions.org/>)

### Доказателства (свидетелства)

Този компонент, на който е отделена самостоятелна фаза в дизайна е пряко свързан с въпроса за дълбокото разбиране на материята и по-точно – с изявата на осмисленото/разбираното. Става въпрос не само за осмислените факти, с които учащите да се запознаят, но за *конструиране на (собствени) смисли*<sup>17</sup> относно, но и *върху* предметното съдържание и съответно – за *трансферирането* на това знание спрямо други области (проблеми, задачи, ситуации). Всичко това би звучало твърде абстрактно и (непроследимо) пожелателно, ако бе идеята за това как биха изглеждали тези конструирани смисли и преносимо знание. В дизайна следва да се заложат въпросите: *Как изглежда разбирането (в този смисъл) или съответно – липсата на разбиране? Къде да го търсим? Какъв тип учебна дейност или продукт може да служи за доказателство (и да е съгласуван с установените стандарти и изисквания!)? Какво точно в*

---

12

*overreaching*

13

*topical*

14

*hooking*

15

*leading*

16

*guiding*

17

*making meaning*

*представянето на учащите искаме да видим? С какви градиенти скалираме (с оглед оценяването) тяхното разбиране? Какво бихме утновили по непосредствен начин у учащите, тъй щото да знаем, че разбирането наистина се задълбочава?* С тези въпроси се преминава от Първа фаза (където се формулират преносимите цели) към Втора фаза, където търсим *свидетелства* за постигнато и задълбочаващо се разбиране. Тези доказателствата кореспондират със самото оценяване. Тук е скрит рискът от смесването на изискванията – както са зададени в стандартите (за оценяване), от една страна, с *индикаторите*, с които се оценява представянето на учащите, от друга. (пак там: 89-91)

Във тази, втора фаза на дизайна вече не говорим за изискванията, разписани в очакваните резултати (при ДОС/ДОИ, например), нито (все още) – за учебните дейности или продукти (които са предмет на дейностния учебен ход в Трета фаза), а на *критерии* и *показатели* за вече конструирани собствени смисли, за направените изводи, за есенциалните въпроси, които възникват за обсъждане.

Както диференцирането на желаните резултати посредством кодиране, така и различните критерии за наличие на доказателства, свидетелстващи за постигнатите цели, предполагат ръководещият да влиза в различни роли в хода на учебния процес или по-точно, в различни изяви на ролята си на обучаващ.

### **Ролеви изяви (или характер на дейността) на обучаващия**

В концепцията на UbD нямаме еднозначна роля за ръководещия. Тя, съобразно целеполагането, варира между *инструктор*, *фасилитатор* и *треньор*. Тези три типа водене се отнасят до трите типа цели – пренос, осмисляне и усвояване.

На *усвояването*, което кореспондира със знанията и уменията, съответства ролята на „инструктора”, носител и *пре-*подател на съдържанието. Фронтални методи за директно информиране са сред т.нар. традиционни стратегии – с оглед информиране (лекции, демонстрации, моделиране, задаване на ръководещи въпроси, коригираща обратна връзка и т.н.). На равнището за *осмисляне* (=собствено създадени значения) вече виждаме водещия в ролята на фасилитатор – на подпомагащ и подкрепящ,

на улесняващ процеса, който създава условия и е отговорен за структурата, но съдържанието е адресирано пряко от учащия. Относителната самостоятелност на учащите изисква те сами да *стигнат* до разбиране чрез стратегии като казуси, дискусии, лабораторни опити, семинарни техники, упражнения, задания за рефлексия и преосмисляне и т.н. Обучаващият в случая е този, който спомага по-ефикасното достигане до разбиране. Преносимите цели (на равнището на *трансфер*) са „треньорска” работа. От „състезателя” се изисква самостоятелно и все по-автентично представяне в реални и все по-комплексни ситуации. Треньорът ги моделира и непрекъснато подава обратна връзка на обучаемия. Тук можем да говорим за интернализиране на съдържанието от страна на учащия и създаване на индивидуални „отношения” с него, за формиране на собствени възгледи и интернализация на личностно равнище. Учащият от своя страна се стреми към автономно приложение на усвоеното, взема собствени решения и споделя (дори участва във формулирането на) целите и оценките по отношение на собственото си представяне. *Като цяло*, в основата на цялото педагогическо взаимодействие, (об-)учителят би следвало да вижда (а и представя) ролята си така: *“Целта ми е накрая да ви стана непотребен(-а)”*.

### **Из инструменталните функционалности на UbD**

В *заключение* са представени два примера от инструменталния апарат на UbD. Те са подбрани на база на това, че стоят извън прякото боравене с модела и матрицата, като единият го предхожда, а другият прави проверка или ревизия на получения дейностен план, след като дизайнът е придобива своя завършен вид. Вторият е предложен в адаптиран от нас вариант за българска аудитория, тъй като е чек-лист от абривиатура на въпроси-проверка, означаваща накъде (w-h-e-r-e-t-o).

### **Входни „портали” като начала за планиране**

Наречените от авторите (входни) портали или врати са на практика *отправни точки*. Въвличането в процеса на дизайн (към работа по матрицата) има множество възможни входове. Така разработчикът може да подходи съобразно собствената си ситуация и да пристъпи към дизайна с каквото разполага или с което е важно и даденост, т.е, неподлежащо на

изменение. Това отличава дизайна от технологията – той по определение не е линейна технологична процедура, въпреки че има логически последователности. Отправните точки могат да варират, както и траекториите на пътя след входа в рамката. При UbD – също – имаме няколко „портала”, през които можем да навлезем в конструирането, за да доконструираме останалите компоненти в матрицата. Отправните точки (порталите) са като независими променливи, от които изхождаме в творческия процес по нашия образователен продукт, както е показано на *фиг. 2*.

На *първо* място би могло да се подходи през целите – преносимите цели в „живия живот” отвъд училище и отвъд днешния ден. *Второ*, през връзките (или „А-ха!”-тата), просветлението може да отключи нови (раз-)връзки или прозрения върху личната познавателна или светогледна карта на всеки от учащите, като ги свърже с други техни знания, умения, компетенции. *Трето*, динамиката на мисленето (решаването на проблем<sup>18</sup>) носи провокативни, отворени въпроси, които стимулират (критичното) мислене. *Четвърти* възможен портал е целевата група, с адекватен избор на учебните дейности, позволяващи основаване на опита и нагласите на аудиторията. *Пети* възможен вход са ресурсите – извори и вторични научни или художествени продукции. Ключови (отключващи) ресурси/текстове могат да бъдат първични източници (документи, архивни единици, лични истории, мемоари и пр.) или вторични научни „продукти” (статии, монографии, исторически анализи, историографска литература, художествена литература, филми и други художествени произведения с изразните средства на изкуствата) или научни продукти (исторически анализи, книги, хроники). Те могат да бъдат елементи от учебник или учебен ресурс сами по себе си. *Шести* възможен входен пункт е

---

18

Езикът ни (традиционния изказ) в случая ограничава мисленето ни за действията/операциите. Да погледнем самите глаголи: по математика „решаваме задачи” (т.е. ориентирани сме към някакъв краен резултат, а не решаваме проблеми, които ни насочват към обективните дадености и липси по даден въпрос. Търсенето на *резултата* води до един верен отговор, докато търсенето на възможни *решения* на проблем води до много опции и съзнателен избор на една от тях. Тези решения вече биват различни като път и изход, без да бъдат непременно верни или грешни (правилни или неправилни), нито има най-добро решение – те всички СА алтернативни едно на друго и все водят до целта. Можем, следователно, да очакваме, че посредством проблематизиране учащите ще бъдат въввлечени в един процес на търсене на истината, а не на уцелване на предетерминирано (правилно) решение. (бел. АВ)

проверката на „изхода” (тест, изпит, оценка, зададен критерий), която от своя страна може да служи като отправна точка за нещо друго. Последната, седма, „врата”, която води към дизайна по UbD са установените стандарти и изисквания – ДОИ, стратегии и всякакви цели, формулирани в стратегически документи и стандарти за качество. Аналогично, същите портали могат да бъдат използвани и с оглед по-вдъхновяващо въвличане на учащите, така че темата да ги заинтригува. Препоръчва се да е ясно коя врата е отворена при конкретната група и дизайнерът да държи ума си именно в тази врата, да се заложи на избора на такава учебна дейност (кореспондираща с някои от порталите), чрез която да се постави темата, и която да отключи желанието за дебат, предизвикателство, изследване, критични запитвания и т.н.

Със своята вариативност откъм отправни позиции UbD предполага гъвкавост и моделът е адаптивен съгласно индивидуалните предпочитания и стила на работа на отделния дизайнер на учебна програма. Например някои разработчици предпочитат стъпков модел на работа, други совалков – с постоянно текущо проверяване и съгласуване, а друг „технологичен” стил може да преодолага първоначално скициране с поетапно насищане на детайла и т.н. Всички тези вариации придават на модела предимство пред други модели. Гъвкавостта му се изразява още и в това да позволява както да се започне „на чисто” с нова тема и/или занятие, така и дизайнерът да се основе на стара, прежде-разработена единица. От гледна точка на съдържанието, има значение дали, например, повече тежест се придава на формирането на умения (както е по математика или чужд език) – когато водещи биха били по-скоро преносимите цели в тяхната конкретика); или пък по-значителната част от учебното съдържание касае знания – когато би изглеждало по-логично есенциалните въпроси да станат отправен пункт. Впрочем, рядко поставянето на есенциален въпрос не би сработило като входен портал, затова и бе отделено по-задълбочено внимание именно на есенциалните въпроси.

Ето някои конкретните препоръки, дадени в Ръководството за прилагане на UbD (2012), които ни служат като превенция от евентуален фалстарт. По-долу СА представени съветите на Уигинс и Мактих откъде да *НЕ* започваме.

„Неразумно е да стартираме:

- с някой "тесен" стандарт, критерий или показател, който е насочен върху някакво изолирано умение или предмет от съдържанието;
- с някоя от любимите учебни дейности;
- от въпроси, чиито отговори са фактологични;
- с най-основни познания или с елементарни умения;
- от някакви ключови факти, дефиниции или с четене на кратки текстове;
- от някаква отделена (учебна, иначе важна) операция;
- с базисно умение, което се изгражда само с репетиторни упражнения и практика.” (Wiggins-McTighe, 2011:36)



Фигура №2. Възможни отправни точки (или портали), през които е възможно да се пристъпи към процеса на дизайн по UbD (по схема С-3 в: Wiggins-McTighe, 2011:41)



## „Геройски” чеклист – адаптиран инструмент за проверка при финализиране на дизайн

Накрая (и за в края на процеса на дизайн) предлагаме адаптираната версия на инструмента *W-H-E-R-E-T-O* (игра на думи, букв. „накъде” от англ.) и надградена за мислещите на друг от английския език. (Wiggins-McTighe, 2012:39) Зад всяка от буквите стоят ключови думи на английски език, които инструментално да подсещат за елементи в дизайна. Инструментът играе ролята на вид текуща самопроверка за дизайнера тип „чеклист” от типа или „да не забравя” в края на Трета фаза (вж. *фиг. 3*). Чрез него дизайнерът бива „екипиран” с характерни черти на компания герои от романи, приказки и комикси, които задават въпросите за проверка.



Фигура №3. „Геройски” чеклист – финална ревизия дали са взети под внимание всички съображения при дизайна

Въпросното „геройство“ (у дизайнера) се верифицира посредством съблюдаването на абсолютно всеки въпрос-маркер от абривиатурата и съобразяването при сътвореното на равнището на плана със съответните изискващи това персонажи. По-долу са представени номерирани, но последователността съвсем не е задължителна по време на планиране на самата сесия, но е важно никой от елементите да не се окаже пренебрегнат накрая. И така, след като сме направили „скицата“ или черновата на нашия план, съответните герои проверяват дали са съобразени и обезпечени дейностно следните:

- (2.1) Хамлет „*WHERE/WHY?*“ (пита): Дали сме се уверили, че учащият ще види голямата картина, ще има отговори на *защо*-въпросите и ще знае ли изискванията и очакванията спрямо него за успешно представяне, и то колкото е възможно най-скоро;
- (2.2) Дон Кихот „*HOOK!*“: Ще „запалим“ ли учащия веднага, ще уловим ли вниманието му в идеи и предизвикателни въпроси, свързани с дадената тема, като го ангажираме и провокираме за размисъл върху сърцевината ѝ;
- (2.3) Капитан Немо „*EQUIP&EXPERIENCE!*“: Как да "екипираме/оборудваме" учащия - да го подготвим и му предоставим подходящите инструменти, ресурси, похвати и информация, необходими за *достигане* до желаното разбиране и успешно изпълнение на заданията;
- (2.4) Кларк Кен/Супермен „*RETHINK!*“: Кое би предизвикало преосмислянето и насърчило разбирането чрез смяна на перспективата, на гледната точка – учащият да обмисли различни теории, предизвикателна предположения, какви нови доказателства и идеи ще приведем; да предоставим ли повратни

точки, които да стимулират преразглеждане на текуща работа или нагласа;

- (2.5) Шерлок Холмс „*EVALUATE!*”: Чрез какъв вид оценяване можем да гарантираме, че учащият е получил констатации и обратна връзка за своето представяне, както и възможности за самооценка и автокорекция;
- (2.6) Дърводелецът Джепето „*TAILOR!*”: Пригодихме ли обучението „по мярка” на учащите – персонализиране чрез диференцирани/приспособени методи, задачи, а и оценки (но без да жертваме надеждността или взыскателността);
- (2.7) Седемте джуджета „*ORGANIZE!*”: Организирахме ли се; подредихме ли си работата така, че тя да подмогне разбирането (да поставим за момент под съмнение хода, зададен от учебника – той най-често е организиран тематично).

Порталите (отправните точки) и проверката чрез въпросите на персонажите са предложени тук с илюстративна цел и представляват незначителна част от пребогатия и избираемо приложим инструментариум на модела на Уигинс и Мактих.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящата студия бе представен първият от три подбрани модела за педагогически дизайн, а именно теоретичната и приложна рамка, наречена *Understanding by Design*, разработвана от Грант Уигинс и Джей Мактих в контекста на концепцията за обратния (или отзад-напред) дизайн. Тъй като темата за образователния/педагогическия дизайн все по-често се артикулира в контекста на нашата педагогическа традиция, е необходимо първоначалното запознаване с

цялостните оргигинални концепции и инструментариум на авторите, преди моделите директно да бъдат сведени до технологични инварианти или да се подлагат на (без-)критични приложения и дискусии върху тяхната стойност и приложимост в местни условия.

Концепцията „*образование на разбирането*” у Уигинс и Мактих ни насочва към преосмисляне на подхода ни към дизайн въобще. Самата логика за *преносимостта при желаните резултати* напълно ни конфронтира с идеята за обогатяване с „нови знания” и умения. Замисълът за трансфер и за дълбоко разбиране (осмисляне), който е предзададен чрез решения на етапа на дизайн (чрез UbD) ориентира към развиване на способността у дизайнера да търси и разпознава онова първично усвоимо, което става ключ за превръщането на знанията в автономно самонасочващо се *познание*, а не толкова във възприемане на *система от убеждения* посредством набор от информационни единици. Задълбочаването или „задълбаването”, а не „разширяването” на знанието, предполага и дава предимство към по-обхватно и индивидуално конструирано и личностно познание. Тази теза в никакъв случай не бива да се интерпретира като призив за редуциране на учебни съдържания или снижаване на целите, а като потребност те да бъдат диференцирани и йерархизирани в съгласуван дейностно-организационен порядък.

Специфичният прочит на категорията разбиране у Уигинс и Мактих схващаме не като алтернативна таксономична концепция, а по-скоро като висока резолюция на една (по-висша като йерархия на целите) адресирана чрез обучения реалност, осмисляна и рамкирана в шест аспекта. Освен това в сходен аналитичен дух се подхожда и към целите, тъй че те да бъдат организирани в непротиворечива система, т.е. сами по себе си стават предмет на дизайн, а не просто един от компонентите (променливите) в цялото. Вътрешната съгласуваност предполага евристики, които отличават дизайна като специфична дейност, като се търсят допълващите се и сработващи решения на всяка

непредпоставена стъпка в иначе стройната структура на процеса на дизайн. Последният е организиран в три фази, чиято обърната последователност (осмисляна откъм желаните резултати, далеч *отвъд* границите на обучението и настоящето – по посока на конкретното ситуиране на учебните дейности в конкретния момент и контекст) задава логиката на *Backward design* – концепция, която не нова (срв. Tyler, Mager, Gagne), но която при Уигинс и Мактих добива специфичен прочит по посока дизайна на оценяването – като място/момент на решение, критерии и показатели, както и съгласуваност с останалите системни компоненти.

Две изключителни сдвоявания – едно положително и едно, обявено за „грех“ по отношение на обучението. Едната двойка е на разбирането като *създаване на смисли* и на категорията *есенциални въпроси* като ключове или инструменти за постигането на това концептуално разбиране. Другата двойка убийствени грешки-близнаци според тях са двете крайности – прекалената ориентираност към учащия, водеща до самоцелни активности с хедонистичен привкус в хода на обучението, и стриктното *покриване* (=скриване) на целия материал, без да бъдат извлечени ключови единици, през които то може да бъде *разкрито*. Последната теза се свързва с *преносимостта* на желаните резултати, което далеч надхвърля обозримите и подлежащи на оценяване в хода или в края на обучението учебни постижения.

Не на последно място следва да се изтъкне инструменталната (технологична) организация на модела, а именно неговото предимство да осигурява не само всевъзможни пътища за създаването на дизайна на обучения, но и различни входни/отправни точки към това, разбирани като портали към етапа на проектиране и стъпващи върху конкретните дадености, с които разполага разработващия – специфичната ситуация, независимите променливи, най-значими (бенчмарк) условия.

Моделът има изключителна гносеологическа, а не само инструментална стойност за проектирането на обучения и респективно, за професионалния растеж и развитие на разработващите обучения с този него, тъй като, *първо*, насочва към познавателна активност и прецизност (по отношение специфичното за дизайна като дейност, за общия случай, и за задълбочен анализ на конкретните условия, субекти и съдържания, в частния случай) и *второ*, настройва към въпроси с повишена трудност, които иначе лесно биват пренебрегвани, може би специално в нашите условия, поради кое да е или комбинация от следните възможни: стихийност/хаотичност, инерция в навика/рутината, леност, прекален ентузиазъм върху партикуларни идеи/дейности, системна липса на звено/етап на контрол/мониторинг или на установени високи професионални стандарти и критерии за оценка предобраза на обученията, липса на видимост на дизайна (като дейностен проект и начин на приложение на разработените артефакти), комуникационни недоразумения и т.н..

Нашата субективната оценка относно боравенето с UbD на приложно равнище е, че моделът дисциплинира и поставя онези „неудобни” въпроси пред разработчика, чиито отговори и решения остават обикновено скрити, и които иначе биха били дори пренебрегнати и незадавани, когато вече има достатъчно идеи за дейности и съдържателно и ресурсно обезпечаване на времеви признак. Това предполага известна инерност, но и съпротива при аналитичната обработка на тематичното съдържание или образователния стандарт. В същото време както незапознати с идейно-философската страна на модела, така и специалисти, които се срещат с готови конструкти, разработени по него, го намират за прекалено/излишно усложнен. Силната страна на модела, обаче, е освен в богатия инструментариум – в неговата гносеологическа стойност и дисциплиниращия и развиващ ефект върху професионалната изява на боравещите с него. В контекста на училищното образование той позволява синхронизирано

преследване на споделена цел от страна на програмите по различни предмети в общо образователно ядро, където съдържателните единици влизат в ролята на стимули за по-дълбоко интернализирани учебни постижения.

Всички визирани равнища на обработка на същностните компоненти на системния педагогически дизайн, заедно и поотделно, организирани чрез модели, обосновават собствено-дизайнерското като обособено и развиващо се дисциплинарно поле в семейството на педагогическите науки.

### **БИБЛИОГРАФИЯ**

McTighe, J., Wiggins, G. (2005) Understanding by Design - Professional Development Workbook. Alexandria, VA

McTighe, J., Wiggins, G. (2007) Schooling by Design: Mission, Action and Achievement. Alexandria, VA

Wiggins G., J. McTighe. (2011) The Understanding by Design - Guide to Creating High-Quality Units. Alexandria, VA

Wiggins G., J. McTighe. (2012) The Understanding by Design - Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units. Alexandria, VA

McTighe, J., G. Wiggins. (2013) Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding. Alexandria, VA

[www.ascd.org](http://www.ascd.org)

[www.essentialquestions.org](http://www.essentialquestions.org)

*Анна Върбанова*

*СУ „Св. Климент Охридски”*

*асистент, ФП*

*[anna.varbanova@gmail.com](mailto:anna.varbanova@gmail.com)*