

УЧИТЕЛИТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП ЗА ФУНКЦИИТЕ НА РЕЦЕНЗИЯТА КЪМ ПИСМЕН УЧЕНИЧЕСКИ ТЕКСТ

Снежанка Д. Георгиева, Калинка Т. Шейтанова

THE TEACHERS IN BULGARIAN IN PRIMARY SCHOOL ABOUT THE FUNCTION OF THE REVIEW OF WRITTEN STUDENTS TEXT

Snezhanka D. Georgieva, Kalinka T. Sheytanova

ABSTRACT: The article presents actual, for current competent educational models, question, related to responsibility of the teacher in permanent realisation of reversed relations in educational process in school. Obligations and responsibility of the teachers in Bulgarian in realisation of dozimologic acts are estimated in value of reviewing the text of a student with theirs priorities and minorities. The research presents results from a survey during school year 2019/2020 with 16 questions to 40 primary teachers about the usual practices in using reviews in education in Bulgarian. The focus in the survey is on establishing the effect of the review as a form of reversed relation in contemporary education in Bulgarian in primary school and some positive perspectives in this stream. The questions in the survey are structured around several problem circles: functions of the review; its role for motivating students towards studying and gaining results; the leading criteria in creating reviews and evaluating the written text of the students; the opinion of students of the review; forms of using the review to escape mistakes and increasing the results in the education in Bulgarian. The analysis of the results leads to the facts about the reversed relation (presented as a teacher review) from the primary school; suggests recommendations for bettering of the reviews as a key aspect in education in Bulgarian in paradigms of education and competence.

KEY WORDS: primary school, written text, teacher review, survey, analysis reading, educational perspective.

Съществена роля в съвременния информационен поток има писменият текст, чието битуване в различни формати и практики на създаване предполага нови технологични умения на индивида. На писменото общуване се отрежда съществено място и в съвременното обучение по български език и литература още от начален образователен етап. Всичко това актуализира значимостта не само на писмения текст на обучавания, а и на писмения текст на обучаващия, представян като обратна връзка от учителя към ученика (извеждащ достойнствата/недостатъците на съответния ученически текст). Актуални за съвременните компетентностни образователни модели са и въпросите за отговорността на учителя при перманентно реализиране на обратни връзки в учебния процес, за отговорностите му при реализиране на доцимولوجични дейности (и особено тези, свързани със създаване на писмена рецензия).

Многократно в научнометодическата литература е подчертавана важноста на дейността рецензиране на учителя. В монографичното изследване „Писмените ученически текстове. Втора част: Съчинения“ е отбелязано: „Рецензирането е задължително, защото, колкото и кратка да е рецензията, тя информира ученика за преценката на учителя относно качествата на текста, в нея се обобщават както сполуките, така и грешките на учениците“ [Георгиева, Савова 2003: 30]. В монографичното изследване „Писмените ученически текстове. Трета част: Съчинения интерпретации“ са дадени следните характеристики на учителската рецензия: „Рецензията се изготвя по критерии за разработване и оценка на съответния жанр. В нея лаконично се обобщават достойнствата и слабостите на съчинението – от правилно/неправилно разчетената тема до изискванията за пунктуация и правопис. Рецензиите в някои от пунктовете си имат препоръчителен характер ... Оценката е адекватна на рецензията“ [Йовева 2003: 80].

В статията на Станислав Георгиев „Оценяването в средното образование. Значение, цели, резултати, задачи на оценяването по „български език и литература“ учителската рецензия

е дефинирана в контекста на обвързаността си с водещи характеристики и резултати, които съпровождат реализирането на тези характеристики в плана на позитивността и негативността: „рецензията е неразделен елемент от критериите за оценяване. Тя бива устна или писмена според вида на изпитването. Рецензията дава мнение за три компонента от изявата на ученика: 1) положителен отзив – конкретна характеристика какво от изпитваното учебно съдържание е овладяно от ученика; 2) отрицателен отзив – конкретна характеристика какво не е овладяно; 3) коригиращ отзив – препоръки за преодоляване на пропуските. Рецензията е добронамерена, оптимистична, насърчаваща, изпълнима. Негативната емоционалност, патетиката и назидателността водят до отрицателни резултати“ [Георгиев 2016: 336].

Като специфичен „учебен жанр“ учителската рецензия разчита на предварителни знания на учителя за текстове, техни жанрови, съдържателно-структурни и езикови особености; критерии, форми и модели за оценяване; характеристики на ефективно педагогическо общуване и др. Учителската рецензия предполага обективно и в пълнота представяне на мнението на учителя относно становището му за качествата на предоставения му за рецензиране текст продукт на ученик. Но учителската рецензия изисква такава вербална експлицираност на установените постижения и слабости, която да показва добро познаване и на субекта, към когото е адресиран рецензентският текст; да показва умение на учителя при всяко едно представяне на този субект да успее да го мотивира да продължи напред още по-отговорно, активно и качествено. Една формираща учителска рецензия е целесъобразно да говори на субекта, чийто текст е предмет на рецензиране, като дава на този субект отговор на три важни за него въпроса: Къде отивам? Как отивам? Как да отида по-нататък?

Поставянето в центъра на образователния модел – личността на обучаваните – актуализира въпросите за гледната точка на образователните субекти относно възпитателните и социализиращите функции на рецензията като аспект на обучението и оценяването. Извеждането на добри дидактически модели (обучителни и оценителско-обучителни) е целесъобразно да се осъществява в контекста на проучване и анализиране на гледните точки на субектите на образователния дискурс [Георгиева 2017: 278 – 285; Добрева 2018: 182 – 204]. Ценно изследване на гледните точки на образователните субекти (макар и в други дидактически контексти) предлага анкетното проучване на учители от начален образователен етап на В. Кюркчийска [Кюркчийска 2016: 106 – 107].

В контекста на гореизведеното, в изложението, което следва, са представени и анализирани резултати от проведено през учебната 2019 – 2020 г. анкетно проучване с 40 учители от начален образователен етап относно установяване на обичайните практики в използването на рецензията при обучението по български език и литература. Акцентът в проучването е върху установяването на ефективността на рецензията като форма на обратна връзка в съвременното обучение по български език и литература в начален образователен етап. По стаж участвалите в анкетното проучване учители се разпределят по следния начин: със стаж от 0 до 5 години – 7 учители (17,50%); със стаж от 6 до 10 години – 5 учители (12,50%); със стаж от 11 до 20 години – 18 учители (45%); със стаж от 21 до 25 години – 6 учители (15%); със стаж над 25 – 4 учители (10%). Таблица № 1 представя разпределението на респондентите според класа, в който преподават към момента на анкетиране:

Таблица № 1

Клас, в който преподават към момента на анкетиране:			
а)	б)	в)	г)
1. клас	2. клас	3. клас	4. клас
10	12	9	9
25,00 %	30,00 %	22,50 %	22,50 %

Структурирането на въпросите в анкетата е съобразено с основните функции на проверката и нейното значение в обучителния процес по български език и литература; значимостта на обективността на проверката и възможностите за комуникация на оценяващ и оценяван при доцимولوجичните¹ дейности в училище; съотношението между обективност и субективност в оценяването. Въпросите в тази анкета (16 на брой) са структурирани около няколко проблемни кръга: функции на рецензията; ролята ѝ за мотивиране на учениците за

учене и резултатност; водещи учителите критерии при създаване на рецензии и оценяване на ученически писмени текстове; отношение на учениците към написаната от учителите рецензия; форми на използване на рецензията за отработване на грешки и повишаване на резултатността в процеса на обучение по български език и литература (Приложение).

Обработените анкетни данни насочват и към конкретни изводи по ключови проблеми на оценяването.

Първите два въпроса проверяват запознатостта на учителите с нормативните документи и с основни методически изследвания по проблемите на оценяването. 75% от анкетираните категорично заявяват запознатостта си с всички съвременни нормативни постановки за оценяването, а 25% посочват, че ги познават отчасти. Запознатостта със съвременните методически постановки за оценяването е характеризирана от анкетираните като пълна/цялостна от 52,50% учители и като частична/непълна – от 47,50%.

Въпросите от 3 до 13 проучват предпочитаните практики по оценяването по български език и литература от учителите, преподаващи в начален образователен етап. Перманентното използване на рецензия при проверка на писмен ученически текст се разпределя между три модела (таблица № 2):

Таблица № 2

3. Вписвате ли рецензия към всички проверени от Вас писмени работи на ученици?			
а) да, винаги	б) да, понякога/рядко	в) да, на ученици, на които преценя, че е необходимо	г) не
27	2	11	0
67,50 %	5,00 %	27,50 %	0 %

67,50% от учителите твърдят, че редовно вписват рецензия към всеки проверен ученически текст, 5% – че го правят рядко, а 27,50% – че го правят според собствената си методическа преценка – само на ученици, на които е необходима рецензия.

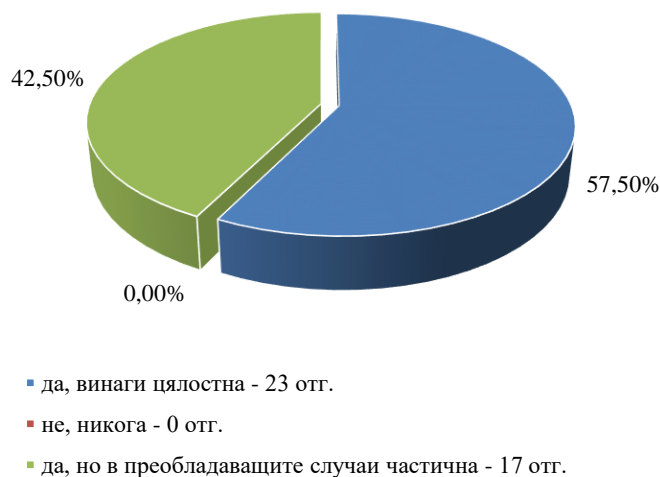
Учителите посочват два критериални модела, с които съобразяват рецензиите си. 62,50% твърдят, че рецензията си подчиняват на комбинираността на съдържателни и формални показатели; 37,50% посочват съдържателния критерий (отразяване на положителни страни и на негативи с препоръки за отработване на дефицити) като водещ. 72,50% от учителите твърдят, че акцент за тях при оформяне на рецензии е вписване на констатации и за позитиви, и за негативи с основна цел стимулиране на ученика да отработи дефицити. 20% обобщават, че вписват и позитиви, и негативи за писмената ученическа разработка с цел спазване на принципа на обективност.

Разнообразни са становищата на учителите относно очакваното запознаване с рецензията от родители и ученици. 75% анкетираните твърдят, че винаги изискват подпис от родител към вписана учителска рецензия. 90% са категорични, че задължително изискват ученикът винаги да се запознае с вписаната към негов текст рецензия, 10% посочват, че правят това понякога.

Между два дейности модела се разпределят дейностите на учителя по отношение на последващата учителска рецензия редакторска дейност на ученика – изискване за цялостна поправка и изискване за частична поправка (диаграма № 1).

Диаграма № 1

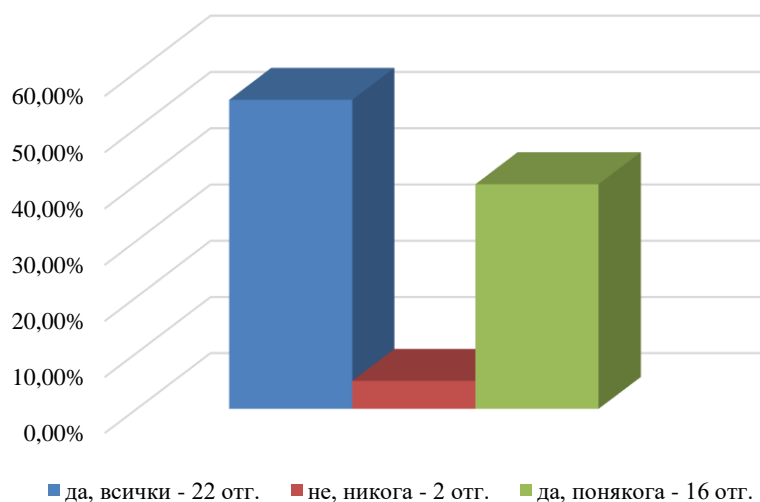
8. Изисквате ли учениците да направят поправка на рецензираната си писмена работа?



Доста разнообразни са предпочитаните от учителите модели за отработване на грешките и последваща (след учителската рецензия) проверка на поправения от ученика текст. 95% от учителите посочват, че работят в часовете за редактиране на текстове върху уменията на учениците да разчитат рецензията към съответния си писмен текст (диаграма № 2). Само 5% учители си признават, че никога не осъществяват подобна дейност.

Диаграма № 2

9. Работите ли в часовете за редактиране на текстове върху уменията на учениците да разчитат рецензията към съответния си писмен текст?



Учителите са категорични, че работят съвместно с учениците по отработване на персонални дефицити, експлицирани в рецензиите (таблица № 3). Няма учител, който да твърди, че в някакъв вариант не е осъществявал или не осъществява подобна дейност. 77,50 процента реализират перманентно подпомагащи дейности, като 57,50% работят с всички ученици, а 20% поставят акцент върху работа (предимно в консултативен вариант) само с

ученици, с които преценят, че е необходимо. Непоследователно осъществяват подобна дейност 22,50% от анкетиранияте учители.

Таблица № 3

10. Работите ли съвместно с учениците си за отработване на персонални дефицити, вписани във Вашата рецензия към техен проверен текст?			
а) да, винаги	б) не, никога	в) да, понякога	г) да, само с учениците, с които преценя, че е необходимо
23	0	9	8
57,50%	0 %	22,50 %	20,00 %

Анкетните резултати показват, че почти с еднаква предпочитаност в практиката се използват и трите модела на констативност на грешките – конкретно поправяне на грешки и представянето им в по-обобщена вербална форма в рецензията (37,50%); отбелязване на нарушенията в ученическия текст и насочване в рецензията към конкретни неусвоени/нарушени норми (37,50%); подчертаване на грешките и вписване на обобщена констатация за тях в рецензията (25%). Екскерпираният материал с учителски рецензии позволява изводи за известна несъотносителност между вербално изразеното мнение за предпочитани практики на експликативност на дефицитността и установеното в конкретната педагогическа практика (по посока на недостатъчна конкретност на твърденията в рецензиите относно допуснати грешки). Очевидна е предпочетеността в практиката на модели, свързани с маркиране на грешки и вписване на по-обща констатация/препоръки.

В две крайности се разпределят, според мнението на анкетиранияте учители, дейностите по последващия контрол от обучаващия относно качеството на редакторската дейност на учениците. Последващ контрол върху самостоятелните дейности на учениците по отработване на конкретни, изведени в учителска рецензия, дефицити твърдят, че осъществяват 72,50% учители. 27,50% са непоследователни в тази дейност или я осъществяват избирателно (на перманентен принцип).

Отговорите на въпрос № 15 и № 16 представят гледните точки на респондентите относно функциите на учителската рецензия и ефектите ѝ за езиковото развитие на ученика (таблица № 4 и № 5).

Таблица № 4

14. Каква е водещата функция на учителската рецензия (според Вас)?		
а) Да повишава мотивацията на учениците за учене и резултатност.	б) Да стимулира формирането и усъвършенстването на ключови компетентности; да спомага за подобряване на уменията на учениците да възприемат и създават текст.	в) Рецензията е загубила дидактическата си функция, само обременява учителите.
10	25	5
25 %	62,50 %	12,50 %

Таблица № 5

15. Смятате ли, че рецензията реално помага на ученика да подобри своя текст в дейностите по редактирането му?		
а) да, във всички случаи	б) не	в) зависи от качеството ѝ и мотивацията на ученика
19	1	20
47,50 %	2,5 %	50,00 %

97,50% респонденти са категорични, че учителската рецензия подпомага дейността на ученика по редактиране на собствен текст. Но 50% подчертават, че резултатността на тази редакторска дейност е в пряка зависимост от функционалността на рецензията, нейните качества. 87,50% учители застават зад позицията за значимост на учителската рецензия в компетентностните модели на образование. 25% посочват ролята ѝ за по-нататъшно мотивиране на ученика към активност и резултатност. 62,50% считат, че рецензията може да стимулира формирането и усъвършенстването на ключови компетентности; да спомага за подобряване на уменията на учениците да възприемат и създават текст.

На три се разделят мненията на учителите по последния въпрос – относно потребността, която изпитват от обучение за подобряване на доцимولوجичната си дейност (таблица № 6).

Таблица № 6

16. Изпитвате ли потребност да бъдете обучавани за създаване на целесъобразни на изискванията на съвременното образование рецензии?		
а) категорично да	б) категорично не	в) изпитвам потребност да се консултирам по някои проблеми на рецензирането като аспект на съвременното формиращо оценяване
11	15	14
27,50 %	37,50 %	35,00 %

37,50% са убедени в качествата на доцимولوجичната си дейност и считат, че не се нуждаят от обучителни дейности. 62,50% биха приели предизвикателството да се обучат, като 35% считат, че тази консултативно-обучителна дейност им е необходима само по отношение на мястото и функцията на рецензията в процесите на формиращо оценяване.

Обобщените резултати от анкетата за учители са показателни за осмисленост на ролята на рецензията в образователния процес; за осъзнатост на нейната функционалност в един комуникативен педагогически дискурс по български език и литература в начален образователен етап. В отговорите на преподавателите имплицитно се съдържа осъзнатата многофункционалност на учителската рецензия като съсредоточие на многообразните функции на учителя по български език и литература: да обучава, възпитава, развива, формира личности; да констатира, диагностицира, контролира, оценява, коригира; да прогнозира, целеполага, проектира; да бъде фасилитатор в един личностноориентиран образователен процес. Само в аналогичен образователен контекст е възможно речевото поведение на учителя като експерт оценител да води до качествени промени в речевото поведение на ученика. Възможно става и вземането на технологични решения (адекватни на изискванията на съвременното образование) в контекста на разбирането на технологията като „изменение в действията на човека вследствие на неговото обучение“ [Велчева, Иванова 2017: 132]. Изведените анкетни данни говорят, от една страна, за стремеж, желание на учителите да включат учениците в процесите по оценяване, от друга страна, се прокрадват страхът, притеснението относно недостатъчността на време за действително реализиране на подобни дейности; относно формалното отношение на учениците към рецензията, нежеланието на обучаваните да я четат/разчетат, да използват написаното в нея като стимул за по-нататъшно си изграждане като пълноценни комуникатори. Тези данни предполагат търсене на пътища за мотивиране на учениците да четат/използват учителската рецензия не само като обосновател на конкретна оценка, а и като мотиватор за по-нататъшното им развитие като етични комуникатори, които могат да градят личността си в процесите на социална комуникация.

Резултатността от анкетното проучване и направеният анализ на получените отговори насочват към изводи относно:

1. Осъзната от учителите и учениците функционалност на учителската рецензия към ученически писмен текст.
2. Желание на учителите да включат учениците в дейности по разчитане и разбиране на учителската рецензия и недостатъчност и непостоянство на реализираните в

реалната педагогическа практика от учителите дейности по проверка на осъществена от учениците редакторска работа (и в аспект поправяне на конкретни грешки, и в аспект проверка на цялостно реализирана поправка).

3. Желание на учителите да включат учениците в процесите по оценяване, от една страна; от друга страна – прокрадващи се страх и притеснение относно недостатъчността на учебно време за действително реализиране на подобни дейности.

4. Осъзнатост от учители и ученици на значимостта на рецензията, от една страна, и недостатъчност или формалност в дейностите по разчитане и разбиране на рецензията (в смисъл използване на написаното в нея като стимул за по-нататъшно изграждане на учениците като пълноценни комуникатори), от друга страна.

Предложените и анализирани в настоящата статия анкетни резултати не са отговор на важни дидактически въпроси, а по-скоро са предпоставка за един по-сериозен диалог по проблемите на качеството и ефективността на речевото поведение на учителя по български език и литература в начален образователен етап като оценител на ученически писмени текстове. В един текстоцентрично ориентиран родноезиков образователен процес факт е, че умението за създаване и възприемане на текстове е определящо за комуникативните взаимоотношения, за личностната самоидентификация и социализация на обучаваните още в този образователен етап. Предложените и анализирани анкетни резултати и направените по-горе изводи предполагат търсене на пътища за промяна на речевите дейности по време на оценъчните процедури в обучението по български език и литература и на двамата субекти на образователния дискурс, съответно:

➤ **Учителите** – по посока на използване на рецензиите не толкова като информационно констатиращо средство, колкото като модели на конструктивен опосредствен диалог с конкретен ученик (създаване на по-пълноценно вписващи се в характеристиките на формиращото оценяване рецензии) и по реализиране на системни дейности по подпомагане на учениците в процесите на разчитане на констатациите/препоръките в рецензиите и предприемане на ефективни речеви действия по спазване на дадените от съответния учител препоръки;

➤ **Учениците** – по посока на реализиране на системни и ефективни дейности за четене (използване) на учителската рецензия не само като обосновател на конкретна оценка, а и като препоръка за цялостна редакторска дейност на текстове с дефицити; като мотиватор за по-нататъшно развитие на цялостната личност на ученика (умението за създаване и възприемане на текстове е определящо за комуникативните взаимоотношения, за личностната самоидентификация и социализация на индивида).

В разглеждания образователен контекст като формиращи могат да се дефинират рецензии, които говорят деликатно за дефицитите на субекта ученик като текстов продуцент, без да го обиждат, без да подценяват възможностите му; които стимулират по-нататъшната му успешна речева дейност писане/редактиране; които подкрепят и за най-малката крачка успех в комуникативен план. Това означава създаване в педагогическата практика на учителски рецензии от единия субект на образователния дискурс към конкретен друг субект в този дискурс, с който осъществява разнообразни комуникативни връзки, преживявани в различни емоционални планове. Ученикът се учи/поучава не толкова и не само от написаното в рецензията, колкото от експлицирания комуникативен модел в нея. Ако този комуникативен модел се основава на взаимно уважение, споделена отговорност, готовност за взаимопомощ, обективна саморефлексия, толерантно единодействие по отработване на дефицитност, резултатността може да бъде гарантирана поне в плана на мотивираността.

В ежедневната педагогическа практика рецензията е важно опосредстващо звено между двамата субекти в педагогическия дискурс – учителя и ученика, но тази опосредствена комуникация може да бъде доразвита, продължена, защото е налице задължително пряка среща на учител и ученик след написването на рецензията към ученическия писмен текст. При пряката среща могат да бъдат „разгърнати“ комуникативните процеси от опосредстваното чрез рецензията общуване. Ученикът може да попита, да доуточни нещо с учителя; да се посъветва с него; дори да изрази несъгласие. Всичко това поставя сериозни предизвикателства към речевото поведение на учителя в качеството му на оценител, създаващ рецензии и продължаващ работата върху създадени вече рецензии. Рецензията продължава опосредствения

диалог, започнат от ученика чрез създадения от него текст. Ученикът очаква адекватен отговор, обективна и удовлетворяваща го количествена и качествена оценка; изисква мотивиране на доводите за оценката. Комплицирана е ситуацията, когато учителят обективно, но и деликатно трябва да изведе недостатъци на текста, слабости на автора му като изпълнител на конкретна комуникативна/дидактическа задача. Всичко това насочва към многообразие от фактори (педагогически и психологически), с които е целесъобразно да се съобразява рецензията; насочва към нейната многофункционалност както в процеса на оценяване, така и в процеса на самото обучение чрез нея. Рецензията се оказва своеобразен медиатор между учителя и не всички ученици, а конкретния ученик. Рецензията като звено, което опосредства срещата между оценявания и оценявания, трябва да стимулира ефективната комуникация в процеса на обучение, да съдейства за осъществяване на педагогическо взаимодействие, а не противопоставяне/конфронтация между субектите на образователния дискурс. Рецензията е проява на експертната дейност на учителя филолог относно качествата на текстопродуктивното речево поведение на ученика, относно демонстрирани от него комуникативноречеви умения, езикови и литературни компетентности. Както създаденият от ученика текст носи белезите на създателя си (интересите, ценностите, мисленето, емоциите на ученика), така рецензията е проекция на личността на учителя, който в контекста на формиращото оценяване е целесъобразно да създава такива качествени оценки (рецензии), които да дават реална представа за причините за съответното оценяване, които да демонстрират уважение към ученика като автор, независимо от допуснати от него слабости при текстопроизводството. Всичко това предопределя високите изисквания към дейността на учителя по български език и литература още от начален образователен етап като експерт оценител на ученически писмен текст.

Бележки:

1. Доцимологията се разглежда като относително самостоятелно направление в дидактиката. В електронната енциклопедия Уикипедия е записано: Терминът „доцимология” има гръцки произход – „докиме” – изпитание, изпит; „докимозо” – изпитвам, „докимастикос” – който е годен да изпитва, изпитващ. Терминът се използва във всички държави в Европа, с изключение на Великобритания. Доцимологията се определя като наука, която изяснява системата и формите на изпитите и изпитването, начините за оценяване на знанията, проявите на субективизъм на изпитващия при оценяването, а също и възможностите, които могат да осигурят по-голяма обективност на оценката. Тя е вид изследване и познание <https://bg.wikipedia.org/wiki/Доцимология> (Достъп 03.03.2020 г.).

Приложение

АНКЕТА ЗА УЧИТЕЛИ

УВАЖАЕМИ УЧИТЕЛИ,

Настоящата анкета е анонимна и се провежда за образователни цели. Поместените по-долу въпроси са свързани с проучване на мнението на учители относно спецификата и значимостта на оценяването по български език и литература на ученици от начален образователен етап. Надяваме се да споделите откровено своето становище по предложените въпроси.

Данни за анкетирания:

Трудов стаж като учител по български език и литература години

Клас, в който преподавате към момента на анкетиране:

Въпроси:

1. Познавате ли постановките от последно публикуваните нормативни документи относно оценяване на учениците в училищното образование?

- а) да, изцяло б) да, отчасти в) не

2. Познавате ли методически изследвания от последните 10 години относно

- а) 1. клас б) 2. клас в) 3. клас г) 4. клас

спецификата на оценяване на учениците по български език и литература в училище?

- а) да, всички б) да, някои в) не, нито едно

3. Вписвате ли рецензия към всички проверени от Вас писмени работи на ученици?

- а) да, винаги
б) да, понякога/рядко
в) да, на ученици, на които преценя, че е необходимо
г) не

4. Кой е водещият Ви критерий при оформяне на рецензията?

- а) съдържателен (отразяване на положителни страни и на негативи с препоръки за отработване на дефицитите)
б) обемен (спазване на определен обем, определен от самите Вас за текст рецензия)
в) формален (добра композираност и езиково-стилова издържаност на рецензията)
г) комбиниран (спазване на съдържателен и формален критерий)

5. Кой е акцентът Ви при оформяне на рецензии за ученически писмени текстове?

- а) констатации за позитивите, постиженията на ученика
б) констатации за негативите на текста, дефицитите на ученика
в) констатации и за позитиви, и за негативи с цел обективност
г) констатации и за позитиви, и за негативи с цел стимулиране на ученика към отработване на дефицитите

6. Изисквате ли родителите да се подписват на вписана от Вас оценка или вписана рецензия?

- а) да, винаги
б) да, понякога
в) да, на ученици, на които преценя, че е необходимо
г) не

7. Изисквате ли задължително учениците да се запознават с учителската рецензия към всяка своя писмена работа?

А) да, винаги Б) не, никога В) понякога

8. Изисквате ли учениците да направят поправка на рецензираната си писмена работа?

а) да, винаги цялостна б) не, никога в) да, но в преобладаващите случаи частична

9. Работите ли в часовете за редактиране на текстове върху уменията на учениците да разчитат рецензията към съответния си писмен текст?

а) да, винаги б) не, никога в) да, понякога

10. Работите ли съвместно с учениците си за отработване на персонални дефицити, вписани във Ваша рецензия към техен проверен текст?

а) да, винаги

б) не, никога

в) да, понякога

г) да, само с учениците, с които преценя, че е необходимо

11. Осъществявате ли последващ контрол върху самостоятелните дейности на учениците по отработване на конкретни, изведени в рецензията, дефицити?

а) да, винаги б) не, никога в) понякога

12. Осъществявате ли контрол върху дейностите на учениците по реализиране на цялостна поправка на рецензирана писмена работа?

а) Да, като отново рецензирам редактирания ученически текст.

б) Не, никога.

в) Да, изисквам поправка, но не проверявам отново новосъздадения от ученика текст.

13. Как процедурите при отразяване на ученически грешки и пропуски?

а) Поправям конкретната грешка и констатирам най-общо пропуските на ученика в рецензията.

б) Отбелязвам/маркирам нарушенията и в рецензията насочвам към конкретни неувоени/нарушени книжовноезикови норми или други правила.

в) Подчертавам/маркирам грешките и вписвам обобщена констатация за тях в рецензията.

г) друг предпочитан модел (посочете):

14. Каква е водещата функция на учителската рецензия (според Вас)?

а) Да повишава мотивацията на учениците за учене и резултатност.

б) Да стимулира формирането и усъвършенстването на ключови компетентности; да спомага за подобряване на уменията на учениците да възприемат и създават текст.

в) Рецензията е загубила дидактическата си функция, само обременява учителите.

15. Смятате ли, че рецензията реално помага на ученика да подобри своя текст в дейностите по редактирането му?

а) да, във всички случаи

б) не

в) зависи от качеството ѝ и мотивацията на ученика

16. Изпитвате ли потребност да бъдете обучавани за създаване на целесъобразни на изискванията на съвременното образование рецензии?

а) категорично да

б) категорично не

в) изпитвам потребност да се консултирам по някои проблеми на рецензирането като аспект на съвременното формиращо оценяване

Литература:

1. Velcheva, K., Ivanova, R. Proizvodstvenite i sotsialnite tehnologii v predmetnoto pole na „Domashna tehnika i iekonomika“ VI klas. – V: Obrazovatelni tehnologii, Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2017.
2. Georgiev, S. Otsenyavaneto v srednoto obrazovanie. Znachenie, tseli, rezultati, zadachi na otsenyavaneto po balgarski ezik i literatura. – Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, 2016, № 3, s. 329 – 338.
3. Georgieva, M., E. Dobрева. Pismenite uchenicheski tekstove. Vtora chast: sachineniya. Sofiya: Kragozor, 2003.
4. Georgieva, S. Educational potential of the review of students` written texts (Obrazovatelniyat potentsial na retsenziyata na uchenicheski pismeni tekstove). – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 34, June 2017, s. 278 – 285.
5. Dobрева, S. Teachers of Bulgarian about the effects of activities as experts evaluating written texts of the students (Uchitelite po balgarski ezik i literatura za efektivnostta na deynostite si kato ekspert otseniteli na pismeni uchenicheski tekstove). – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 42, Februari 2018.
6. Yoveva, R. Pismenite uchenicheski tekstove. Treta chast. Sachinenia interpretatsii. Sofia: Kragozor, 2003.
7. Kyurkchiyska, V. Dobra pedagogicheska praktika v nachalna uchilishtna vazrast. – V: Obrazovatelni praktiki za optimizirane na pedagogicheskata komunikatsiya. Balgarski ezik. Literatura. Istoriya. Ruski ezik. Shumen: Universitetsko izdatestvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2016.

*доц. д-р Снежанка Добрева Георгиева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет, катедра ТОПО и ПНУП
s.dobрева@shu.bg*

*Калинка Тенева Шейтанова
студент ПНУП, Педагогически факултет
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
kalinashaitanova74@abv.bg*