

ОЦЕНЯВАНЕТО ПО РОДЕН ЕЗИК В КОНТЕКСТА НА НАЦИОНАЛНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ СТРАТЕГИИ

Снежанка Д. Георгиева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. През последното десетилетие ефективността на родноезиковото образование се търси не само в процесите на успешно трансформиране на знаниецентристкия към компетентностен подход, не само в комуникативно-прагматичното изучаване на езикови единици/категории и текстови модели. Тази ефективност се свързва и с оценяване (количествено и качествено), обвързано с нови формиращи и творчески стратегии, реализирано при споделени активности и отговорности на двамата образователни субекти – учител и ученици. В контекста на съвременни оценъчно-обучителни модели статията представя резултати от многогодишно разностранно експериментално изследване на тенденциите в оценъчната дейност на учителите по роден език в България. Анализът на резултатите се актуализира не само в плана на констативността, а и на проспективността – възможни ефективни промени в комуникативните педагогически модели на оценяване. Проспективната позитивност на оценъчната дейност на учителите се обоснова не само в контекста на съобразеността ѝ с нормативни документи и критериални скали, а и в предопределеността ѝ от параметрите на личността, чиято текстова продукция е обект на оценяване (мотивираност за речево развитие, аксиологически регистър, емоционална интелигентност, рефлексивна компетентност и др.).

Ключови думи: оценяване; формиращо оценяване; функции на оценяването; рецензия; експеримент; перспективи

Характерният за съвременното ни информационно общество засилен текстов обмен има своите проекции и в българската образователна парадигма. Ефективността на обучението по роден език в България (концентрирано върху развитието на ключовата компетентност общуване на роден език) е предположена от свързаността на текстове при взаимната им обмяна като обратни връзки между субектите на образователния дискурс. Учителят по български език и литература се включва в активности чрез разнообразните си роли (на

информатор, фасилитатор, мениджър координатор, сътрудник, съветник и др.); професионално ангажиран е да реализира измервателно-проверовъчна и експертнооценителска дейност. Ученикът очаква обективно количествено и подкрепящо го качествено (чрез рецензия) оценяване. Компетентностната ориентираност на родноезиковото образование предполага нови стратегически подходи към процесуалните и резултативните модели на доцимولوجична дейност във връзка с активността и отговорността и на двамата образователни субекти по посока на приближеност на оценъчната дейност към съвременните модели на формиращо оценяване още от етапа на началното образование по роден език (Mandeva, 2003: 267 – 275). Предполага преминаване „от оценяване на резултата към оценяване на процеса, който води до тези резултати“ (Petrov, 2012: 34). В стратегиите на съвременната образователна политика повишаването на квалификацията на педагогическите кадри заляга като „критерий и фактор за качество на образованието“ (Gyurova, Gyoreva, 2019: 453); закономерно е свързването на тази повишена квалификационност и с подобро качество на измерително-оценъчната дейност на учителя в отговор на повишените „изисквания“ към „контрола като педагогическо явление“ (Milkova & Milkov, 2007: 351).

Нарастващият интерес през последните десетилетия към проблемите на качеството на българското образование предопределя динамичността в процесите на оценяване резултатите от обучението, както и на многообразието на теоретични постановки относно същността на педагогическата диагностика, границите на оценяването, видовете оценяване, специфичните им проявления, техните предимства и недостатъци, функциите на оценяването и оценката, оценката на качеството на процеса и на резултатите от обучението и образованието. Оценяването като „процес на придаване или поставяне на стойност на нещо“ и оценката като „количествен или качествен резултат от оценяването, който е получен с научнообоснована методика“ (Radev, 2001: 226) и като „сложна познавателна дейност, чрез която се идентифицират стойността на дейността и резултатите от нея, сравнени с желани състояния на субекта, с това, което се смята, че трябва да бъде“ (Andreev, 1995: 7), актуализират не само дидактически и методически, а и аксиологически парадигми. В научнодидактическата литература е обосновавана целесъобразността от ориентирание на доцимولوجичните дейности в училище към съвременни „стратегии за контрол и оценка на учебните постижения на учениците“ (формиращи, резултативни и процесуални, репродуктивни и творчески стратегии) (Kolishev, 2016: 222 – 233). Безспорна е необходимостта проверката и оценката в родноезиковото обучение да изпълняват изключително важни функции в процеса на обучение: ориентираща, обучаваща, контролна, управляваща, диагностична, развиваща, възпитаваща, гносеологическа, дидактическа, контролно-осведомителна, диагностична и прогностична, регулираща и селективна, стиму-

лираща (Petrov, Petrov, 2016: 236). Това е осъществимо в контекста не само на разбирането, а и на реализирането на оценяването (assessment) като „интерактивен процес, който ангажира и учителя, и ученика в наблюдението на ученическото представяне; като специфично продължение на процеса на обучение; като процесуална стратегия“ (Chavdarova-Kostova, Delibaltova, Gospodinov, 2012: 357). „Оценката трябва да бъде обективна и диференцирана, като се отчитат не само равнището на владение на правила, а и умението да се прилагат, да бъде мотивирана и да не се използва като средство за наказание“ (Angelova, 2012: 71). Целесъобразна в обучението по роден език е оценъчна дейност, която откроява „по-детайлно силните страни и проблемните области в постиженията. То (оценяването – бел. авт.) дава възможност на учащия да преживее удовлетворението от успеха в процеса на учене и своевременно да бъде подпомогнат при нужда“ (Gyurova, Dermendzhieva, Bozhilova & Varbanova, 2006: 244 – 245).

Теоретичните аспекти на настоящото изследване са свързани със сериозно проучване на научна и научнометодическа литература; с многоаспектно осмисляне на проблема за оценяването в социален, педагогически, дидактически и психологически контекст; с анализиране на нормативни документи от сферата на образованието; със съотнасяне на терминологични дефиниции за измерване, проверяване, оценяване, оценка, формиращо оценяване, ключови компетентности и оценяване, специфика на оценяването в обучението по български език и литература, критериални скали, обратна връзка, функции на оценката на писмен ученически дискурс (Dobrev, 2018: 16 – 110). Теоретичните ракурси обуславят изводи, предопределители на съдържателните и технологичните аспекти на реализирана двугодишна експериментална дейност.

1. Предположена от тенденциите на формиращото оценяване необходимост/целесъобразност от използване в родноезиковото обучение на качественa и количествена оценка към писмен ученически текст с многообразни функции: гносеологическа, контролноосведомителна, информационна (информативна), възпитателна, дидактическа, диагностична и прогностична, регулираща и селективна, стимулираща, мотивираща (мотивационна).

2. Ефективно използване на експертнооценителската дейност на учителя в три контекста: оценка на обучението, оценка за обучението, самата оценка като обучение.

3. Налични Държавни образователни стандарти за оценяването.¹⁾

4. Нестихващ интерес към експертнооценителската дейност на учителя в нормативен и научен контекст, но установена затрудненост в практиката поради наличност на общоизвестни критерии за оценка на малка част речеви ученически жанрове (предвидени за усвояване по новите учебни програми по български език и литература); поради неприсъствие в критериалните парадигми на критерии за оценка на качествата на текстотвореца ученик; пора-

ди неизведеност на критерии за оценка на самата доцимولوجична дейност на учителя, както и на резултата от нея – учителската рецензия.

Продължение и потвърждение на теоретичните обобщения е потърсено в прагматичните изследователски контексти на настоящността. Тези контексти са два: субектен (учители и ученици) и обектен (изследване на обекта учителска рецензия като форма на обратна връзка в няколко изследователски контекста – наличност на обратна връзка, качества на тази обратна връзка, последващи действия със зададения от учителя оценъчен модел).

Субектният план е проучен чрез методиката на анкетните проучвания, математико-статистическата обработка на данни и съпоставителния анализ. През периода 2006 – 2017 година са проведени общо четири анкетни проучвания с общ брой участници 598 (189 учители, 409 ученици).

Таблица № 1. Характеристики на изследователския инструментариум (анкети учители)

Съпоставителни критерии	Първо анкетно проучване	Второ анкетно проучване
Период на реализиране	2006	2014 – 2017
Брой	50	139
Разпределение на респондентите според образователния етап		
Начален	–	41
Прогимназиален	25	68
Гимназиален	25	30
Разпределение на респондентите според педагогическия стаж		
до 10 години	7	40
от 11 до 20 години	29	43
над 20 години	14	56
Разпределение на респондентите по териториален принцип		
Области в България	Шумен	Шумен, Разград, Кюстендил
Характеристика на анкетния формат		
Общ брой въпроси	10	14

Таблица № 2. Характеристики на изследователския инструментариум (анкети ученици)

Съпоставителни критерии	Първо анкетно проучване	Второ анкетно проучване
Период на реализиране	2010	2015 – 2017
Брой	160	249
Разпределение на респондентите според образователния етап		
Прогимназиален	36	123

Гимназиален	124	126
Разпределение на респондентите по териториален принцип		
Области в България	Шумен	Шумен, Разград, Кюстендил
Характеристика на анкетния формат		
Общ брой въпроси	3	21

Известна тревожност пораждат обобщените резултатите от анкетните проучвания.

1. Осмисленост и от двамата образователни субекти на функционалността на учителската оценъчна дейност в един комуникативен педагогически курс по български език и литература; оцененост на значимостта на качествено оценяване за по-нататъшното развитие на ученика в когнитивен, комуникативен, социален, емоционален, аксиологичен план.

2. Усетена многофункционалност на учителската рецензия като средоточие 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).

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

4. Осъзната от учители и ученици значимост на рецензията, от една страна, и от друга страна, недостатъчна ефективност или формалност на тази дейност относно активизиране на ученика като партньор – не само оценяван, а и оценяващ или разбиращ оценяването (собствено, на съученик).

Прагматичните контексти на използване в училище на оценъчна обратна връзка в писмена форма са проучени чрез два типа дейност: обектно и субектно изследване, статичен и динамичен контекст.

Първият дейностен модел предположи ексерпция на 1647 рецензии от реалната педагогическа практика, създадени от около 250 учители от страната. Репрезентативността на посочената извадка е постигната в няколко плана:

– хронологичен план – събиране на рецензии през продължителен период 2006 – 2016 г.;

– персонален план – използване на рецензии на педагози с разнообразни професионални характеристики (педагогически стаж; професионална дейност в различен образователен етап – начален, прогимназиален и гимназиален етап, в различни типове училища);

– жанрово-тематичен план – учителски рецензии към всички жанрови и тематични модификации ученически текстове, предположени по учебни програми по български език и литература за начален, прогимназиален и гимназиален образователен етап;

– териториален план – продуктите от експертнооценителската дейност са на учители от областите – Шумен, Пазарджик, Кюстендил, Габрово, Разград.

Ексерпираният текстов блок е изследван в два критериални контекста:

– лингвистичен контекст (с оглед на текстови характеристики като линейност, свързаност, обемност, форма на изказ, граматическа специфика (морфологични и синтактични особености), композиционна и графическа оформеност);

– лингводидактичен контекст (с оглед на информативност, конкретност, функционалност, ефективност, коректност).

Изводи от първото обектно изследване (ексерпция и анализ на 1647 рецензии)

1. Като цяло, изводима неформалност при създаването на писмена обратна връзка под формата на учителска рецензия; експлицираност на четирите основни аспекта на рецензията: ученически писмен текст – жанровоидентифициращ, съдържателен, структурен, формален (включващ подаспектите – стил; спазеност на книжовноезикови и конвенционални норми – правописни, пунктуационни; графична оформеност и др.).

2. Еднообразие и непълнота на съдържателно-структурния план на учителските рецензии – недостатъчна експлицираност на вербални маркери на конкретността – относно показани/непоказани от ученика знания и умения за автор, художествена творба, литературно-културен контекст.

3. Неориентираност / много слаба ориентираност на учителските рецензии към автора на съответния (подлежащ на проверка) речев продукт – ученика; предпочитание към текстоцентрични модели и към безлично-неутрална изводимост на постижимост/дефицитност на ученика автор.

4. Акцентност върху дефицитността на ученическия речев продукт, и то при преобладаващо негативна вербална експликация.

5. Недостатъчност на пропозиции с мотивиращ, стимулиращ и подкрепящ характер в учителските рецензии (недостатъчност на рецензии, вписващи се в характеристиките на формиращото оценяване и особеностите на конструктивистката обучителна парадигма).

Вторият дейностен модел на обектно изследване е реализиран през 2017 година с участието на 70 учители от област Шумен (начален етап – 19 учители, прогимназиален етап – 29 учители, гимназиален етап – 22 учители). Изследователската парадигма е различна от първото проучване – експерименталният модел предполага използване на еднотипни експериментални оценъчни листове и изисква всички учители от един образователен етап да проверят по три еднакви текста, съобразени с жанрови модели според учебните програми за съответен клас (както и с държавните образователни стандарти за очаквана резултатност за съответен образователен етап). Анализ на резултатите от речевото поведение на тези учители е направен с оглед на два типа

критерии: (1) количествени оценки; (2) качествени оценки (осъществени чрез рецензиите). Обобщенията са конкретизирани и систематизирани с оглед и на допълнителни критерии – класификационни маркери като ученически речев жанр (репродуктивен текст, текст оригинал), педагогически стаж на експертите учители, участвали в изследването. Второто обектно изследване насочва към следните изводи.

1. Висока степен на субективност в доцимولوجичните дейности на учителите дори при оценка на текстове с общоизведени критерии (използвани във форматите на национални/регионални външни оценявания).

2. Разминаване с по два до три пункта на количествените оценки за един и същ текст на учители и с приблизително еднакъв, и с различен педагогически стаж; т.е. битуване на доста широк спектър от субективни оценъчни критерии (стандарти), с които се съобразява оценъчната дейност на преподавателите по български език и литература в педагогическата практика.

3. Предположеност относно детерминиращите вариативността на оценки-те фактори – от обективен и субективен характер. (Обективни: липса на общоутвърдени измерителни единици/на официално приети критериални скали за оценка на някои типове ученически писмен текст. Субективни: неравнопоставеност на равнището на научна и методическа подготовка; различна степен на проявеност на уменията за обективна експертнооценителска дейност, проявяващи се в „субективност“ и „несъответствие между оценката и реалната степен на владение на компетентности, заложили в учебното съдържание“ (Georgiev, 2016: 332); извеждане в критериални индекси на педагогически модели на общуване: строгост, вискателност, склонност към снизходителност и компромиси; възможности за допускане на грешки; широк спектър прояви на различни „ефекти на субективизма“: ефект на контрола, ефект на реда (контраста), ефект на пола, ефект на умората, ефект на снизходителността или вискателността, ефект на първото впечатление (първо постъпилата информация), ефект на последното впечатление (на новостта), ефект на системното подценяване/надценяване на изпитните работи (Andreev, 1996: 261 – 263; Dzhalev, 2005: 21).

Проектирането на изследването в плана на перспективността на възможните промени е осъществено чрез двугодишна експериментална дейност (2015 – 2017 г.) със 150 ученици (съответно: от VII клас – 99; от IX клас – 51) от три училища на град Шумен (3. основно училище „Димитър Благоев“, Средно училище „Сава Доброплодни“, Профилирана природо-математическа гимназия „Нанчо Попович“). Целта на експеримента с процесуално-обучителен характер е установяване на възможностите за повишаване на качеството на дейността на учителя филолог като експерт оценител на ученически писмени текстове и обосноваване в каква степен последващите целенасочени действия на учител и ученици с текста рецензия влияят върху качествата

на бъдещата писмена речева продукция на обучаваните и личността им като цяло. Реализирането на целта на експерименталния модул е тясно свързано с решаването на задачи като:

1. извеждане на критерии за оценка на качествата на учителската рецензия към ученически писмен текст и на критерии за измерване на адекватността на възприемането на рецензията от ученика;

2. анализиране на учителските рецензии към писмени текстове на учениците от експерименталната и контролната група (в началото и в края на експеримента);

3. съпоставяне на гледните точки на учител и ученици относно функционалността и акцентността в учителските рецензии към писмените текстове на обучаваните от експерименталната група в началото и в края на експеримента;

4. установяване и анализиране на уменията на учениците да възприемат посланията от експертната оценъчна дейност на учителя, експлицирани в писмената учителска рецензия към ученически писмен текст;

5. анализиране на уменията на учениците от експерименталната група в началото на експеримента за цялостно редактиране на рецензирания от учителя текст съобразно водещите насоки в рецензията; за създаване на последващи текстове при съобразеност с направените от оценяващия учител препоръки;

6. предлагане и апробиране на система от упражнения и примерни алгоритми за установяване на възможни технологични модели, чрез които работата по оценяване/рецензиране може да се ефективизира по посока на активно реализирана от учениците дейност по оценяване/самооценяване; рефлексия/саморефлексия. Обобщаване на преимуществата на самооценяването като речево действие на ученика, стимулирано и подпомагано от речевото поведение на учителя в контекста на водещи тенденции на съвременното оценяване по предмета;²⁾

7. анализиране на резултатите от диагностичните процедури.

Експерименталната дейност е подчинена на логиката на традиционно извежданите етапи.

– Констатиращ етап (установяващ експеримент), включващ: проверка на един ученически писмен текст на всички обучавани от експерименталната група и от контролната група; проверка на учителските рецензии към тези писмени текстове; експертна оценка на учителските рецензии от началото на експеримента, реализирана от тридесет учители по български език и литература; оценъчни процедури за установяване на адекватността между изведените от учителя (участващ в експеримента) акценти в учителските рецензии и възприетостта на тези акценти в рецензиите от учениците (включени в експерименталната група), за установяване на връзката между действия и разбиране на направените в учителските рецензии констатации и препоръки (проявяваща се като инициатива за последваща речева дейност на учениците).

С този етап е свързано извеждането на два типа критерии (на базата на които в съпоставителен план са изследвани показателите за качество на доцимολогичните дейности в училище), съответно:

1. Критерии за оценка на учителската рецензия като форма на обратна връзка:

- функционалност (съотнесеност с функции на езика, с цели/функции на родноезиковото обучение и функции на учителя в него; наличност на констатираща, препоръчителна, мотивираща, стимулираща функция);
- информативност/изчерпателност (налична информация за жанрова идентификация, тематична релевантност и композиционна оформеност на ученическия текст, за правилност и уместност на изказа);
- конкретност (в констативната, в препоръчителната част – с оглед конкретни показатели от покритостта на критериална оценъчна скала);
- ефективност (единодействие на лингвистични и екстралингвистични послания като модел на дидактическа конотация върху ученика текстотворец);
- коректност (яснота, терминологична необремененост, уместност, спазеност на книжовноезикови и конвенционални норми в експертнооценителския текст на учителя).

2. Критерии за оценка на уменията на учениците да използват учителската рецензия за по-нататъшното си развитие като комуникатори.

1. Умения за разбиране/разчитане на учителската обратна връзка.

За проверки ученически писмен текст:

1.1. осъзнати позитиви (от констативните пропозиции³⁾);

1.2. разбрани грешки (от констативните пропозиции);

1.3. разтълкувани препоръки (от препоръчителните пропозиции).

2. Умения за последваща учителската рецензия редакторска дейност:

2.1. разчетеност на рецензията като препоръки за частична редакторска дейност спрямо проверки ученически текст;

2.2. разчетеност на рецензията като необходимост от цялостна поправка на ученическия текст;

2.3. разбраност на рецензията като необходимост от припомняне на предходно усвоени норми, правила, преподадено учебно съдържание.

3. Умения за създаване на писмен текст (следващ препоръките от учителската рецензия):

3.1. създаване на текст с намалено количество (според изведените в предходна учителска рецензия) ученически грешки;

3.2. създаване на текст без грешки.

4. Умения за самооценяване/оценяване на собствен текст / текст на съученик:

4.1. адекватност и обективност при оценяването на собствен текст;

4.2. адекватност и обективност при оценяването на текст на съученик.

Най-важното в този етап е проверката и на самия изследовател учител. Всички изследвани текстове за етапа (както и на заключаващия етап) са под-

ложени по изведените критерии на допълнителна експертна оценка на 30 независимо работещи учители по роден език.

– Формиращ етап (обучаващ експеримент) – с два акцента съобразно адресата си:

– спрямо учителите (при които се осъществява експериментална работа) – квалификационни дейности по обсъждане и прилагане на съвременни модели на формиращо оценяване в обучението по български език и литература; спрямо текста на учителя (подобряване на рецензията му по посока включване на дескриптори на формиращо оценяване) и спрямо последващите учителската рецензия действия на учителя (включващи дейности по ефективно оценяване в устния и в писмения образователен дискурс по предмета);

– спрямо учениците, участващи в експеримента (VI, VII, IX и X клас) – априориране на упражнения, алгоритми, дейностни модели на групов и индивидуална работа, на рефлексия и саморефлексия и др.

Дейностният план на експерименталния модел е свързан с активност на обучаваните субекти относно:

1. Рецепция/разчитане на учителска рецензия:

1.1. осъзнаване на изведени в рецензията постижения в ученическия текст;

1.2. осъзнаване на констатираните в рецензията слабости на ученическия текст;

1.3. разбиране на препоръките и предприемане на целесъобразни действия съобразно тях.

2. Съотнасяне на учителска рецензия с друг текст:

2.1. с конкретен ученически текст;

2.2. с ученически текст и критерии за оценка на съответния ученически речев жанр.

3. Редактиране на рецензия към писмен ученически текст или редактиране на текст съобразно препоръки в рецензия:

3.1. качество на реализирана от ученика дейност по редактиране на конкретни грешки/дефицити;

3.2. адекватно дописване на рецензия по предложено нейно начало или край.

4. Написване на рецензия от ученик към писмен текст (собствен или на съученик):

4.1. написване на рецензия при предварително зададени критерии;

4.2. предлагане на критерии за оценка на определен речев жанр и написване на рецензия към писмен ученически текст съобразно предложените критерии.

– Контролен етап (заключаваш експеримент) с два акцента съобразно адресата си (по аналогия на установяващия експериментален модел):

– спрямо продукцията от дейността на учителите (участващи в експеримента) – установяване качествата на рецензиите им съобразно изведените лингводидактически показатели и водещи функции на рецензията (индикации за приближеност на учителската рецензия до моделите на формиращо оценяване);

– спрямо степента на адекватност на разчитане на рецензията от учениците в дейностен аспект – не само като разбраност на посланието, а и като предприета в контекста на самомотивираността последваща речева дейност от учениците.

Изводите от експерименталното изследване могат да бъдат представени в два плана – прагматико-приложен и теоретичен.

В плана на прагматичността е потърсена съотносимост с три дидактически компонента.

– Учители и техните речеви действия в два контекста.

1. Персонален професионален контекст.

Променената роля и компетентности на учителите в дейността им като експерт оценители ефективизира тази дейност в два плана:

– статичен – създадени качествени учителски рецензии (приблизени до модели, предположени от изискванията на формиращото оценяване), които в съдържателен, структурен, стилно-езиков и функционален план имат образователен ефект и като текстови модели;

– динамичен – ефективизиране на педагогически комуникативни модели, предположени от съвместната оценъчно-речева дейност на учител и ученици; целенасочен комуникативен процес по включване процеса на рецензиране в процесите на формиращо оценяване и конструктивистко образование (чрез реализиране на последващи учителската рецензия действия – разчитане и разбиране на казаното в нея; съотнасяне на констатациите в рецензията с текста на ученика; редактиране на ученическия текст с оглед на препоръките в рецензията; мотивирано желание за самостоятелност в редакторската дейност по отработване на дефицити; мотивиране на учениците за по-качествена последваща текстопродуктивна дейност и др.).

2. Компетентен междучолегиален професионален обмен:

2.1. между представителите на професионалната общност на едно училище;

2.2. съобразяване с експертнооценителска дейност от по-висш порядък (областно/национално равнище).

– Ученици и техните речеви действия.

Активното включване на учениците в процесите на оценяване, кооценяване (взаимно оценяване) и самооценяване води до:

1. усвояване на стратегии за учене; на самомотивационни модели за постижимост и резултатност;

2. мотивиране за саморазвитие и саморегулиране на комуникативното поведение; до промени по посока на активност, обективна самооценъчност и саморефлексивност;

3. ефективизиране на дейностите по редактиране на собствена речева продукция (последователността от разнообразни рецептивни, съпоставително-

анализационни, редакторски дейности допринася и за усъвършенстване на последващите действия на учениците като автори на репродуктивни текстове и текстове оригинали);

4. формиране и развитие на емоционални умения – толерантност и търпимост при възприемане на критика и констатации за дефицити (в констативно негативен или стимулиращо позитивен контекст);

5. култивиране на поведенчески модели, свързани с умения за работа в екип, поемане на отговорност за собствен речев продукт и показаните чрез него интелектуално равнище и лингвистична култура; отговорност за изказана оценка спрямо комуникативно поведение на човека до теб/като теб.

– Цялостна организация на обучителния процес.

Проведената експериментална дейност е показателна относно възможностите за:

1. промяна на общуването в уроците по български език и литература в контекста на реализиране на новаторските функции на учителя (в ролята му на фасилитатор, координатор, медиатор, активизатор, стимулатор, сътрудник на ученика, ефективен/равноправен комуникатор);

2. допълване на оценъчно-обучителните модели по отработване на речевите дефицити на комуникаторите ученици с нови аксиологически парадигми, основани върху принципите на саморефлексивността и емпатията, екипността и взаимопомощта, толерантността и етичността;

3. ефективизиране на обучителния процес като тип социална и междуличностна човешка комуникация, стимулираща цялостното комуникативно, интелектуално и емоционално развитие на обучаваните.

Изследването в теоретичните си контексти е потвърждение на Сократовия принцип за новите неизвестни при новоразпространяващо се знание. Теоретико-прагматичните контексти на изследването са показателни за това, че колкото са получените отговори за работещите оценъчни политики, толкова са и новопоявили се въпросителни относно теоретико-изследователски и теоретико-приложни контексти на експертнооценителски стратегии в духа на личностноориентираното българско образование не само по предмета български език и литература, а и по всички останали учебни предмети, допринасящи в единоедействието и единоецеленасочеността си за формиране и развитие на ключовите компетентности на съвременните ученици.

БЕЛЕЖКИ

1. Наредба № 11 (2016). *Наредба № 11 от 11 септември 2016 година за оценяване на резултатите от обучението на учениците*. Обн. – ДВ, бр. 74 от 20.09.2016 г., в сила от 20.09.2016 г.

2. ОЕЕР 2006: *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса, 2006, с. 235.
3. Терминът *пропозиции* е употребен в смисъл на *елементарно твърдение относно обекта на текста, денотативен смисъл на изречение*. Този термин в терминологичния справочник „Текст & Дискурс“ е дефиниран като: „Аспект от глобалното (лексикално, граматическо, стилистично и т.н.) съдържание на отделното изречение, реализирано в речта ..., съотнесен с обозначения чрез това изречение отрязък от извънтекстовата действителност; значение, чрез което може да се идентифицира денотатът на изречението“ (Dobrev, Savova, 2009: 185).

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2012). *Оценяването в обучението по български език*. София: Просвета – София АД.
- Андреев, М. (1995). *Оценяването в училище. Доцимология*. София: Свети Климент Охридски.
- Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: Св. Климент Охридски.
- Георгиев, С. (2016). Оценяването в средното образование. Значение, цели, резултати, задачи на оценяването по български език и литература. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 24 (3), 329 – 338.
- Гюрова, В., Дерменджиева, Г., Божилова, В. & Върбанова, С. (2006). *Приключението учебен процес. Ръководство на университетския преподавател*. София: ЕВРОПРЕС.
- Гюрова, В. & Гюрева, Р. (2019). Квалификацията на педагогическите кадри като критерий и фактор за качество на образованието. – В: *Актуални политики и практики в образованието. Сборник с доклади от научно-практическа конференция*. Плевен.
- Джалев, Л. (2005). Особенности при оценяването на есе. *Образование*, № 6, 7 – 25.
- Добрева, Е. & Савова, И. (2009). *Текст & Дискурс. Терминологичен справочник*. Велико Търново: Фабер.
- Добрева, С. (2018). *Речевото поведение на учителя като експерт оценител на ученически писмени текстове в обучението по български език и литература*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- Колишев, Н. (2016). *Педагогическите умения на учителите: теоретични модели. Книга втора*. София: Захарий Стоянов.
- Мандева, М. (2003). Поглед към формиращото оценяване в условията на обучението по роден (български) език I – IV клас. – *Педагогически алманах*, 2003, № 1 – 2, 267 – 275.

- Милкова, Р. & Милков, Л. (2007). *Психологически и социално-педагогически проблеми на образователната дейност (избрани въпроси)*. Шумен: „Юни Експрес“ ООД.
- Петров, А. (2012). Аспекти на оценяването в съвременното обучение по български език. – *Български език и литература*, 54 (1) 33 – 55.
- Петров, П. & Петров, П. (2016). *Училищна дидактика*. София: Авангард Прима.
- Радев, П. (2001). *Педагогика. Университетски учебник*. Пловдив: Хермес.
- Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В. & Господинов, Б. (2012). *Педагогика*. София: Свети Климент Охридски.

REFERENCES

- Angelova, T. (2012). *Otsenyavaneto v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Prosveta – Sofia AD.
- Andreev, M. (1995). *Otsenyavaneto v uchilishte. Dotsimologiya*. Sofia: Sveti Kliment Ohridski.
- Andreev, M. (1996). *Protsetsat na obuchenieto. Didaktika*. Sofia: Sveti Kliment Ohridski.
- Georgiev, S. (2016). Otsenyavaneto v sredното образование. Znachenie, tseli, rezultati, zadachi na otsenyavaneto po balgarski ezik. – *Strategii na obrazovatelната I nauchната politika*, 24 (3), 329 – 338.
- Gyurova, V., Dermendzhieva, G., Bozhilova, V. & Varbanova S. (2006). *Priklyuchenieto ucheben protses. Rakovodstvo na universitetskiya prepodavatel*. Sofia: EVROPRES.
- Gyurova, V. & Gyoreva, R. (2019). Kvalifikatsiyata na pedagogicheskите kadri kato kriteriy I factor za kachestvo na obrazovaniето. – V: *Aktualni politiki I praktiki v obrazovaniето. Sbornik s dokladi ot nauchno-prakticheska konferentsiya*. Pleven.
- Dzhalev, L. (2005). Osobenosti na otsenyavaneto na ese. *Obrazovanie*, № 6, 7 – 25.
- Dobreva, E. & Savova, I. (2009). *Tekst & Diskurs. Terminologichen spravochnik*. Veliko Tarnovo: Faber.
- Dobreva, S. (2018). *Rechevoto povedenie na uchitelya kato ekspert otsenitel na uchenicheski pismeni tekstove v obuchenieto po balgarski eziki i literatura*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.
- Kolishev, N. (2016). *Pedagogicheskите umeniya na uchitelite. Kniga vtora*. Sofia: Zahariy Stoyanov.
- Mandeva, M. (2003). Pogled kam formirashtoto otsenyavane v usloviyata na obuchenieto po roden (balgarski) ezik I – IV klas. *Pedagogicheski almanah*, 1 – 2, 267 – 275.

- Milkova, R. & Milkov, L. (2007). *Psihologicheski Isotsialno-pedagogicheski problemi na obrazovatelната deynost (izbrani vaprosi)*. Shumen: „Yuni Ekspres“ OOD.
- Petrov, A. (2012). Aspekti na otsenyavaneto v savremennoto obuchenie po balgarski ezik. *Balgarski ezik I literature*, 54 (1) 33 – 55.
- Petrov, P. & Petrov, P. (2016). *Uchilishtna didaktika*. Sofia: Avangard Prima.
- Radev, P. (2001). *Pedagogika. Universitetski uchebnik*. Plovdiv: Hermes.
- Chavdarova-Kostova, S., Delibaltova, V. & Gospodinov, B. (2012). *Pedagogika*. Sofia: Sveti Kliment Ohridski.

EVALUATION IN BULGARIAN IN THE CONTEXT OF NATIONAL EDUCATIONAL STRATEGIES

Abstract. In the last decade the effectiveness of the Bulgarian language education has been sought, not only in the processes of successfully transforming the knowledge-centric to a competency-based approach, nor solely in the communicative-pragmatic study of language units/categories and text models. It stays related to an evaluation (quantitatively and qualitatively) correlated with new forming and creative strategies, realized under the shared activities and responsibilities for both educational subjects – teachers and students. In the context of contemporary assessment and training strategies, this research presents results accumulated by a multi-year, multi-faceted, experimental study of trends in the evaluation activity of Bulgarian language teachers in Bulgaria. The analysis of these results presents not only in the plan of ascertainment, but also as a prospect – as possible effective changes in the communicative pedagogical models of assessment. The prospective positivity of teacher's evaluative activity is justified not only in the context of compliance with normative documents and criteria. It is also in the context of personally predetermined parameters whose text production is the subject of evaluation (motivation for speech development, axiological register, emotional intelligence, reflexive competence, etc.).

Keywords: evaluation; forming evaluation; functions of evaluation; review; experiment; perspectives

✉ **Dr. Snezhanka Dobрева, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-1054-1754

Web of Science Researcher ID: AAY-3723-2020

SPIN code: 5473-4164

University of Shumen „Bishop K. Preslavski“

115, Universitetska St.

9700 Shumen, Bulgaria

E-mail: s.dobрева@shu.bg