

## TEACHERS OF BULGARIAN ABOUT THE EFFECTS OF ACTIVITIES AS EXPERTS EVALUATING WRITTEN TEXTS OF THE STUDENTS

**Abstract:** The article presents results of two surveys, done with teachers of Bulgarian in the period 2006-2017. The results are summarized and analysed. Some conclusions are made and some suggestions about educational trends in narrowing of speech behavior of the teacher as an expert evaluator of characteristics of forming marks. The value of systematic and pragmatic usage of teacher's resumes in the process of education. New more active roles in teaching in the process of bettering some deficits and the active role of the students in evaluation and self evaluation through the resumes of students' texts.

---

### Author information:

**Snezhanka Dobрева**  
Chief assistant doctor  
University of Shumen  
Bishop Konstantin Preslavski  
✉ s.dobрева@shu.bg  
🌐 Bulgaria

### Keywords:

Съвременната образователна парадигма разчита на обективно и качествено (отговарящо на съвременните изисквания) оценяване в реалната практика. Поставянето в центъра на образователния модел – личността на обучаваните – актуализира въпросите за гледната точка на образователните субекти относно обучителните и социализиращи функции на оценяването.

Предмет на настоящото изследване е анализът на основните характеристики на речевото поведение на учителя по български език и литература като експерт оценител на ученически писмени текстове. Статията концентрира внимание върху един аспект на проблема за обратната връзка и оценяването в обучението по български език и литература – учителската рецензия към ученически писмени текстове.

Извеждането на добри дидактически модели, често свързани в теорията и практиката на обучението по български език и литература с успешност, резултатност и продуктивност, е целесъобразно да се осъществява в контекста на проучване и анализиране на гледните точки на субектите на образователния дискурс<sup>1</sup>. Във връзка с това за проучване на становището на учителите относно образователните възможности на учителската рецензия към ученически писмени текстове са проведени две анкетни проучвания, реализирани (независимо) през периода 2006 – 2017 година. Първото анкетно проучване е осъществено с 50 преподаватели по български език и литература от област Шумен. Анкетният модел обхваща 14 въпроса (Приложение № 1). Основните акценти в тази първа анкета са: проверка на увереността на учителите относно правилността/целесъобразността на действията им по рецензиране на ученически писмени текстове; установяване на мнението им за характера на вписаните от тях рецензии (в контекста на съотнесеност с три аспекта – констативен, обосноваващ, стимулиращ), за степента на съотнесеност на аспектите позитивност и негативност в учителската рецензия, приоритетите на учителите при извеждане на дефицити

(всеобхватност, акцентност върху конкретен тип грешки и др.); за постиганата връзка в реалната практика между рецензия и поставена оценка; за образователните модели на последващите учителската рецензия действия (коментар с ученици, действия при отработване на дефицити и др.); за установяване на мненията на учителите относно ползите от учителската рецензия за израстването на ученика като комуникатор и като личност.

98 % от учителите посочват, че не са специално обучавани за писането на учителска рецензия към ученически писмен текст. 2 % учители (с по-малък трудов стаж) отбелязват, че частично са работили върху тези проблеми в часовете по методика по време на обучението си във висше учебно заведение. 62 % от анкетираните учители споделят, че имат установени модели в практиката си, помагачи им при вписване на рецензия към ученически писмен текст за съответна оценка – *отличен, много добър, добър, среден, слаб*. 48 % от анкетираните учители подчертават, че не винаги следват готовите си модели. Само 18 % потвърждават, че категорично в практиката си спазват установените модели за рецензиране съобразно количествената оценка. Малка част от учителите отбелязват, че имат оценъчни модели за оценяване чрез качествени показатели, разработени съобразно жанровата специфика на проверявания ученически писмен текст. 57 % от анкетираните подчертават, че имат собствени критерии за оценяване, които са самостоятелно разработени и са изготвени в съответствие с предложени критериални скали от учебни помагала или експерти към Министерството на образованието и науката. 14 % от учителите отбелязват, че подхождат диференцирано към ученическия писмен текст. 2/3 от учителите са категорични, че не ползват шаблонни схеми при писане на рецензия, че избягват тривиалността при изпълнение на този си ангажимент като експерт оценители.

Разнопосочни са мненията на учителите относно подхода им към представянето на позитиви и негативи на ученически писмени текстове в учителската рецензия. Нито един учител не твърди, че представя всички позитиви и негативи (което е и логично). 36 % от анкетираните посочват, че представят част от позитивите и всички констатирани негативи в ученическия писмен текст. Тези учители се разпределят в две подгрупи: първа – посочваща винаги конкретни нарушени правила; втора – извеждаща по-обща констатация за дефицитност на съответния ученически писмен текст.

Немалка част от въпросите в първата анкета насочват не толкова към характеристиките на текста учителска рецензия, колкото към проучване на реализираните от учителя действия във връзка с рецензията и изведените в нея констатации за дефицитност. С този действителен аспект на рецензирането като оценъчно-обучителна дейност са свързани три въпроса в първата анкета (съответно въпроси 9, 10, 11). 97 % от анкетираните учители твърдят, че са последователни в изискванията си учениците да реализират поправка (много малък брой учители са уточнили дали поправката е частична или цялостна). 77 % посочват, че в часовете за развитие на комуникативни компетентности работят за разчитане на написаното в рецензиите съобразно критерии и оценъчни скали, с които учениците са запознати още при усвояването на съответния писмен ученически речев жанр. Провокативни са резултатите по въпрос 11, предполагащ яснота по отношение на действията на учителя спрямо редактиран от ученика (предходно рецензиран) ученически текст. 29 % посочват, че винаги и последователно реализират тази дейност; останалите 71 % анкетираните вписват действията си по показателя в реквизитите „отчасти“ и „рядко“.

Важни за изследователския интерес на настоящото изследване са констатациите на учителите, свързани с изразяването на становище, относно ролята на рецензията за подобряване на бъдещата текстова продукция на учениците. Мненията на анкетираните се разпределят между три гледни точки: че тази помощ се реализира във всички случаи (43 %); че подобряването е възможно при мотивираност на ученика да работи и да се развива по-нататък (31 %); че учителската рецензия рядко помага на ученика да подобри текстовата си продукция (26 %). В последното (скептично прозвучаващо) становище имплицитно се прокрадва мнение за образователния потенциал не толкова и не само на текста учителска рецензия, колкото на включване в обучителния процес на речемисловни действия на учениците във връзка с този текст на учителя и изведените в него дефицити.

През периода 2014 – 2017 г. е проведено второ анкетно проучване за установяване на обичайните практики в използването на рецензията и установяване дали са настъпили промени в поведенските и речеви модели на учителите по български език и литература при реализиране на дейностите им като експерт оценители. Акцентът във втората анкета е върху установяването на ефективността на рецензията като форма на обратна връзка в съвременното обучение по български език и литература. В това проучването са участвали 139 учители, разпределени според етапа, в който преподават (към момента на реализиране на анкетата), както следва: 41 – начален етап; 68 – прогимназиален етап; 30 – гимназиален етап<sup>2</sup>. По стаж участвалите в анкетното проучване учители се разпределят по следния начин: със стаж до 10 години – 40 учители; със стаж от 11 до 20 години – 43 учители; със стаж над 20 години – 56 учители. Структурирането на въпросите във втората анкета 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 доцимологичните дейности в училище; съотношението между обективност и субективност в оценяването. Въпросите в тази анкета (20 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 № 2). Очевидно е разширяването на обемния параметър на въпросите, а и включването в тях на нови съдържателни акценти в контекста на характеризирането на рецензията като ефективна форма на обратна връзка в едно формиращо ученика оценяване в обучението по български език и литература.

Обработените анкетни данни насочват и към конкретни изводи.

Въпрос 17 от анкетата предполага изразяване на становище от анкетираните относно функционалността на учителската рецензия в съвременната образователна практика на обучението по български език и литература:

Таблица № 1

17. Каква е водещата функция на учителската рецензия (според Вас)?			
Предложени отговори	Да повишава мотивацията на учениците за учене и резултатност	Да стимулира формирането и усъвършенстването на ключови	Рецензията е загубила дидактическата си функция, само обременява учителите

Образователен етап <sup>3</sup>			компетентности; да спомога за подобряване на уменията на учениците да възприемат и създават текст			
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап<sup>4</sup></i>	17	41,46	18	43,90	6	14,63
<i>Прогимназиален етап</i>	17	25	31	45,59	20	29,41
<i>Гимназиален етап</i>	4	13,33	19	63,33	7	23,34
Начален етап <sup>5</sup>	17	12,23	18	12,95	6	4,32
Прогимназиален етап	17	12,23	31	22,30	20	14,39
Гимназиален етап	4	2,88	19	13,67	7	5,04
<i>До 10 години</i>	11	7,91	21	15,11	8	5,76
<i>От 11 до 20 години</i>	10	7,19	18	12,95	15	10,79
<i>Над 20 години</i>	12	8,63	31	22,30	13	9,35
Общо	38	27,33	68	48,92	33	23,75

48,92 % от анкетираните изразяват становище относно функционалността на рецензията да спомога за развиване на ключови компетентности. Най-многобройна е групата на учителите със стаж над 20 години, застанали зад това становище. С оглед етапа, в който преподават, зад становището за функционалност на рецензията в процесите на развитие на ключови компетентности застават 63,33 % от анкетираните учители от гимназиален етап, 45,59 % – от прогимназиален етап и 43,90 % – от начален етап. В рецензията виждат мотиватор за учене и резултатност 27,33 % от анкетираните учители, като становището е подкрепено от 41,46 % учители от начален етап и 25,00 % учители от прогимназиален етап. Само 13,33 % учители от гимназиален етап виждат в рецензията средство за мотивиране на учениците.

Не може да не се отбележи и фактът, че 23,75 % от учителите категорично застават на противоположно на първите две становища, смятайки, че рецензията е загубила дидактическата си функция и само обременява учителите. Зад мнението, имплицитно отхвърлящо функционалността на рецензията като форма на обратна връзка, застават 23,34 % учители от гимназиален етап и 29,41 % учители от прогимназиален етап. Посочените данни могат да бъдат изтъквани в няколко контекста: да бъдат осмислени с оглед на недостатъчността на време от страна на учителите за нелеката рецензентска дейност и с оглед на недостатъчната заплатеност на подобен труд. В контекста на идеите за формиращо оценяване и конструктивистки модел на обучение подобни становища търпят възражение и са въпрос на преосмисляне. Изказаното мнение (макар и от неголям процент анкетираните учители) предполага целенасочено търсене на образователни практики за по-ефективно и по-качествено включване на експертната дейност на учителя оценител в дейностите по оценяване, вписващо се в общия процес на обучение, съответно в две посоки: с оглед подобрени като лингводидактичен модел рецензии (активно експлициращи дескриптори на формиращо оценяване) и с оглед ефективизирана (по посока на активност и мотивираност за резултатност) речемисловна и комуникативна дейност (последваща рецензията) в обучителния процес.

Последният въпрос от втората анкета за учители предполага откровено становище относно осъзнатата необходимост от обучаващите за писане на качествени и ефективни рецензии и работа с тези рецензии в духа на съвременните характеристики на обучението (и оценяването като негов градивен компонент). Ето и конкретната резултатност по въпроса:

Таблица № 2

20. Изпитвате ли потребност да бъдете обучавани за създаване на целесъобразни на изискванията на съвременното образование рецензии?						
Предложени отговори	Категорично да		Категорично не		Изпитвам потребност да се консултирам по някои проблеми на рецензирането като аспект на съвременното формиращо оценяване	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
Образователен етап						
<i>Начален етап</i>	6	14,63	8	19,51	27	65,85
<i>Прогимназиален етап</i>	11	16,18	13	19,12	44	64,71
<i>Гимназиален етап</i>	17	5,67	1	3,33	12	40
Начален етап	6	4,32	8	5,76	27	19,42
Прогимназиален етап	11	7,91	13	9,35	44	31,64
Гимназиален етап	17	12,23	1	0,72	12	8,63
<i>До 10 години</i>	6	4,32	9	6,47	25	17,96
<i>От 11 до 20 години</i>	7	5,04	7	5,04	29	20,86
<i>Над 20 години</i>	10	7,19	8	5,76	38	27,34
Общо	34	24,46	22	15,83	83	59,71

84,22 % от анкетираните учители изпитват потребност да бъдат обучавани за писане на работещи рецензии, като 24,46 % извеждат необходимостта от обучение без уточнения, а 59,71 % подчертават, че изпитват необходимост от обучение по проблемите на оценяването в контекста на съвременните тенденции на формиращо оценяване в обучението по български език и литература. Установената резултатност за почувствана от учителите необходимост от обучение за усъвършенстване на доцимологичните им умения кореспондира с изведени в методиката постановки (макар и в контекста на системата на висшето образование) относно полезността оценъчните процедури перманентно да бъдат подлагани на оценяване по отношение на тяхното качество, а учителите системно да преминават през специални обучения за реализиране на различни процедури на оценяване, както и да получават обратна информация за своите знания и умения на проверители [Wakeford 1999: 67].

Основните въпроси от анкетата търсят мнението на учителите относно две групи проблеми: отношението на учителя към качествата на създаваната от него рецензия, характеристики на учителската рецензия като цялостен текст с лингводидактически характеристики (въпроси 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); характеристика на рецензирането като педагогически дискурс в контекста на общия комуникативен континиум на оценъчно-обучителната парадгима на обучението по български език и литература (въпроси 8, 9, 10, 11, 12, 13). Становищата на анкетираните относно характеристиките на рецензията като цялостен речев продукт, резултат от целенасочена речева дейност на учителя като експерт оценител, могат да бъдат анализирани с оглед на няколко актуализирани параметъра: моделност при оформяне на рецензията, съобразеност с критериални скали; съотношение между показателите за позитивност и негативност на проверената писмена работа; обвързаност между количествен и качествен аспект на оценяване; аспекти на писмения ученически текст, експлицирани в рецензията.

Становищата на анкетираните относно съотнесеността на рецензията с типови модели и образци представят следващите таблици за резултатността по въпроси 1 и 2:

1. Съобразявате ли се с общоутвърдени критерии (от Национално външно оценяване, Държавен зрелостен изпит, областни кръгове на олимпиадата по български език и литература) при оценяване на ученическите писмени текстове в ежедневната си педагогическа практика?						
Предложени отговори	Да, често		Не, никога		Понякога, отчасти	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
Начален етап	28	20,14	2	1,44	11	7,91
Прогимназиален етап	60	43,17	0	0	8	5,76
Гимназиален етап	28	20,14	0	0	2	1,44
Начален етап	28	20,14	2	1,44	11	7,91
Прогимназиален етап	60	43,17	0	0	8	5,76
Гимназиален етап	28	20,14	0	0	2	1,44
До 10 години	29	20,86	5	3,60	6	4,32
От 11 до 20 години	35	25,18	0	0	9	6,47
Над 20 години	44	31,65	0	0	12	8,63
Общо	116	83,45	2	1,44	21	15,11

Таблица № 4

2. Използвате ли готови типови рецензии за писмени разработки, съответстващи на оценките от <i>слаб</i> до <i>отличен</i> ?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
Начален етап	4	9,76	10	24,39	27	65,85
Прогимназиален етап	4	5,88	21	30,88	43	63,24
Гимназиален етап	3	10	10	33,33	17	56,67
Начален етап	4	2,88	10	7,19	27	19,42
Прогимназиален етап	4	2,88	21	15,11	43	30,94
Гимназиален етап	3	2,16	10	7,19	17	12,23
До 10 години	4	2,88	15	10,79	23	16,55
От 11 до 20 години	4	2,88	11	7,91	28	20,14
Над 20 години	3	2,16	17	12,23	36	25,90
Общо	11	7,91	41	29,50	87	62,59

83,45 % от анкетираните съобразяват дейността си като експерт оценители на ученически писмени текстове с модели, предлагани от Министерството на образованието (или експерти от Регионалното управление на образованието) при реализиране на областни кръгове на олимпиади, Национално външно оценяване и Държавен зрелостен изпит. Високата процентност на учители, посочили използването на готови модели на рецензивност (съответстващи на определена оценка) актуализира проблема относно теоретическите/практическите възможности за съществуването на подобен модел, както и за неговата функционалност, ако не е разчетен в контекста на конкретната жанрова определеност на оценявания ученически текст и персоналните характеристики (интелектуални, социални, емоционални, речеви) на конкретните ученици в ролята им на текстови продуценти.

Представата на учителите за съдържателните, структурните и функционалните характеристики на текста учителска рецензия разкриват отговорите на въпросите от 3 до 7, чиято резултатност е представена в следващите в изложението таблици:

3. Кой е водещият Ви критерий при оформяне на учителската рецензия?						
Предложени отговори	Съдържателен (отразяване на положителни страни и на негативи с препоръки за отработване на дефицитите)		Обемен (спазване на определен обем, определен от самите Вас за текст рецензия)		Формален (добра композираност и езиково-стилова издържаност на рецензията)	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	33	80,49	3	7,32	5	12,20
<i>Прогимназиален етап</i>	58	85,29	1	1,47	9	13,24
<i>Гимназиален етап</i>	30	100	0	0	0	0
Начален етап	33	23,74	3	2,16	5	3,60
Прогимназиален етап	58	41,73	1	0,72	9	6,48
Гимназиален етап	30	21,58	0	0	0	0
<i>До 10 години</i>	36	25,90	2	1,44	2	1,44
<i>От 11 до 20 години</i>	37	26,62	0	0	6	4,32
<i>Над 20 години</i>	49	35,25	2	1,44	5	3,60
Общо	121	87,05	4	2,88	14	10,07

Таблица № 6

4. Вписвате ли рецензия към текстове на ученици, работили за <i>слаб</i> ?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	26	63,41	0	0	15	36,58
<i>Прогимназиален етап</i>	53	77,94	0	0	15	22,06
<i>Гимназиален етап</i>	25	83,33	0	0	5	16,67
Начален етап	26	18,71	0	0	15	10,79
Прогимназиален етап	53	38,13	0	0	15	10,79
Гимназиален етап	25	17,99	0	0	5	3,60
<i>До 10 години</i>	28	20,14	0	0	12	8,63
<i>От 11 до 20 години</i>	32	23,02	0	0	11	7,91
<i>Над 20 години</i>	42	30,22	0	0	14	10,07
Общо	104	74,82	0	0	35	25,18

Таблица № 7

5. Кой е акцентът Ви при оформяне на рецензии за ученически писмени текстове?						
Предложени отговори	Констатации за позитивите, постиженията на ученика		Констатации за негативите на текста, дефицитите на ученика като негов автор		Налични констатации, но с акцент препоръки за отработването на грешки/пропуски	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	4	9,76	1	2,44	32	78,05
<i>Прогимназиален етап</i>	0	0	7	10,29	58	85,29
<i>Гимназиален етап</i>	1	3,33	3	10	26	86,67
Начален етап	4	2,88	1	0,72	36	25,90
Прогимназиален етап	0	0	7	5,04	61	43,88
Гимназиален етап	1	0,72	3	2,16	26	18,71
<i>До 10 години</i>	1	0,72	1	0,72	38	27,33
<i>От 11 до 20 години</i>	0	0	4	2,88	36	83,72
<i>Над 20 години</i>	3	2,16	5	3,60	44	83,02
Общо	5	3,60	11	7,91	116	83,45

Друг модел	Посочен само от 4 учители от начален етап и 3 – от гимназиален етап (акцент – поощряване за постигнат настоящ/бъдещ успех)
------------	--

Таблица № 8

6. Позволявате ли си на ученическа писмена работа (текст или тест, съдържащ задачи със свободен отговор) да поставите само оценка, без да напишете рецензия?						
Предложени отговори	Да, често		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	1	2,44	13	31,77	27	65,85
<i>Прогимназиален етап</i>	0	0	40	58,82	28	41,18
<i>Гимназиален етап</i>	3	10	11	36,67	16	53,33
Начален етап	1	0,72	13	9,35	27	19,42
Прогимназиален етап	0	0	40	28,78	28	20,14
Гимназиален етап	3	2,16	11	7,91	16	11,51
<i>До 10 години</i>	1	0,72	22	15,83	17	12,23
<i>От 11 до 20 години</i>	3	2,16	17	12,23	23	16,55
<i>Над 20 години</i>	0	0	21	15,11	35	25,18
Общо	4	2,88	64	46,04	71	51,08

Таблица № 9

7. Считате ли, че забележките и препоръките в рецензиите на учениците, работещи между <i>среден</i> и <i>добър</i> , трябва да се предхождат от посочване на достойнствата на съответния ученически текст?						
Предложени отговори	Да, във всички случаи		Не		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	19	46,34	3	7,32	19	46,34
<i>Прогимназиален етап</i>	42	61,76	6	8,82	20	29,42
<i>Гимназиален етап</i>	17	56,67	5	16,67	8	26,66
Начален етап	19	13,67	3	2,16	19	13,67
Прогимназиален етап	42	30,22	6	4,32	20	14,39
Гимназиален етап	17	12,23	5	3,60	8	5,76
<i>До 10 години</i>	23	16,55	3	2,16	14	10,07
<i>От 11 до 20 години</i>	25	17,99	5	3,60	13	9,35
<i>Над 20 години</i>	29	20,86	7	5,04	20	14,39
Общо	78	56,12	14	10,07	47	33,81

Съдържателният критерий е изведен от 87,05 % от учителите като водещ при оформяне на рецензията (съответно анкетираните учители за етап: 80,49 % – начален етап; 85,29 % – прогимназиален етап; 100 % – гимназиален етап). 88,49 % от анкетираните посочват, че акцентно отразяват в рецензиите си и позитиви, и негативи за съответната ученическа разработка; 3,60 % – че актуализират предимно позитиви и 7,91 % – че актуализират предимно дефицити. 74,82 % преподаватели твърдят, че задължително вписват рецензии и към писмени работи за *слаб* и *отличен*; 89,93 % смятат, че рецензиите към писмени работи за *среден* и *добър* трябва да съдържат първоначална констатация за положителните страни в съответната ученическа разработка. Съотнесеността на мненията от анкетното проучване и характеристиките на ексцерпирания материал от рецензии<sup>6</sup>, отнасящи се за горепосочените оценки, показват известно разминаване. В реалната практика учителските рецензии, отнасящи се до текстове, оценени с оценка *среден* и *добър* са изградени с доминантно присъствие на пропозиции за установена, санкционирана или препоръчана за отстраняване дефицитност на ученическия текст. Такива са 381 рецензии от общо 528 рецензии за *среден* и *добър*, т.е. 23,13 %. Повод за размисъл са отговорите на въпрос 5. Само седем учители са се възползвали от възможния дескриптор за отговор – *други*. В анкетата са

дадени отговори, разпределени предимствено между трите предложени възможни модела – акцент върху констатирани негативи (7,91 %); акцент върху констатирани позитиви (3,60 %); обща констатираност и за позитиви, и негативи, но с акцент върху препоръката за отработване на грешки/слабости (83,45 %).

Наблюденията върху ексцерпирания материал (обработката на 1647 рецензии) и данните от анкетите показват, че в практиката се използва и модел на обосноваване на оценката. За подчиненост на подобен модел се приемат рецензии, които извеждат констатации по всеки критерий за оценка на съответния речев жанр и съответстващия им точков еквивалент. Този модел е установен за 1,94 % рецензии и е представен само от рецензии, отнасящи се до проверка на преразказ с дидактическа задача (по общоизвестните критерии, използвани при проверка на преразказ с дидактическа задача на Национално външно оценяване) и литературноинтерпретативно съчинение (41 задача, трети модул на Държавен зрелостен изпит по български език и литература). Обезпокояваща е констатацията (от проверката на рецензии от реалната практика) за изключително ниския процент на рецензии, мотивиращи за по нататъшен успех, стимулиращи за постигната резултатност в текста на ученика в сравнение с предходна негова речева изява – 0,67 % рецензии. Акцентно стимулиращите и мотивиращи рецензии са на учители от начален етап, отличават се с лаконичност и известна шаблонност (Браво! Работи все така!). Случаите на акцентно мотивираща и стимулираща рецензия са единични и по-скоро изключения за прогимназиален и гимназиален етап. Езикът на обективността предполага да се отбележи, че в някои (но отново сравнително малко) рецензии за писмени текстове на ученици от прогимназиален и гимназиален етап са налични отделни елементни или пропозитивни номинации, но те не са акцент, а съпътстващ елемент в съответната рецензия. Изведените данни насочват към изводи относно необходимостта/целесъобразността в реалната практика действително да се трансформират учителските рецензии в посока на приближеност към моделите и дескрипторите на формиращото оценяване в аспекта – стимулиране за постигнат успех. Това предопределя наличието в учителските рецензии на микротекстове за стимулиране към бъдеща постижимост, т.е. приближеност на рецензията не толкова и не само до обекта текст, колкото до субекта на създаването на текста – ученика. Обръщането на рецензията към втория образователен субект може да позволи ефективното използване на иновативни образователни модели, свързани с промяна в педагогическата дейност на учителя по български език и литература като експерт оценител, предположени от промяна в отношението на този учител към личностното развитие на ученика.<sup>7</sup>

Известно разминаване е констатирано и относно съотнесеността между количествено и качествено оценяване на ученически писмени текстове за *слаб*. Според анкетното проучване 100 % учителите вписват рецензии към оценени за *слаб* ученически текстове. При сформирането на корпуса с рецензии за анализ са открити 62 ученически текста без рецензия<sup>8</sup>, от които за *слаб* са 51 текста. От включените в ексцерпирания материал 87 рецензии за *слаб* 69 са с едноизреченски обем – факт, който отново насочва към категоричната неположеност на текстовете на по-слабо работещите ученици в образователни практики и модели на формиращото оценяване.

Отговорите на въпроси 8 и 9 от втората анкета за учители насочват към изводи за степента на осъзнатост от анкетираните на значимостта на специални действия по осъществяване на пряк, по-сериозен, контакт на учениците с рецензията като обратна връзка с насоченост от определен учител към конкретен обучаван (в реалната

педагогическа практика). Резултатите по въпросите – *Изискват ли задължително учениците да се запознаят с учителската рецензия на всяка своя писмена работа и Работите ли в часовете за редактиране на текстове върху уменията на учениците да разчитат рецензията към съответния писмен текст* – представят следващите в изложението две таблици:

Таблица № 10

8. Изискват ли задължително учениците да се запознаят с учителската рецензия към всяка своя писмена работа?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	34	82,93	2	4,88	5	12,20
<i>Прогимназиален етап</i>	59	86,76	0	0	9	13,24
<i>Гимназиален етап</i>	26	86,67	0	0	4	13,33
Начален етап	34	24,46	2	1,44	5	3,60
Прогимназиален етап	59	42,45	0	0	9	
Гимназиален етап	26	18,71	0	0	4	2,88
<i>До 10 години</i>	34	24,46	1	0,72	5	3,60
<i>От 11 до 20 години</i>	35	25,18	0	0	8	5,76
<i>Над 20 години</i>	49	35,25	1	0,72	6	4,32
Общо	119	85,61	2	1,44	18	12,95

Таблица № 11

9. Работите ли в часовете за редактиране на текстове върху уменията на учениците да разчитат рецензията към съответния писмен текст?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	20	48,78	3	7,32	18	43,90
<i>Прогимназиален етап</i>	28	41,18	7	10,29	33	48,53
<i>Гимназиален етап</i>	8	26,67	2	6,67	20	66,66
Начален етап	20	14,39	3	2,19	18	12,95
Прогимназиален етап	28	20,14	7	5,04	33	23,74
Гимназиален етап	8	5,76	2	1,44	20	14,39
<i>До 10 години</i>	24	17,27	3	2,19	13	9,35
<i>От 11 до 20 години</i>	18	12,95	2	1,44	23	16,55
<i>Над 20 години</i>	23	16,55	7	5,04	26	18,71
Общо	56	40,29	12	8,63	71	51,08

Учителите са категорични относно необходимостта от персонално запознаване на всеки ученик със съответстващата на писмената му работа рецензия, като 85,61% изискват това постоянно, 12,95 % – понякога, само 1,44 % не държат на подобна дейност. Мненията по отношение на реализиране на по-нататъшни дейности (следствие от написаното в рецензиите) се разминават: само 40,29 % от учителите редовно работят за придобиване на умения от учениците да разчитат/разбират съответната рецензия (съответно данни по етапи: 48,78 % – начален етап; 41,18 % – прогимназиален етап; 26,66 % – гимназиален етап); 51,08 % несистемно реализират подобни дейности.

Факт е, че перманентността на дейностите по разчитане на учителската рецензия към ученическите писмени текстове не е основна характеристика на педагогическия дискурс в гимназиален етап. Недостатъчността на подобни дейности в гимназиален етап има своите и обективни причини (обемност на учебното съдържание и недостатъчност на часовете за развитие на комуникативни компетентности), и субективни предпоставки (немотивираност на учители и ученици за подобна дейност; непланираност на подобни комуникативни дейности от учителите). Налагат се изводи относно необходимостта от засиленост на продължаващите рецензията действия в гимназиален етап – време, в което активно се създават писмени текстове и учениците се подготвят за 41 задача (литературноинтерпретативно съчинение/есе от формата за Държавен зрелостен изпит по български език и литература).

Един по-динамичен подход към оценяването като етап от процеса на адекватно на съвременните изисквания обучение по български език и литература предполага продължаване на комуникативния процес чрез последващи учителската рецензия действия и от страна на ученика, и от страна на учителя. Логично е последващата дейност на ученика (след запознаването с рецензията и нейното „разчитане“) да бъде съотнесена с речеви дейности по отработване на дефицити. В този контекст учителят ефективно вече може да се включи не толкова с контролно-оценъчната си функция, колкото в ролята си на активатор, помощник, координатор, фасилитатор и т.н. Подобни модели предполагат реализирането на педагогически дискурс с повече човечност, позволяват да се постави в центъра на обучението не текстът (за който постоянно го подготвя учителят), а самият ученик [Падешка 2012: 527 – 528]. Така речевото поведение на учителя като експерт оценител може да бъде осъзнато и целесъобразно свързано с фасилитиране – „умението на учителя да улеснява ученето на учениците“, позволяващо на учителя да изпълнява ролята на фасилитатор, която го подтиква да се обърне чисто човешки и към страховете на учениците от грешки и да работи както за редактирането на дефицитите, така и за преодоляване на съответните страхове [Шарланова 2004: 109 – 110].

Поредица от пет въпроса в анкетното проучване насочва към установяване на нагласите на учителите към процесите на отработване на грешки и преодоляване на пропуски (въпроси 10, 11, 14, 15, 16). Въпрос 10 от анкетата предполага споделяне на мнение относно контрола, който учителите осъществяват при реализирани от учениците речеви действия по редактиране на (предходно) рецензиран от учителя техен писмен текст. Констатираната резултатност извежда предложената таблица № 12:

10. Изискват ли учениците да направят поправка на рецензираната си писмена работа?						
Предложени отговори	Да, винаги цялостна		Не, никога		Да, но в преобладаващите случаи частична	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	25	60,98	3	7,32	13	31,71
<i>Прогимназиален етап</i>	29	42,65	4	5,88	35	51,47
<i>Гимназиален етап</i>	9	30	1	3,33	20	66,67
Начален етап	25	17,96	3	2,16	13	
Прогимназиален етап	29	20,86	4	2,88	35	25,18
Гимназиален етап	9	6,47	1	0,72	20	14,39
<i>До 10 години</i>	19	13,67	2	1,44	19	13,67
<i>От 11 до 20 години</i>	18	12,95	2	1,44	23	16,55
<i>Над 20 години</i>	27	19,42	1	0,72	28	20,14
Общо	63	45,32	8	5,76	68	48,92

94,24 % от анкетираните последователно реализират дейности в тази насока и изискват учениците да редактират предходно оценена и рецензирана от учител писмена работа. Но само 45,32 % от учителите стимулират по-сериозни речеви действия на учениците, свързани с реализиране на цялостна поправка на текста (приоритетна дейност в начален етап – 60,98 %); 48,92 % изискват частична редакторска дейност (с оглед отработване на констатирани грешки). „Говорещи“ за речевата активност на учителите са анкетните резултати в тази насока с оглед разпределението им по образователни етапи. Изискването за цялостна поправка е приоритет в дейността на учителите, преподаващи български език и литература в начален етап – времето на „прохождане“ в писането (60,98 % от анкетираните за етапа учители). Тази дейност продължават и в прогимназиален етап и близо половината (42,65 %) от анкетираните учители (преподаващи в прогимназиален етап), за да се стигне до драстичното намаление на активната речева дейност с цялостна редакторска насоченост в гимназиален етап (осъществявана само от 30 % от анкетираните учители за етапа).

Въпроси 11 и 12 от втората анкета представят данни за отношението на учителите към последващата рецензията поправка на ученическия писмен текст и повторното връщане на учителя (в качеството му на експерт оценител) към редактирания от ученика първоначален текст с грешки, съобразно констатациите и препоръките в рецензията. Конкретните числови данни са представени в таблица № 13:

Таблица № 13

11. Смятате ли, че рецензията реално помага на ученика да подобри своя текст в дейностите по редактирането му?										
Предложени отговори	Да, във всички случаи		Не		Зависи от качеството ѝ и мотивацията на ученика		Да, по-скоро често		Да, по-скоро рядко	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	11	26,83	4	9,76	26	63,41	2	4,88	2	4,88

Прогимназиален етап	13	19,12	4	5,88	51	75	3	4,41	1	1,47
Гимназиален етап	8	26,67	0	0	22	73,33	2	6,66	1	3,33
Начален етап	11	7,91	4	2,88	26	18,71	2	1,44	2	1,44
Прогимназиален етап	13	9,35	4	2,88	51	36,69	3	2,16	1	0,72
Гимназиален етап	8	5,76	0	0	22	15,83	2	1,44	1	0,72
До 10 години	14	10,07	3	2,16	23	16,55	1	2,50	2	5,00
От 11 до 20 години	9	6,47	2	1,44	32	23,02	2	4,65	1	2,32
Над 20 години	7	5,04	3	2,16	46	33,09	1	1,79	1	1,79
Общо	32	23,02	8	5,76	99	71,22	7	5,06	4	2,88

На потърсеното мнение от учителите дали рецензията помага на учениците да подобрят своя текст при бъдещи редакторски процедури – категорично да посочват 94,24 %, като 71,22 % конкретизират, че ефективността на ученическата дейност зависи от качествата на рецензията и мотивацията на ученика. Значимостта на рецензията за по-нататъшното комуникативно развитие на ученика анкетираните учители свързват с два типа фактори, които условно могат да се обозначат като: обективни – качествата на учителската рецензия като лингводидактически текст; субективни – мотивираността на самите ученици (чиито текстове са обект на оценяване) за по-нататъшно езиково развитие. Подобни изводи насочват към значимостта на речевото поведение на учителя като експерт оценител – и в качеството му на създател на обективни, ефективни рецензии, и в ролята му на помощник на ученика при реализирането на действия във връзка с отработването на констатирани в рецензията дефицити и осъществяване на дадени препоръки.

Данните за осъществявания последващ контрол от учителите представя таблица № 14:

Таблица № 14

14. Осъществявате ли контрол върху дейностите на учениците по реализиране на цялостна поправка на рецензирана писмена работа?						
Предложени отговори	Да, като отново рецензирам редактирания ученически текст		Не, никога		Да, изисквам поправка, но не проверявам отново новосъздадения от ученика текст	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
Начален етап	17	41,46	2	4,88	22	53,66
Прогимназиален етап	22	32,35	2	2,94	44	64,71
Гимназиален етап	12	40	0	0	18	60
Начален етап	17	12,23	2	1,44	22	15,83
Прогимназиален етап	22	15,83	2	1,44	44	31,65
Гимназиален етап	12	8,63	0	0	18	12,95
До 10 години	17	12,23	2	1,44	21	15,11
От 11 до 20 години	14	10,07	3	2,16	26	18,71

<i>Над 20 години</i>	13	9,35	0	0	41	29,45
Общо	51	36,69	4	2,88	84	60,43

Конкретните анкетни данни насочват към извода, че приоритетно от учителите от начален и прогимназиален етап се изисква последващо цялостно редактиране на рецензиран от учителя писмен ученически текст. Тревожна е констатацията относно масовата практика на непоследваща проверка от страна на учителя спрямо цялостно редактиран ученически текст. Обезпокояващ е фактът, че само 36,69 % от анкетираните учители намират време да реализират понякога последващ контрол на ученически писмен текст, продукт на цялостно реализирана редакторска дейност на ученика. Отговорите на учителите насочват към една тенденция на прекъсване на комуникативната верига – липса на обратна връзка от учителя към ученика относно направен от ученика опит за цялостно подобряване на текста (съобразно учителските препоръки). Липсата на обратна връзка е обяснена най-вече като дефицит на време и прекалена ангажираност от страна на учителя, което възпрепятства повторна проверка на ученическия текст, писането отново на рецензия и последващо запознаване на обучавания със степента на справеност с поставените изисквания и качеството на проявените от него активност и отговорност при редактирането на текста си.

Към важни за педагогическата практика изводи насочват и резултатите от въпрос 15, свързан с моделите на констатиране на грешки:

Таблица № 15

15. Как процедурите при отразяване на ученически грешки и пропуски?						
Предложени отговори	Поправям конкретната грешка и констатирам най-общо пропуските на ученика в рецензията		Отбелязвам/ маркирам нарушенията и в рецензията насочвам към конкретни неусвоени/нарушени книжовноезикови норми или други правила		Подчертавам/ маркирам грешките и вписвам обобщена констатация за тях в рецензията	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	11	26,83	20	48,78	10	24,39
<i>Прогимназиален етап</i>	21	30,88	25	36,76	22	32,35
<i>Гимназиален етап</i>	10	33,33	10	33,33	10	33,33
Начален етап	11	7,91	20	14,38	10	7,19
Прогимназиален етап	21	15,11	25		22	15,83
Гимназиален етап	10	7,19	10	7,19	10	7,19
<i>До 10 години</i>	14	10,07	17	12,23	9	6,47
<i>От 11 до 20 години</i>	15	10,79	15	10,79	13	9,35
<i>Над 20 години</i>	10	7,19	26	18,71	20	14,38

Общо	42	30,22	55	39,56	42	30,22
------	----	-------	----	-------	----	-------

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; отбелязване на нарушенията в ученическия текст и насочване в рецензията към конкретни неусвоени/нарушени норми; подчертаване на грешките и вписване на обобщена констатация за тях в рецензията. Ексерпираният материал позволява изводи за известна несъотносителност между вербално изразеното мнение (в анкетите) за предпочитани практики на експликативност на дефицитността и установеното в конкретната педагогическа практика (при обработката на 1647 учителски рецензии).

Направените изводи от въпрос 15 кореспондират с резултатността от въпрос 16, предполагащ открито изразяване на становище относно преценката на учителя за ефективността на дейностите, свързани с последващите учителската рецензия действия на субектите на образователния дискурс и осъществяваните от учителя действия за подпомагане на ученика в собственото му речево развитие (с оглед на изведени в рецензиите констатации):

Таблица № 16

16. Осъществявате ли последващ контрол върху дейностите на учениците по отработване на конкретни, изведени в рецензията, дефицити?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	25	60,98	2	4,88	14	34,15
<i>Прогимназиален етап</i>	30	44,12	2	2,94	36	52,94
<i>Гимназиален етап</i>	12	40	0	0	18	60
Начален етап	25	17,99	2	1,44	14	10,07
Прогимназиален етап	30	21,58	2	1,44	36	25,90
Гимназиален етап	12	8,63	0	0	18	12,95
<i>До 10 години</i>	24	17,27	2	1,44	14	10,07
<i>От 11 до 20 години</i>	18	12,95	5	3,60	20	14,39
<i>Над 20 години</i>	20	14,39	1	0,72	35	25,18
Общо	67	48,20	4	2,88	68	48,92

97,12 % от анкетираните реализират дейности по последващ контрол върху отработване на конкретни грешки, като при 48,20 % от анкетираните учители тази дейност се отличава с перманентност (като най-масово се осъществява сред учителите от начален етап; и от около 40 % учители от прогимназиален и гимназиален етап). Анкетната резултатност актуализира изводи относно необходимостта от взаимнообвързаност на конкретността на учителските рецензии по отношение на констатирана и препоръчана за отработване дефицитност на ученическия текст и последователността и целенасочеността (в контекста на подпомогнатост от учителя) на дейностите на обучаваните по осъзнаване и отработване на съответните слабости.

Два от въпросите (12 и 13) проверяват активността на ученическите речеви действия във връзка с проверени и рецензирани писмени текстове чрез изисквано от учителите мнение дали обучаваните задават въпроси относно рецензията и дали изказват несъгласия с нея. Резултатността по тези въпроси представят следващите в изложението две таблици:

Таблица № 17

12. Задават ли учениците въпроси във връзка с вписана от Вас рецензия към проверен техен писмен текст?				
Предложени отговори	Да, винаги	Не, никога	Да, по-скоро често	Да, по-скоро рядко
	Брой	Брой	Брой	Брой
Начален етап	5	8	12	16
Прогимназиален етап	4	14	11	39
Гимназиален етап	2	14	6	8
Общо (брой/процент)	11 7,91%	36 25,90%	29 20,86%	63 45,33%

Таблица № 18

13. Как реагират учениците при несъгласие с някоя констатация, изказана от вас в рецензия към техен писмен текст?				
Отговори, разпределени според образователен етап	Начален етап	Прогимназиален етап	Гимназиален етап	Общо: брой/процент
Винаги са съгласни с рецензията на учителя	33	31	1	65 46,76%
Не питат нищо, защото не четат рецензията	0	9	11	20 14,39%
Не питат нищо, защото не се интересуват от констатациите, а само от оценката	8	14	6	28 20,14%
Не питат нищо, защото не се интересуват нито от констатациите, нито от оценката	0	8	8	16 11,51%
Не искат обяснения, за да не настроят учителя срещу себе си	0	6	4	10 7,20%

Най-висок е процентът на анкетираните учители, които смятат, че учениците винаги са съгласни с рецензията. 20,14 % считат, че непитането от страна на учениците се дължи на заинтересоваността им само от оценката, а не от констатациите на учителя (тези изводи са направени предимствено от учителите, работещи в прогимназиален и в гимназиален етап). 14,39 % изразяват становище, че учениците не питат, защото просто не четат рецензията. Изведените факти актуализират необходимостта от планиране и перманентно реализиране на последващи текста учителска рецензия действия, насочени към нейното прочитане и „осъществяване“ (с оглед изведени обективни констатации и възможности за подобряване на бъдещата речева продукция на ученика).

Два въпроса в анкетата (18 и 19) насочват към начина и формите на използване на ученическите писмени текстове и учителските рецензии като текстови модели, които могат да подпомогнат процесите на по-нататъшно езиково и литературно развитие на ученика. Резултатността е представена със следващите в изложението таблица № 19 и таблица № 20:

Таблица № 19

18. Използвате ли в часове по български език ученически текстове като нагледно средство за усвояване на определено езиково явление?						
Предложени отговори	Да, доста често		Не, никога		Понякога (умерено)	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	6	14,63	6	14,63	29	70,74
<i>Прогимназиален етап</i>	21	30,88	4	5,88	43	63,24
<i>Гимназиален етап</i>	12	40	0	0	18	60
Начален етап	6	4,32	6	4,32	29	20,86
Прогимназиален етап	21	15,11	4	2,88	43	
Гимназиален етап	12	8,63	0	0	18	12,95
<i>До 10 години</i>	11	7,91	5	3,60	24	17,27
<i>От 11 до 20 години</i>	8	5,76	11	7,91	24	17,27
<i>Над 20 години</i>	18	12,95	2	1,44	36	25,90
Общо	39	28,06	10	7,19	90	64,75

Таблица № 20

19. Използвате ли в часове по български език учителски рецензии като нагледно средство за усвояване на определено езиково явление?						
Предложени отговори	Да, винаги		Не, никога		Понякога (по изключение)	
	Брой	Процент	Брой	Процент	Брой	Процент
<i>Начален етап</i>	1	2,44	18	43,90	22	53,66
<i>Прогимназиален етап</i>	6	8,82	34	50	28	41,18
<i>Гимназиален етап</i>	7	23,34	8	26,66	15	50
Начален етап	1	0,72	18	12,95	22	15,83
Прогимназиален етап	6	4,32	34	24,46	28	20,14
Гимназиален етап	7	5,04	8	5,76	15	10,79
<i>До 10 години</i>	7	5,04	8	5,76	15	10,79
<i>От 11 до 20 години</i>	5	3,60	14	10,07	21	15,11
<i>Над 20 години</i>	4	2,88	21	15,11	18	12,95
Общо	14	10,07	60	43,17	65	46,76

Анкетните резултати категорично говорят за включване на модели ученически писмени текстове в процесите на усвояване на текстови признаци и различни други езикови характеристики на текста и за непродпоченост на текста учителска рецензия като възможно помощно учебно средство в обучението по български език и литература.

Обобщените резултати от двете анкети 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 отговорите на преподавателите от всички образователни етапи 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 личностно ориентиран 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. Става възможно и вземането на технологични решения (адекватни на изискванията на съвременното образование) в контекста на разбирането на технологията като „изменение в действията на човека, вследствие от 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 прокрадва 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-нататъшното 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.

Предложените и анализирани в настоящото изследване 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 като експерт оценител на ученически писмени текстове. В една текстоцентрично ориентирана образователна система факт е, че умението за създаване и възприемане на текстове е определящо за комуникативните взаимоотношения, за личностната самоидентификация и социализация на обучаваните. Това предопределя и значимостта на разговора за качествата и резултатността на дейностите на учителя по български език и литература като експерт оценител на ученически писмени текстове, възможността за продължаването на този разговор.

## **Бележки:**

1. Ценно изследване на гледните точки на образователните субекти (макар и в друг дидактически контекст) предлага едно анкетно проучване на учители от начален образователен етап [Кюркчийска 2016: 106 – 107].

2. Учителите, преподаващи в осми клас, са причислени към групата на учителите от прогимназиален етап (при извеждане на съответните количествени данни за анкетираните учители).

3. Реквизитът „етап“ насочва към характеристика, показваща в коя образователна степен реализира предимствено педагогическата си практика анкетираният учител към момента на участието му в анкетата.

4. При всички цифрови данни (представени в шрифт *Italic*) данните за процент са изчислени спрямо броя анкетираните учители от етап, съответно: начален етап – 41, прогимназиален етап – 68, гимназиален етап – 30; или брой анкетираните учители по стаж, съответно: до 10 години – 40, от 11 до 20 години – 43, над 20 години – 56.

5. Процентните данни в редовете, изписани с шрифт Times New Roman, са изчислявани спрямо общия брой анкетираните – 139.

6. В настоящото изследване са представени минимална част от данните, изведени от обработка на 1647 учителски рецензии, събирани от учители по български език и литература през периода 2006 – 2017 година. Резултатите от обработката на конкретния ексцерпиран материал и изводите от анализа му ще бъдат предмет на последваща публикация.

7. Идеи за иновативни образователни практики в начален етап, свързани с промяна в отношението към личностното развитие на субектите на образованието и промяна на взаимодействията между участниците в педагогическия процес, предлага научното изследване „Модел на обърнатата класна стая (Flipped classroom) в обучението по литература в началното училище“ [Йочева 2017: 93].

8. Откритите при събирането на материала проверени и оценени само количествено (с цифрова оценка) ученически писмени текстове за *слаб* не влизат в общия брой проверени и рецензирани текстове от автора на настоящата статия в ексцерпирания материал – 1647.

## **References:**

1. Velcheva, K., Ivanova, R. *Proizvodstvenite i sotsialnite tehnologii v predmetното pole na „Domashna tehnika I ikonomika VI klas“ – V: Obrazovatelni tehnologii*. Shumen, Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski”, 2017.

2. Yocheva, K. Model na obarnatata klasna staya (flipped classroom) v obuchenieto po literatura v nachalno uchilishte. – V: Inovativni praktiki v uroka kato osnovna forma na suvremenniya pedagogicheski diskurs. Balgarski ezik. Literatura. Istoriya. Ruski ezik. Shumen, Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2017.
3. 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 izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2016.
4. Padeshka, M. Kakvo ni kazva avtorat na uchenicheskiya tekst? Bulgarian Language and Literature. Education Journal, 2012, № 6.
5. Sharlanova, V. Lichnostno orientiran obrazovaten protses. Stara Zagora: Kotaa, 2004.
6. Wakeford, R. Principles of Assessment. – In: Fry, H. Ketteridge, S. and Marshall, S. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Kogan Page, 1999.

## Приложения:

### Приложение № 1:

#### АНКЕТА ЗА УЧИТЕЛИ № 1

УВАЖАЕМИ КОЛЕГИ,

Поместените по-долу въпроси са свързани с проучване на ролята на рецензията, която учителят по български език и литература пише след проверката на ученическа писмена работа.

*Трудов стаж като учител по български език и литература ..... години*  
*Учебно заведение.....Населено място.....*

1. Обучавани ли сте за писане на рецензия?

А) да                      Б) отчасти                      В) не

2. Каква библиография познавате за учителската рецензията като тип текст?

.....  
..

3. Имате ли собствени критерии за съдържанието и формата на рецензиите?

А) да                      Б) отчасти                      В) не

4. Имате ли установени модели от практиката за рецензия отличен, *много добър, добър, среден, слаб*, или подходате диференцирано към всеки ученически текст?

А) да, имам такива модели и винаги ги следвам

Б) имам такива модели, но не винаги ги следвам

В) не, имам друг подход

Г) подхождам към всеки текст диференцирано (без използване на готов модел)

5. Как преценявате съдържателната страна на ученическия текст? Посочете Вашите критерии!

.....

6. Констатиращ, стимулиращ или обосноваващ характер имат Вашите рецензии?

А) констатиращ

Б) стимулиращ

В) констативен, обосноваващ и стимулиращ

7. Случва ли се в практиката Ви само да рецензирате ученически писмен текст, без да го оцените?

А) да                      Б) да, рядко                      В) не

8. Случва ли се в практиката Ви само да оцените ученически писмен текст, без да го рецензирате?

А) да                      Б) да, рядко                      В) не

9. Винаги ли изисквате учениците да правят поправка на рецензираната си писмена работа?

А) да, винаги                      Б) да, често                      В) рядко                      Г) не, никога

10. Коментирате ли степента на разчетеност на рецензията от учениците?

А) да, винаги

Б) да, рядко

В) не, никога

11. Контролирате ли дали учениците са направили поправка на проверената и рецензирана писмена работа?

А) да, винаги

Б) да, рядко

В) не, никога

12. Кой аспект от позитивите и негативите на писмената работа задължително коментирате?

А) някои позитиви на ученическата писмена работа

Б) някои позитиви, изведени като резултатност, съобразно учебната програма за съответния клас

В) някои позитиви и грешки, които са типични за учениците от съответния клас

Г) някои позитиви и всички негативи на писмения ученически текст

Д) всички позитиви и негативи на ученически текст

Е) всички позитиви и някои негативи на ученически писмен текст

13. Считате ли, че забележките и препоръките в рецензията трябва да се предхождат от посочване на достойнствата на ученически текст?

А) да, във всички случаи

Б) да, отчасти

В) не

14. Мислите ли че рецензията реално помага на ученика да подобри своя текст при поправката?

А) да, във всички случаи

Б) често, ако ученикът е мотивиран да работи и да се развива

В) не, никога

Г) да, рядко

АНКЕТА ЗА УЧИТЕЛИ № 2

УВАЖАЕМИ УЧИТЕЛИ,

Настоящата анкета е анонимна. Поместените по-долу въпроси са свързани с проучване на мнението на учителите по български език за ролята на учителската рецензия в образователната комуникация. Надяваме се да споделите открито своето становище по предложените въпроси.

Трудов стаж като учител по български език и литература ..... години  
Учебно заведение.....Населено място.....

1. Съобразявате ли се с общоутвърдени критерии (от Национално външно оценяване, Държавен зрелостен изпит, областни кръгове на олимпиадата по български език и литература) при оценяване на ученическите писмени текстове в ежедневната си педагогическа практика?

А) да, често      Б) не, никога      В) понякога, отчасти

2. Използвате ли готови типови рецензии за писмени разработки, съответстващи на оценките от *слаб* до *отличен*?

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

3. Кой е водещият Ви критерий при оформяне на учителската рецензия?

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)

4. Вписвате ли рецензия към текстове на ученици, работили за *слаб*?

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

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 като негов автор

В) налични констатации и за позитиви, и негативи, но с акцент препоръки за отработване на грешки/пропуски

Г) Друг модел (посочете): .....

6. Позволявате ли си на ученическа писмена работа (текст или тест, съдържащ задачи със свободен отговор) да поставите само оценка, без да напишете рецензия?

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

7. Считате ли, че забележките и препоръките в рецензиите на учениците, работещи между *среден* и *добър*, трябва да се предхождат от посочване на достойнствата на съответния ученически текст?

А) да, във всички случаи

Б) не

В) понякога

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

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

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

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

10. 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

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

- А) да, във всички случаи  
Б) не, никога  
В) зависи от качеството на рецензията и мотивацията на ученика  
Г) да, по-скоро често  
Д) да, по-скоро рядко

12. Задават ли учениците въпроси във връзка с вписана от Вас рецензия към проверен техен писмен текст?

- А) да, винаги  
Б) не, никога  
В) да, по-скоро често  
Г) да, по-скоро рядко

13. Как реагират учениците при несъгласие с някоя констатация, изказана от Вас в рецензия към техен писмен текст?

- А) Винаги са съгласни с рецензията на учителя.  
Б) Не питат нищо, защото не четат рецензията.  
В) Не питат нищо, защото не се интересуват от констатациите, а само от оценката.  
Г) Не питат нищо, защото не се интересуват нито от констатациите, нито от оценката.  
Д) Не искат обяснения, за да не настроят учителя срещу себе си.

14. 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

15. 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.

16. Осъществявате ли последващ контрол върху дейностите на учениците по отработване на конкретни, изведени в рецензията, дефицити?

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

17. 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.

18. Използвате ли в часове по български език ученически текстове като нагледно средство за усвояване на определено езиково явление?

А) да, доста често

Б) не, никога

В) понякога (умерено)

19. Използвате ли в часове по български език учителски рецензии като нагледно средство за усвояване на определено езиково явление?

А) да, винаги

Б) не, никога

В) понякога (по изключение)

20. 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)