

## TEACHER'S REVIEW AS A TEXT AND EVALUATION EDUCATION TECHNIQUE

**Abstract:** The article is focused on two types of features of teacher's review of student's written text- linguistic and linguistic- didactic. On the basic researched and analyzed 212 reviews of teachers in primary schools of written texts of their students in Bulgarian are made some decisions on positive and negative sides of the reviews. Some recommendations are given about some transitions towards effects of developing evaluation.

---


### Author information:

**Kalinka Sheytanova**

Student

At Faculty of Education

at Konstantin Preslavsky – University of Shumen

 Bulgaria

### Keywords:

Evaluation, primary school graders, review,  
linguistic features, linguistic-didactic  
features.

Професионализмът на учителя е тема на множество научнопедагогически изследвания. В научнометодическата литература е посочвано: „Дейността на учителя е специфична и същевременно отговорна. От нейното качество зависи до каква степен младите поколения ще се подготвят за живота, за да се отговори на потребностите на обществото и на високите изисквания за преустройство на образованието“ [Симеонова, Маргаритова 2007: 48]. Учители на различна възраст са свързвани със „зоната на успеха“, ако съчетават висок професионализъм и опит, любов към професията, адекватност, самокритичност, емоционална устойчивост, умения да реализират успешна обратна връзка с учениците и колегите си [Сидорчук, Сидорчук 2019: 101 – 105]. От педагози е подчертавано, че от характера на отношенията и взаимодействията на учителя с учащите се зависи качеството на педагогическия труд и учебните постижения на обучаваните „в тяхното саморазвитие и самоутвърждаване в живота и дейността им“ [Кондрашова 2019: 87]. От психолози е обръщано внимание на значимостта на връзката педагогика – акмеология, на „стремежа към самообразование и готовността за акмеологическо развитие в областта на професионалната сфера“; подчертавана е индивидуалността на професионалната дейност у всекиго и обвързаността ѝ с набор от професионални качества [Кротова, Ахметзянова 2019: 83]. Този набор от професионални качества на учителя в начален образователен етап е обвързан с „разкриването на тайната на учебните постижения и успехи на ученика, със създаването на такива условия, пребивавайки в които ученикът осъзнава зависимостта им от собствените усилия, постъпки и качества на личността“ [Лодатко, Кондрашова 2015: 25]. В този контекст статията поставя въпроса за обвързаността на професионализма на учителя с развитието на доцимологичните му умения, с компетентността му за адекватна обратна връзка, с уменията му

да общува, да се саморазвива и да съдейства за развитието на подобни качества у учениците чрез реализиране на проверовъчни и оценъчни дейности в училищното образование.

В педагогическата и методическата литература проверката се характеризира като педагогическо явление, целящо установяване на равнището на успеваемост на обучавания. Значимостта ѝ се извежда в контекста на педагогически и психологически показатели: относно учителите – като сложна психологическа ситуация, нямаща подобен еквивалент в осъществявания от учителя процес на обучение; относно учениците – като състояние на повишена емоционалност; относно организацията на обучението – като задължително прилагане на общодидактическия принцип за индивидуален подход към учениците [Перовски 1960: 89 – 95]. Проверката и оценката се интерпретират в контекста на специфичността и значимостта им за различни образователни етапи, образователноквалификационни степени, учебни дисциплини, като се търси връзка между оценяването и качеството на преподаване/обучение [Кръстева и др. 2003: 279 – 294; Велчева 2016: 472 – 482]. Спецификата на проверката по учебния предмет български език и литература е разчитана в два контекста: по-общ контекст – дидактически – и по-конкретен контекст – методически – като зависи, обусловена от спецификата на конкретния учебен предмет, за чиито цели се реализира [Добрева 2018: 56].

Писменият текст на ученика (предоставен за проверка и оценка) е сложен обект, в който в синтезиран вид се проявяват различни когнитивни равнища на пишещия; пресупозитивните му знания, компетентността му на комуникатор, знанията и уменията му за норми, стилове, уместност на изказа; емоционалният му нрав. Проверката на този сложен езиков феномен предполага не по-малко сложна палитра от показатели за оценяването му. Затова ученическият писмен текст е целесъобразно, първо, да се оценява с оглед на общоизвестни/общоизведени критерии за оценка на съответен речев жанр. Второ, оценката на ученически писмен текст трябва да включва и отношение към субекта, неговия създател – в аспекта на отразяване на равнището на постижимост спрямо предходна ученическа текстова продукция, както и стимулираща оценъчност за последващо участие на ученика като продуцент с постепенно подобряващи се комуникативни умения [Добрева 2018: 59].

Резултат от качественото оценяване на писмен ученически текст е учителската рецензия, имаща значимо място за резултатността на родноезиковото обучение още от начален образователен етап. Рецензията представя гледната точка на обучавания субект относно предоставена му от обучавания субект информация – речево изложение (под формата на писмена обратна връзка от ученика към учителя). Учителската рецензия има гъвкав съдържателно-структурен модел, в който могат да бъдат открити няколко основни акцента (чиято задължителност като че ли е очевидна): изходни данни за проверявания обект (жанр творба, автор, заглавие на художествен текст или поставена тема като дидактическа задача); критически анализ на справянето на ученика с поставената тема и дидактическата задача (аргументирано извеждане на постижения и слабости); обобщителна оценка за постигнатия успех от ученика като автор или за неуспеха му.

Пред немалки предизвикателства е поставен учителят по български език и литература в начален образователен етап, който професионално е ангажиран да реализира речеви действия като оценител на ученически устни и писмени текстове. Този учител е провокиран да осъществява целесъобразни речеви дейности в образователния дискурс, които да дават адекватен отговор на въпроси като: Къде в педагогическия процес попадат речевите дейности на учителя като оценител на ученически писмени текстове? Обективно ли се оценява писменият ученически текст в училище? Какви са реалностите и в каква посока могат да се

търсят промените за включване на учителската рецензия към ученически писмени текстове по-активно в процесите на формиращо оценяване и комуникативно развитие на обучаваните, в процесите на конструктивистко обучение по български език и литература в начален образователен етап? [Добрева 2018: 10].

Методическата все още неяснота и непълнота в отговорите на подобни въпроси са сериозно изследователско предизвикателство и са предпоставка за насочване на вниманието ни към анализиране на лингвистичните и лингводидактичните характеристики на учителски рецензии към писмени текстове на ученици от трети и четвърти клас. Характеристиките на рецензията като статичен обект – логически и формално свързан цялостен текст – са обобщени върху основата на проучени 94 учителски рецензии от училищната практика (предоставени от около 50 учители по български език и литература от област Шумен и област Варна), както и върху основата на 118 рецензии, създадени от 38 учители в експериментални условия (оценка на едни и същи текстове (три текста на четвъртокласник) – диктовка, сбит преразказ, съчинение по пословица. Рецензиите се отнасят до жанрово и тематично разнообразни ученически текстове на ученици от III и IV клас (таблица № 1):

Таблица № 1

РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА УЧИТЕЛСКИТЕ РЕЦЕНЗИИ СПОРЕД ЖАНРОВИТЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЧЕСКИТЕ ПИСМЕНИ ТЕКСТОВЕ И КЛАСОВЕТЕ, ЗА  
КОИТО СЕ ОТНАСЯТ

Тип ученически текст	III клас	IV клас	Общо
Преразкази	13	24	37
Съчинения	23	9	32
Диктовки	13	12	25
Общо	49	45	94

Изведеният корпус от рецензии е изследван с оглед на два типа критерии: **лингвистични критерии**, съотносими с общоизвестни в текстолингвистиката текстови показатели (като информативност, цялостност, свързаност, композиционна оформеност, граматичност), показатели като обемност, графична оформеност на текста, стилно-езикова издържаност, форма на изказ и **лингводидактични критерии**. Като лингводидактични характеристики (по подобие на наличен в българската методическа литература модел) са изведени информативност/изчерпателност, функционалност, конкретност, ефективност, коректност [Добрева 2018: 109 – 168].

**1. Лингвистични характеристики на учителската рецензия**

100% процента рецензиите от училищната практика са предложени във формата на традиционен линейно разположен текст. Единични са случаите на тезисно представени рецензии в експерименталния модел. Ексерпираният материал е показателен за обемното разнообразие на учителските рецензии (таблица № 2):

Таблица № 2

РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА УЧИТЕЛСКИТЕ РЕЦЕНЗИИ СПОРЕД ПОКАЗАТЕЛЯ ЗА  
ОБЕМНОСТ

Брой изречения	1	2	3	4	5	Повече от 5
Диктовка						
Училищна практика – 25	11	6	6	2	0	0
Експериментални листове – 38	6	3	4	10	6	9
Преразказ						
Училищна практика – 37	9	18	6	4	0	0
Експериментални листове – 38	1	3	4	11	10	9
Съчинение						
Училищна практика – 32	16	8	3	5	0	0
Експериментални листове – 38	5	5	8	7	4	9
Общо -	48	43	31	39	20	27

Най-многобройни са рецензиите, представени от едно изречение – 48 броя. (Например: *Не е пълен и точен преразказът!*). Едноизреченските рецензии са доста често експликация на формално изпълнени задължения на учителя по оценяване на ученически писмен текст. Немалобройни са и еднословните рецензии в начален образователен етап, които с дума представят оценката или са възглас на одобрение за прекрасно справяне със задача от ученик. (Например: *Браво!*). Обект на сериозна дискусия може да бъде функционалността на рецензии с подобен обем – възможността им да информират, да мотивират и стимулират обективно и пълноценно учениците в контекста на едно съвременно формиращо оценяване в обучението по български език и литература. Под въпрос е дали подобни емоционални изблици носят само ефект на максимална удовлетвореност за ученика. Не са ли понякога предпоставка за самозабравяне или за самовнушение за тотална и пермаманентна безпогрешност от страна на ученика?!

На второ място по обем са рецензии, съставени от 2 изречения – най-често моделът е представен от примери с едно изречение за констатация по проверения текст и едно изречение препоръка. (Например: *Справил си се добре с правописа. Старай се да пишеш красиво и да не драскаш в тетрадката!*) Въпрос също на дискусия може да бъде възможността за осъществяване на формиращо оценяване при използване масово на двуизреченски рецензии. Понякога лаконичността е допълнена и с недостатъчна конкретност, известна тривиалност на твърденията. (Например: *Много добре! Проверявай правописа на думите, в които се съмняваш!*)

Внимание заслужават по-обемните рецензии – от пет или повече изречения. По този модел са създадени 57 рецензии, но те не са характерни за традиционната училищна практика. Открити са предимствено при експерименталните листове, което говори за известна тенденциозност. Учителите, включени в експеримента, са създали съзнателно по-пълни, подробни, обемни рецензии в ситуация на проверка на техните оценителски умения. Понякога тази тенденциозност е довела до прекаляване – прекалено дълги, неясни, несъобразени с възрастта на учениците рецензии. (Например: *Посоченият ученически текст в началото е възпроизведен съдържателно вярно, следвайки сюжетната линия. Не са пропуснати или разменени епизоди или ключови моменти. В края на репродуктивния текст са допуснати грешки при предаване на съдържанието. Породено е смислово несъответствие. Включени са извънсюжетни елементи. Изградена е смислова и логическа взаимосвързаност между двата*

текста. Правилно и последователно е трансформирана пряката реч в непряка. Уместно е употребено глаголното време, като са допуснати единични грешки. Не е съобразена дидактическата задача и текстът е възпроизведен с повече подробности. Част от изреченията са синтактично и смислово неправилно оформени. Използвани са повторения. Допуснати са пунктуационни грешки.)

В учителските рецензии са предпочетени различни модели на изказване, съответно автоцентричен или текстоцентричен [Добрева 2018: 117 – 124]. И при двата модела обектът на проверка е конкретният ученически текст, но експликацията за достойнствата и недостатъците на текста е с различна вербална изказаност (таблица № 3):

Таблица № 3

### РЕЦЕНЗИИТЕ КАТО ФОРМА НА ИЗКАЗ

Клас	Автоцентри- чен модел	Текстоцентри- чен модел	Смесен модел	Общ брой
III клас	37	7	6	49
IV клас	35	6	4	45
Общо	71	13	10	94

Автоцентричният модел е представен от 76,60 % от всички изследвани рецензии). Учителските рецензии от този модел представят достойнствата и дефицитите на текста чрез езикови маркери, експлициращи ролята на конкретния ученик за съответния резултат – чрез своеобразно обръщане на оценяващия учител към оценения ученик. (Например: *Браво! Вярно си предал съдържанието! Работил си по плана!*). Немалка част от рецензиите, конструирани по модела на автоцентричността, залагат на стимулиращата/мотивиращата функция. Рецензиите от автоцентричния модел като че ли помагат на ученика да възприема учителя с оглед не толкова на дидактичните му функции, колкото да го приема като „доверено лице“, приятел, който не съди и санкционира, а помага, съветва, подкрепя. „Тези рецензии свидетелстват за преодоляна излишна „институционалност“ в отношението учител – ученик; „звучат“ по-субективно, но и „по-човешки“. При този модел дори когато критикуват, учителите го „правят“ деликатно и по начин, издаващ специфично „дидактически близко“ социално педагогическо взаимодействие. При осъществяването на обратната си връзка учителят си позволява обръщение към ученика, което е съобразено с цялостната му представа за възможностите на съответния обучаван и с емоционалния му облик. Субектът учител, рецензиращ текст и оценяващ субектите ученици, проявява и обективност, и справедливост, и етичност“ [Добрева 2018: 124]. Като цяло в рецензиите от автоцентричния модел не са допуснати лексикални езикови маркери, унижаващи достойнството на незнаещия или по-малко знаещия ученик. Но под въпрос е функционалността в тези рецензии на преобладаващата повелителност за изказване на препоръки и засиленото присъствие на отрицателни изречения (съдържащи различни елементи на негация) при извеждане на слабости, както и явната дидактичност в изказа. С ниска фреквентност в ежедневната педагогическа практика са текстоцентричният и смесеният модел. Вторият, съчетаващ текстоцентрични и автоцентрични езикови конструкти в една учителска рецензия, е представен в 10,64 % текстове от екскерпирания материал. Понякога „смесеността“ се проявява в рецензията като цялост, в други случаи комбинацията от автоцентричност и текстоцентричност е характеристика на определени микротекстове (констативни или препоръчителни). (Например: *Пълен, подробен и последователен преразказ. Преразказвай думите на героите.*)

„Рецензията е текст, който има гъвкав и незадължителен структурен модел, но в който все пак са целесъобразни няколко структурни звена: обективен/критичен анализ на позитивите и негативите (относно различни текстови аспекти – жанрова идентичност, тематична релевантност, композиционна издържаност, езикова правилност и уместност), обобщителна оценка, препоръчителна част“ [Добрева 2018: 127]. Условно по показателя „структурна организация“ изследваните рецензии на ученици от III и IV клас са разпределени в три групи: с права композиция; с обратна композиция; с непоследователна композиционна схема. Към първата група условно са отнесени рецензии, които следват два типа логика: (1) според коментирания аспекти на ученическия текст – логика на коментар от съдържанието/жанра към структурата и формата на ученическия речев продукт (правопис, пунктуация, стил, език, граматическа правилност, лексикално богатство, графика); (2) според последователността на предпочетените микротекстове – логика на движение от констативност към препоръчителност. (Например: *Последователно си разказал случката. Не си спазил правописните правила. Внимателно конструирай изреченията и след това ги записвай. Можеш по-добре!*) При рецензии с обратна композиционна схема коментарът на ученическото съчинение е започнат от неговата форма (език, стил, правопис и пунктуация) и тогава следва връщане към съдържателните, структурните и жанровите характеристики на речевия продукт. Към модела се причисляват и текстове, следващи логиката на разположение от препоръчителни към констативни пропозиции. (Например: *Внимавай с пунктуацията! Много добре си разказала.*) Терминът „непоследователна композиционна схема“ е условен и се отнася за този тип учителски рецензии, които, без определен ред и последователност, тълкуват съдържателните, структурните и езиковите особености на ученическия текст, като ги смесват по някаква необяснима, собствена композиционна логика. Към модела са причислени и рецензии, които безразборно комбинират констативни и препоръчителни текстови пропозиции. (Например: *Ученикът е предал вярно съдържанието на текста, не е пропуснал или разместил епизоди, важни за развитието на действието. Не е допуснал елементи на разсъждение, не е използвал пряка реч. Показва правописни умения. Във втори, трети и четвърти абзац изпада в ненужни подробности. Допуска повторения, смислово неправилни изречения и фактологически грешки в предпоследните две изречения.*)

Учителските рецензии от ексцерпирания материал са разнообразни в граматично (морфологично и синтактично) отношение. Във връзка с предпочетеността на глаголно време/наклонение се налага заключението за засилена фреквентност на структурирани в минало неопределено време, изявително наклонение рецензии, както и рецензии в сегашно време. Със засилена фреквентност са темпорални и модални комбинации: сегашно и минало неопределено време; изявително и повелително наклонение. В плана на повелителността и с помощта на подбудителни изречения са изградени предимно препоръчителните микротекстове на рецензиите. (Например: *Пълно и последователно си разказала приказката. Обърни внимание на правописа на сгрешените думи. Пиши по-красиво, можеш! Преразказвай думите на героите.*) Препоръчителните части на учителските рецензии в повелително наклонение понякога изказват настоятелността доста дидактично и заповедно. (Например: *Внимавай при правописа! Обърни внимание на допуснатите грешки!; Обръщай внимание на правописа и пунктуацията! Поправи грешките!*)

Според изреченския си модел по цел на изказване учителските рецензии се подразделят в две групи – рецензии с еднотипни изречения и рецензии, представлящи комбинации от два типа изречения. Общият поглед към изграждането на учителската рецензия като единен текст показва предпочетеност към модела на еднотипните по цел на изказване изречения. Масово

еднотипността е представена от издържани изцяло в плана на съобщителността рецензии (модел, предпочитан при учителски рецензии, извеждащи предимствено констатации за позитиви или негативи) или изградени чрез поредица от възклицателни изречения. (Например: *Браво! Истинска писателка си! Много интересна история!*) Синтактичният модел на комбинираността – с включеност на различни типове изречения по цел на изказване (в констативната, в препоръчителната част на рецензията или в двете части на рецензията) е представен най-често от комбинациите: съобщително/съобщителни и подбудително/подбудителни изречения; възклицателно/възклицателни и подбудително/подбудителни изречения. (Например: *Допускаш правописни грешки. Внимавай повече! Прави си проверка на думите!*)

В три групи се разпределят учителските рецензии по критерия графическа оформеност: Първа група – с обособени абзаци, отговарящи на определени, добре обмислени (съзнателно обособени от учителя) микротекстове; Втора група – рецензии без обособени нови редове; Трета група – рецензии, в които всяко изречение е записано на нов ред. Най-разпространен е вторият модел. Срещат се и рецензии с правилно оформени нови редове. Новият ред най-често е свързан с преминаването към нова микротема, като са установени два подмодела: (1) графически обособени нови редове, съответстващи на основните критерии за оценка на писмен текст, стоящи в основата на учителската оценка – жанрови идентификации, съдържателни, структурни, езикови особености; (2) графически обособени нови редове, съответстващи на акцентирана дефицитност и изведена позитивност [Добрева 2018: 141]. Най-рядко се среща третият модел. Анализът на разновидностите рецензии с оглед графическа оформеност насочва към значимостта на текста учителска рецензия като модел, който въздейства на учениците с различните си планове – включително и с плана на графиката си.

С рецензията преподавателят показва на учениците модел на текстова издържаност в съдържателен, структурен и стилно-езиков план. Затова образователно-възпитателният и потенциал може да бъдат потърсени не само в лингвистичен план (образователни възможности на рецензията чрез текстовия модел, който задава), а и в лингводидактичен план (възможности, които предоставя за образователен ефект чрез реализиране на последващи учителската рецензия действия – разчитане и разбиране на казаното в рецензията; съотнасяне на констатациите в рецензията с текста на ученика; редактиране на ученическия текст с оглед на препоръките в рецензията и други) [Георгиева 2019: 33].

## **2. Лингводидактически характеристики**

Извеждането на основните лингводидактически характеристики на учителската рецензия е възможно в контекста на осмислянето ѝ като надеждно средство за обратна връзка при формиращо оценяване в родноезиковото обучение в начален образователен етап. Като лингводидактически в изследването са представени „характеристики, които позволяват на рецензията да реализира конкретността си и в плана на информативността (информираност на ученика за позитивите и слабостите на речевия му продукт), и в плана на мотивираността на ученика за последващи действия (относно усъвършенстване на силни страни и обработване на слаби страни в речевата му работа). Изследването на лингводидактическите характеристики тръгва от презумпцията, че езиковите маркери за констативност в позитивен и в негативен план, санкционирана дефицитност, пощряващо стимулиране могат да бъдат използвани с образователен ефект чрез рецензията като въздействаща форма на обратна връзка. В този контекст като лингводидактически характеристики на учителската рецензия са изведени

характеристиките: информативност, конкретност, функционалност, коректност, ефективност“ [Добрева 2018: 143].

Информативността като качество на речевия продукт в текстолингвистиката се съизмерва с представената от текста степен на новост, непознатост на информацията. В представения лингводидактически аспект информативността е приета като условен термин за обозначаване на изчерпателността на текста учителска рецензия. С оглед на това са обособени две групи учителски рецензии: информативни/изчерпателни рецензии и неинформативни/неизчерпателни рецензии. С оглед възрастта на учениците в ексцерпирания материал от училищната практика за информативни са приети всички рецензии, които казват нещо и за съдържанието, и за формата на продуцирания/репродуцирания от ученика текст. За рецензиите от експерименталния модул информативността е разчетена като даване на информация по всеки от официално изведени критерии за оценка на съчинение и преразказ. Информативността е белег на почти всички учителски рецензии от експериментално проверените от различни учители три текста на четвъртокласник, но не е „постоянна спътница“ на рецензиите от текущата практика – факт, който в известна степен обезпокоява. По-силно въздействаща върху ученическата личност и с по-голям образователен заряд като форма на обратна връзка е рецензията, с която учениците работят през цялата учебна година. Не може да не се отчете установеността на множество нисконформативни рецензии. (Например: *Обърни внимание на грешките!; Обмисляй много добре изреченията!*)

Като речев продукт за осъществяване на резултатна комуникация и обективно педагогическо взаимодействие учителската рецензия е наложително да е съобразена с принципите на обективността. Нееднократно в педагогическата литература е извеждано значението на обективността за процесите на оценяване и обучение. В. А. Онищук отбелязва: „Едно от главните изисквания към контрола и оценката се явява техната обективност“ [Онищук 1987: 216]. Конкретността, като проява на обективността може да бъде коментирана в два плана – конкретност на констативните микротекстове и конкретност на препоръчителните микротекстове в учителската рецензия (с подаспекти спрямо представената в съответните микротекстове позитивност и негативност). Конкретността е приета за позитивна текстова характеристика, когато е експлицирана чрез един от следните модели в учителската рецензия: 1. Конкретност на констативната част на учителската рецензия; 2. Конкретност на препоръчителната част на учителската рецензия, насочваща към конкретни образователни практики за преодоляване на дефицитността (припомняне на книжовноезикова норма, конкретно езиково правило, прочитане на конкретна художествена творба, спазване на конкретна препоръка, изказана в рецензията и др.); 3. Конкретност и на констативната, и на препоръчителната част [Добрева 2018: 146 – 147].

Изследваният блок с учителски рецензии насочва към обобщението, че конкретността не е най-силната страна в критическите текстове на учителите от ежедневната педагогическа практика. Конкретността в първоначалния представен аспект (конкретност на констативната част) се проявява чрез два подмодела: Първи подмодел – конкретност при представяне на дефицитност (слабости на ученическия текст) в констативната част на рецензията. Конкретността в констативни микротекстове за представяне на дефицитност е най-често на равнище нарушена книжовноезикова норма; допусната фактологическа грешка или неподходяща структурираност на компонент от ученическия текст. Втори подмодел – конкретност при представяне на позитивност (силни страни на ученическия текст) в констативната част на рецензията. Единични са примерите на конкретност и в констативните, и в препоръчителните микротекстове в рецензиите от училищната практика. Конкретността е по-



силна страна на рецензиите от експерименталните листове. Не може да се твърди същото за рецензиите от училищната практика. Безспорен факт е, че в една трета от изследваните рецензии конкретността присъства с противоположния си знак – т.е. присъства като неконкретност, като прекалена обобщеност. Прекалено общо звучат най-вече твърденията за нарушени книжовноезикови или конвенционални норми, за неспазване на изискванията на определен жанр ученически текст, както и препоръки за отработването на горепосочените недостатъци. Примери за неконкретност са установени в три разновидности:

- Неконкретност на констативната част на учителската рецензия (например: *Не е пълен и точен преразказът!*)
- Неконкретност на препоръчителната част на учителската рецензия (например: *Много непълни и неточни изречения имаш. Първо обмисляй, после пиши!*)
- Неконкретност и на констативната, и на препоръчителната част (например: *Допускаш много правописни грешки. Внимавай повече!*)

Разчитането на функционалността на рецензията в по-широк контекст може да бъде направено във връзка с функциите на рецензията съобразно целите на обучението по български език и литература; функциите на това обучение (когнитивна, прагматична, културологична); водещите функции на учителя в съвременния образователен дискурс по български език и литература; функциите на педагогическото общуване [Димчев 2010: 42 – 51; Тенева 2005: 12 – 34]. За характеризиране на функционалността на учителските рецензии от ексцерпирания материал са изведени три маркера: (1) начин на експлициране на дефицитността на ученическия текст; (2) начин на експлициране на успеха на автора на ученическия текст; (3) преобладаваща функция в рецензията или постигната целесъобразна комбинативност на функционалното ѝ равнище.

Съобразно първия маркер като функционални в изследването са дефинирани учителски рецензии, които деликатно представят допуснатите от ученика слабости, т.е. рецензии, които не залагат на дескриптори като негативни езикови форми, натрапващи и плащещи заповедни изречения. Установени са няколко лексикално-граматически подмодела за изказване на дефицитността в учителските рецензии:

- Първи модел – дефицитност, представена само с елементи на негация (разнообразни морфологични/синтактични форми за отрицание – *недостатъчно убедителни, неовладян, не са съобразени, не са базирани, невинаги е ясен, не си извела съждения, незадоволителна е;*
- Втори модел – предпочетеност на положителни изречения за констатиране на дефицитността или в частта с препоръки за преодоляването ѝ. Този модел може да се приеме като функционален.
- Трети модел – комбинация от предходните два типа, приет за нефункционален при категорична доминантност на негативните езикови експликатори за дефицитите на ученическия текст или неговия автор [Добрева 2018: 153 – 154].

В този контекст като нефункционални се подвеждат и изцяло негативни рецензии, отнасящи се за писмени ученически разработки за *слаб*, в които от ученика, макар и неуспешно, е направен опит за изпълнение на задачата и е създаден текст, но рецензията не извежда никакви констатации за реализираната от ученика дейност, за положените усилия (за направена от него минимална успешна крачка). Сериозни възражения пораждаат учителски рецензии към оценки, различни от *слаб*, изградени в изцяло негативен план или в преобладаващо негативен план. Подобни примери са представителни за очевидна нефункционалност на учителската рецензия. Като нефункционални се извеждат и рецензии, съдържащи само препоръчителна част,

изградена в плана на необходимостта от преодоляване на дефицити, т.е. рецензии, несъдържащи констативни части за налични постижения в ученическия текст или съответни мотивиращи части за възможна последваща постижимост на ученика. (Например: *Внимавай при преразказа!*) С оглед на втория маркер – функционалност и експлицирана позитивност на ученическия текст – като функционални са дефинирани рецензии, които отреждат място в препоръчителната част на текстовите участъци, стимулиращи към продължаване и развиване на постигнатите от ученика постижения. Като функционални могат да бъдат дефинирани и рецензии, които изпълняват не само констатираща функция; които са насочени към ученика, стимулират го и при най-малка крачка успех, мотивират го за по-нататъшна успешна речева изява. В този контекст функционалността е разчетена като подходящ избор и комбинации на вербални средства, експлициращи съответната/съответните функции на учителската рецензия. Като функционални условно са дефинирани учителски рецензии, извеждащи не само констатираща/обосноваваща функция, а и някоя от другите функции на рецензията – препоръчителна, мотивираща, стимулираща. Факт е, че мотивиращата и стимулиращата функция не са преобладаващи в изследваните учителски рецензентски текстове от училищната практика за начален образователен етап.

Съдържателно-формалната единност на текста рецензия актуализира проблема за използване в единен лингводидактичен план на езиковите параметри на рецензията (семантични и граматични) и екстралингвистичните ѝ дидактически послания, пряко въздействащи върху учениковата личност. Ефективността на учителската рецензия е съотносима, от една страна, с предпочетен модел на констатираност на позитиви/негативи (текстоцентричен, автоцентричен, смесен модел), обективност и пълнота на констатациите, конкретност на микротекстовете за позитивност/негативност; съобразеност с общоизведени критерии, обективни за оценка на съответния текст, и, от друга страна, с експлицирана съобразеност на рецензията с конкретния ученик, създател на проверявания и рецензиран писмен текст. Учителската рецензия, като форма на качествено оценяване, има не само образователно значение, а оказва и възпитателно и социализиращо влияние. Нейните лингводидактически характеристики могат да доведат обучавания до удовлетвореност или неудовлетвореност; да повлияят положително върху развитието на междуличностните отношения или да доведат до маргиналност; да мотивират или да не мотивират за бъдещо развитие; да доведат до апетенция (насочване) към комуникативни стратегии или до аверсивност (отдръпване) от последващи действия и усвояване на речеви модели и т. н. Като ефективни се дефинират и рецензии, насочени към конкретния ученик в ролята му на променящ се с всеки свой следващ текст комуникатор. „Експликаторите в учителската рецензия на позитивността, успешното развитие (дори при минимален ръст), целящи поощрение, насърчаване, възможно самоусъвършенстване на писмена езикова култура, могат да активизират процесите на рефлексия и саморефлексия в педагогическия дискурс, да подпомогнат бъдещото многопосочно развитие на обучаваните. В този смисъл ефективността се съотнася с третия аспект на осмисляне на функционалността. Като неефективни се характеризират следните три типа рецензии: 1) учителски рецензии, в които от учителя са изведени и оценени (точкувани) само част от общоизвестни критерии за оценка на ученически писмен жанр; 2) учителски рецензии, в които са изведени част от общоутвърдените критерии и точков измерител е представен само на тази част от критериите и на тази база е оформена оценката на ученическия текст; 3) учителски рецензии, представящи поредица от констативни твърдения за изведени от учителя (утвърдени в собствената му практика) критерии, които се различават като обем и акцентност от общоутвърдени критерии за оценка на съответния

ученически речев жанр (както и рецензии, които дават точково оценяване, различаващо се от общоизвестните критериални скали на съответния ученически речев жанр)“ [Добрева 2018: 161 – 162]. Подобен дефицит в изследваните учителски рецензии за начален образователен етап не е установен. За неефективни са приети и „терминологично обременени“ рецензии, както и рецензии, които некоректно и неприлично смесват автоцентрични и текстоцентрични вербални експликатори в един текст. Доста подобни примери за модела са открити в рецензиите от експерименталния модул.

Признакът коректност е представен чрез примери, в които присъства с обърнатата си знаковост, т.е. като некоректност. Под признака некоректност са подведени учителски рецензии, в които е констатирана допуснатата от оценяващия учител грешка (различна от техническа) или неяснота при изказване на констатации или препоръки. Неяснотата понякога е белег на цялостната рецензия. В други случаи неяснотата/неточността се проявява в частта от рецензията, отредена за препоръки към ученика. Много често такива рецензии са създавани при проверката на текстовете от експерименталните листи. (Например: *Внимавай с правописа!*) Некоректни са и рецензии с допуснати текстови, граматически, правописни и пунктуационни грешки, както и учителски рецензии, санкциониращи за стилова неуместност, а изградени стилово неуместно (най-често – чрез ненужна повторителност или непрецизирани съкращения).

Въз основа на направения по-горе анализ могат да бъдат изведени следните изводи:

1. Като цяло рецензии са създадени от учителите към всички събрани текстове на ученици от начален образователен етап. Но в училищната практика преобладава един изключително лаконичен модел на рецензиране, залагащ предимно на общи констатации и препоръки; често разчитащ и на тривиалността на изказаните твърдения.
2. Много малка част от учителските рецензии са ориентирани към автора на съответния (подлежащ на проверка) речев продукт – ученика; предпочитанието е към извеждане на характеристики на писмения текст или към безлично-неутрално извеждане на постижения/слабости на ученика като автор.
3. Факт в констативната част на учителските рецензии е предпочитаното извеждане на пропуските на текста, слабостите на учениците като текстови продуценти (и то при преобладаващо негативен вербален изказ).
4. В препоръчителните микротекстове на учителските рецензии акцентът също е върху дефицити по посока на отработването им. На заден план остават възможни езикови модели, стимулиращи ученика към по-нататъшни успехи, мотивиращи го за активност по отношение на креативно речетворчество. Недостатъчен е процентът (спрямо общия изследван брой рецензии) на учителските рецензии с мотивиращ, стимулиращ, подкрепящ характер (т.е. рецензии, вписващи се в характеристиките на формиращото оценяване и особеностите на конструктивистката обучителна парадигма).

Използването на възможностите на учителската рецензия като фактор в условията на формиращо оценяване предполага прецизиране на лингводидактичните и някои лингвистични параметри на учителската рецензия. Съобразеността с особеностите на педагогическия дискурс, с характера на взаимоотношенията между конкретни субекти в този дискурс предполага промяна на наратива на учителската рецензия в структурно-съдържателен и вербално експликативен план по посока на съобразеност с изискванията на формиращото оценяване [Dobrova 2018: 1481 – 1484]. Не толкова влияещи върху промяната на лингвистичната култура и комуникативното поведение на обучаваните при създаване на писмени текстове са характеристики на учителската рецензия като граматичност (предпочитано глаголно време, наклонение, синтактични модели), графична и композиционна оформеност, обемност (в

известен смисъл). Релевантни за реализацията на резултатни дейности по посока на осъществяване на формиращо оценяване обаче са характеристиките: форма на изказ (при съобразеност с възрастовите особености и типа установени отношения между ученици и учител); информативност на рецензията; конкретност на рецензията (с оглед на двата аспекта – констативност за позитиви/дефицити, изказана препоръчителност за преодоляване на дефицити/бъдещо използване на качествени/уместни речеви модели); функционалност; коректност; ефективност. Вписване на учителските рецензии в характеристиките на формиращото оценяване е възможно, когато рецензията говори не само за обекта на проверка (съответния текст и неговите текстолингвистични, литературоведско-интерпретативни, творчески характеристики), а и за субекта на този текст по посока на мотивирането и стимулирането му за успешно езиково и цялостно развитие.

### References:

1. Velcheva, K. Diagnostika na obuchenieto po grafichni deynosti chrez izpolzване на kriterialno-orientirani testove (predstavяване на rezultati ot izsledване). – V: Godishnik na Shumenski universitet „Episkop Konstantin Preslavski“. Tom HH D. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2016.
2. Georgieva, S. Ob odnoy konkretnoy forme obratnoy svyazi i ee roli dlya povыshenia эffektivnosti pedagogicheskogo obshtenia v obuchenii rodnomu yazyku. – V: Sotsialno psihologicheskie problemy mentalynosti/mentaliteta: Sbornik nauchnykh statey. Pod red. K.E. Kuzyminoy, I.V. Morozikovoy, N.P. Senchenkova. Smolenskiy gosudarstvennyy universitet. Smolensk: Izd-vo SmolGU, 2019, Выр. 15.
3. Dimchev, K. Osnovi na metodikata na obuchenieto pa balgarski ezik. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2010.
4. Dobrevа, S. Effectiveness of the performance of native language teacher’s speech behavior as an expert evaluator of students’ written texts. – Knowledge. International journal. UDK 37. Scientific papers. Humanities. Vol. 22, № 6. Skopje, 2018.
5. Dobrevа 2018: Dobrevа, S. Rechevoto povedenie na uchitelya kato ekspert otsenitel na uchenicheski pismeni tekstove v obuchenieto po balgarski ezik i literatura. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2018.
6. Kondrashova, E. Preventsia v sisteme vzaimodeystvia „uchitely – uchashtiesya“ – strategია novoy ukrainskoy shkoly. – V: Vzaimodeystvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: teorii, tehnologii, upravlenie. Sbornik s nauchni dokladi. Treta kniga. Gabrovo: EKS-PRES, 2019.
7. Lodatko, E.O., L.V. Kondrashova. Vchitely pochatkovoi shkoli u sotsiokulyturnomu vimiri suspilystva. Navchalyniy posibnik. Kuiv: Slovo, 2015.
8. Krotova, I.V., A.I. Ahmetzyanova. Psihologicheskaya modely gotovnosti k professionalynokmeologicheskomu razvitiyu spetsialista-defektologa. – Obrazovanie i samorazvitie. Volume 14, № 1, 2019.
9. Krasteva, T., Sv. Stankova, M. Stoyanova, R. Buyuklieva. Kachestvo na obuchenieto po geografiski distsiplini v Shumenskiа universitet. – V: Godishnik na ShU „Episkop Konstantin Preslavski“. Shumen: Izdatelstvo na ShU „Ep. K. Preslavski“, 2003.
10. Onishtuk, V.A. Didaktika sovremennoy shkoly. Kiev: „Radyansyka shkola“, 1987.
11. Perovskiy, E.I. Proverka znaniy uchashtihsya v sredney shkole. Moskva: APN RSFSR, 1960.

12. Sidorchuk, T., M.A. Sidorchuk. Pozhiloy uchitely: zona riska ili zona uspeha? – V: Vzaimodeystvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: teorii, tehnologii, upravlenie. Sbornik s nauchni dokladi. Treta kniga. Gabrovo: EKS-PRES, 2019.
13. Simeonova, T., V. Margaritova. Kvalifikatsia na sportnite pedagozi. Sport i nauka. Izvanreden broj, 2007/3.
14. Teneva, T. Urokat po literatura 1. – 12. klas (metodologia i metodika). Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Ep. Konstantin Preslavski“, 2005.