

*Снежанка Добрева Георгиева***Текст рецензии учителя –
грамматические показатели,
дидактические реальности и перспективы**

Современная парадигма конструктивизма в обучении родному языку в Болгарии, ставящая в центре образовательного процесса не знания, а личность обучаемого, предопределяет личностно ориентированное взаимодействие учителя с учеником в процессах преподавание – обучение – оценивание. Текстцентричность образовательной модели по всем учебным дисциплинам (усвоение учебно-содержательных акцентов преимущественно с помощью разнообразных текстовых моделей) актуализирует роль текста в процессах образовательно-воспитательного воздействия в сторону формирования и развития синхронизированной с учебными программами по предмету компетенции. Ученик создает текст в устной или в письменной форме, в чем заключается его обратная связь на поставленное учителем дидактическое задание. Учитель проводит устный анализ или создает письменную рецензию, и это его своеобразные формы обратной связи, направленной к ученику. В процессе обучения такая обратная связь с использованием образовательного потенциала обоих субъектов педагогического взаимодействия – и учителя, и учеников – является целесообразной формой социального взаимодействия.

В настоящей статье рассматривается один из аспектов проблемы обратной связи и оценки в обучении родному языку в Болгарии – учительская рецензия на ученические письменные тексты. В исследовании текст рецензии учителя болгарского языка и литературы характеризуется в двух направлениях – как языковой конструкт и как лингводидактический ресурс для повышения эффективности образовательных мероприятий. Статья освещает вопрос об образовательном потенциале как текста рецензии по отношению к ученическому письменному изложению, так и действий по восприятию, осмыслению, сопоставлению текстов рецензий, по редактированию школьных письменных текстов в соответствии с выявленными в рецензиях учителей недочетов для корректировки учениками и др. На основе представленных результатов проведенного анкетирования приведены и проанализированы модели учительских рецензий, а также эффективных образовательных практик рецензирования / оценивания. Кроме того, в статье обоснованы выводы об эффективности активного включения учеников в процессы оценивания /

самооценивания в процессах объективного, формирующего оценивание владения, а не только знания¹.

Как традиционные, так и современные образовательные модели актуализируют различные формы обратной связи – устные и письменные, прямые и косвенные, от ученика к учителю и от учителя к ученику. Они предназначены для того, чтобы дать информацию об эффективности педагогического взаимодействия, о степени реализации заранее поставленных целей и об уместности выбранных в связи с этим вербальных и невербальных средств, о возможных изменениях и исправлениях, которые предстоит осуществить для личностного развития обучаемых. В этом контексте роль учительской рецензии может осмысляться в качестве часто используемой «обратной связи» для установления уровня достижений и недочетов учеников по выполнению дидактического задания в письменной форме. В методической литературе акцентируется обязательность этого дидактического текста, а также необходимость указывать в нем показатели не только успехов / результативности, но и недочетов². Для установления точек зрения учителя и учеников на тему образовательных возможностей рецензии в конкретной педагогической практике, в период с 2014 по 2018 гг. было проведено анкетирование о роли рецензии как формы обратной связи в современном обучении родному языку. В исследовании приняли участие 139 педагогов (соответственно: 41 – на начальном этапе; 68 – в прогимназии; 30 – в гимназии) и 249 учащихся (соответственно: 123 – в прогимназии; 126 – на гимназиальном этапе). В содержательном отношении анкетные карты для учеников и учителей выполнены как относительно эквивалентные. Это обусловлено задачей провести сопоставительный анализ мнений субъектов образовательного дискурса о значимости рецензии в процессе отработки ошибок, формирования языковых, литературных и коммуникативных видов компетенции, а также их функциональности в процессе современного объективного оценивания. Вопросы были структурированы вокруг нескольких проблемных кругов:

- функции рецензии;
- роль рецензии в мотивации учеников для обучения и результативности;
- ведущие для учителей критерии при оценивании школьных письменных текстов и создании рецензий; отношение учеников к написанной учителем рецензии;
- формы использования рецензии для отработки ошибок и для повышения результативности в процессе обучения.

Анкеты показали, как учителями осмысляется роль рецензии в образовательном процессе. В ответах учителей всех образовательных этапов имплицитно содержится осознанная многофункциональность учительской рецензии как средоточия многообразных функций учителя: обучать, воспитывать, развивать, формировать личность; определять, диагностировать,

¹ А. Петров, *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*, Булвест 2000, София 2012, с. 214–217.

² М. Георгиева, И. Савова, *Писмените ученически текстове. Част втора. Продуктивни текстове. Съчинения*, Кръгзор, София 2003, с. 30.

контролировать, оценивать, корректировать; прогнозировать, целеполагать, проектировать и т.д. Обработанные данные приводят к следующим выводам. Содержательный критерий выдвинут 87,05% учителей в качестве ведущего при формировании рецензии (80,49% – на начальном этапе; 85,29% – на прогимназиальном этапе; 100% – на гимназиальном уровне). 88,49% учителей отмечают акцентирование в своих рецензиях и позитивных, и отрицательных сторон соответствующей школьной разработки. 3,60% – актуализируют преимущественно позитивы и 7,91% – преимущественно обращают внимание на недочеты. 74,82% преподавателей утверждают, что обязательно рецензируют письменные работы, оцениваемые и на *неудовлетворительно*, и на *отлично*. 89,93% считают, что рецензии на письменные работы на *удовлетворительно* и *хорошо* должны содержать первоначальную констатацию о положительных сторонах в соответствующей школьной разработке.

Учителя были уверены в том, что необходимо, чтобы каждый ученик познакомился с рецензией на его письменную работу, причем 85,61% требуют этого постоянно, 12,95% – иногда и только 1,44% не настаивают на такой деятельности. Мнения относительно реализации дальнейших мероприятий (вследствие написанного в рецензиях) расходятся: только 40,29% учителей регулярно работают над приобретением навыков учащимися прочитывать / понимать рецензию (соответственно, данные по этапам: 48,78% – на начальном этапе; 41,18% – на прогимназиальном; 26,66% – на гимназиальном этапе); 51,08% реализуют подобного рода мероприятия не систематически. Их недостаточность на гимназиальном уровне имеет как объективные причины (объемность учебного содержания и недостаточность предусмотренных учебных часов на развитие коммуникативной компетенции), так и субъективные предпосылки (слабая мотивация преподавателей и учеников; нежелание учителей планировать подобные коммуникативные действия).

45,32% учителей требуют от учеников последующего всеобъемлющего редактирования уже проверенного и рецензированного ученического текста (приоритетная деятельность на начальном этапе – 60,97%); 48,92% требуют частичной редакторской деятельности (с учетом отработки выявленных ошибок). Только 32,69% учителей находят время еще раз проверить отредактированный учениками текст. На данное учителям предложение выразить свое мнение, помогает ли рецензия ученикам в улучшении своего текста во время будущих редакторских процедур – твердое *да* заявляют 94,24%, в то время как 71,22% конкретизируют, что эффективность деятельности ученика зависит от качества рецензии и мотивации ученика.

Разнонаправленными являются и ожидания учеников от учительской рецензии: 44,98% считают ее мотивирующей оценкой; 23,7% – констатирующей недочеты; 18,47% – обосновывающей уровень грамотности / компетенции; 7,63% – рекомендацией деятельности по отработке недочетов. 5,22% имеют отличное от вышеуказанных мнений.

Функция рецензии воспринята учениками следующим образом: направление внимания ученика на его достижения и недостатки (73,09%); ознакомление родителей учащихся с доводами учителя для оценки (16,87%);

обязанность учителя (10,04%). 65,86% из опрошенных учеников воспринимают учительскую рецензию как фактор мотивации к обучению и улучшению коммуникативных умений.

Выведенные анкетные данные говорят о том, что, с одной стороны, заметно стремление учителей, чтобы в процессе оценивания участвовали также ученики. С другой стороны, отмечается беспокойство недостатком времени, необходимого для реализации подобных мероприятий. В то же время обращается внимание на нежелание учащихся прочитать и разобрать рецензию для дальнейшего использования написанного в ней. Эти данные предполагают поиск путей для мотивации учеников, чтобы они ознакомились с учительской рецензией не только как с обоснованием конкретной оценки, но и как с побуждением к развитию их личности, поскольку умение создавать и воспринимать тексты является решающим для коммуникативных взаимоотношений, для личной самоидентификации и социализации индивида.

С целью выявления качества используемых в педагогической практике учительских рецензий был исследован их корпус, состоящий из 784 текстов около 160 учителей болгарского языка и литературы в период с 2010 по 2016 год. Материал показывает, что текст рецензии не характеризуется строго определенной композиционной схемой. Он вбирает в себя и текстолингвистические особенности (конститутивные принципы и критерии для практической оценки текста)³, и шкалы оценок соответствующих типов школьных текстов, и указание на специфику конкретной речевой деятельности. К ним относятся как объективные характеристики текста, например, тема, жанр, так и субъективные: возрастной диапазон учащихся, их интеллектуальные возможности, психологические и эмоциональные особенности, присущие возрасту, а также социально-психологические аспекты взаимоотношений конкретного учителя с учеником.

Исследование материала исходит из предположения, что наибольший образовательный потенциал в статическом аспекте может быть обеспечен путем соблюдения в лингводидактической модели учительской рецензии комплекса требований. Он охватывает:

- информативность / содержательность (соотнесенность констатаций с выявленными в практике критериями оценки соответствующего типа текста);
- экономичность (нахождение оптимального объема – ограничения и чрезмерной лаконичности, и избытка многословности);
- объективность (выводы о положительных и отрицательных чертах конкретного текста, а не оценка субъективных возможностей конкретного ученика);
- эффективность (создает ли написанное в тексте предпосылки для достижения запланированного результата);
- понятность / читабельность (ограничение практики констатации недочетов в общем плане и ориентация учеников на выполнение конкретных практических задач по их устранению);

³ Е. Добрева, И. Савова, Текстолингвистика. *Уводен курс*, Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», Шумен 2004, с. 74–107.

- эстетичность (языково-стилистическая культура);
- способность воздействовать (использование языковых маркеров, которые влияют на умственную деятельность, эмоции и на языковое поведение конкретного ученика).

Кроме того, учительская рецензия руководствуется дидактическими критериями, соотносимыми как с основными целями учебных программ, так и с задачами конкретного урока для конкретного типа учеников.

Корпус рецензий был исследован с точки зрения двух типов критериев. Первый, лингвистический, включает показатели информативности, цельности, связности, композиционного оформления, объема и графического оформления, грамматического оформления, стильно-языковой выдержанности. Второй критерий, лингводидактический, соотносится с субъектно-объектной направленностью, функциональностью, понятностью, эффективностью и способностью воздействовать⁴.

В учительских рецензиях встречаются автоцентрическая и текстоцентрическая модели высказывания⁵. Объектом проверки в обеих моделях является ученический текст, однако экспликация преимуществ и недостатков выражается в них по-разному.

Текстоцентрическая учительская рецензия в нейтрально-безличной форме актуализирует положительные и отрицательные стороны в соответствующем тексте, к примеру:

Письменная работа показывает стремление построить ее в соответствии с требованиями жанра. Начало связывает поставленную проблему с актуальным контекстом. Рассуждения являются целенаправленными, но недостаточно убедительными при выявлении личной позиции. Местами оставляют впечатление самоцельности, потому что аргументация не опирается на комментарии произведений... Не усвоен в достаточной степени эссеистический стиль. Допущена повторяемость отдельных суждений. Допущенные языковые ошибки единичны, но разнородны: стилистические, грамматические, пунктуационные.

Автоцентрическая модель представляет достоинства и недостатки текста с помощью языковых маркеров, эксплицирующих роль конкретного ученика в достижении результата. Критические замечания часто сопровождаются указанием на предстоящие действия. Проиллюстрируем это следующим примером:

Ты справилась очень хорошо! Ты должна стремиться к большей самостоятельности. Выражай свое собственное мнение. Работай над своим собственным способом выражаться.

⁴ Из-за ограниченного объема исследования будут представлены только некоторые из выводов, главным образом по показателям проверки грамматического оформления, функциональности, субъектно-объектной направленности.

⁵ Термины используются, по аналогии, с предложенными в исследованиях письменной речи в обучении иностранным языкам. См. А. Радкова, *Оценивая нето на писмената реч в чуждоезиковото обучение*, София 2010, с. 114.

Рецензии по такой модели свидетельствуют о преодолении излишней «институциональности» в отношениях учитель – ученик. Они звучат более субъективно, но более доверительно. Используя эту модель, учителя выражают критику деликатно, так, чтобы показать «дидактически близкое» социально-педагогическое взаимодействие. При осуществлении обратной связи учитель позволяет себе обращение к ученику, которое соответствует его общему представлению о возможностях учащегося и его эмоциональном облике.

Учитель, рецензирующий текст и оценивающий учеников, проявляет объективность, справедливость, этичность. Как правило, в рецензиях не было языковых маркеров, унижающих достоинство ученика.

В повседневной педагогической практике частотна еще одна модель учительской рецензии, смешанная. В этом случае наблюдается сочетание текстоцентрических и автоцентрических показателей. В сторону текстоцентрической модели направлены предпочтения при констатации положительных аспектов. Присутствие же автоцентрических экспликаторов преобладает в плане выявленных недочетов, часто включая и рекомендации для учащегося по их устранению.

Собранный материал позволяет сделать выводы о предпочтении учителями текстоцентрической и смешанной моделей в представлении преимущественно положительных сторон речевого изложения. При описании недостатков активизируется использование как автоцентрической, так и смешанной модели.

В почти 90% исследованных рецензиях установлена позитивность соответствующего ученического текста, причем это осуществляется с помощью разнообразных вербальных конструкций: простых, сложно-сочиненных и сложных составных предложений. Экспликативности, успешно развитой направлены на поощрение и возможное самосовершенствование письменной языковой культуры.

В свою очередь, обращение внимания на негативные элементы осуществляется двумя способами. Первый из них указывает на ошибки или причины ошибок; второй – побуждает к действию, к примеру, вспомнить не усвоенные правила создания текста и/или литературные языковые нормы. При констатации недостатков учитель использует разнообразные синтаксические конструкции: вопросительные (касающиеся упущений: *Почему не привела и другие конкретные примеры?*); восклицательные (*Допустил много ошибок!*); содержащие различные морфологические / синтаксические формы негативной оценки (*недостаточно убедительные, не усвоенные, не приспособлены, не обоснованы, не всегда являются ясными, не вывели суждения, неудовлетворительна*); безглагольные предложения (*Пропуски при использовании литературных норм*); информативные предложения (*Допущены пунктуационные, грамматические, лексические ошибки*); безличные предложения (*Нечеткое обособление абзацев*). В тех случаях, когда речь идет об устранении недочетов, используются конструкции в изъявительном наклонении, с использованием будущего времени (*Тебе придется поработать над преодолением пропусков*); побудительные предложения, содержащие формы

повелительного наклонения (*Делай проверку; Не смешивай глагольные времена; Обрати внимание на допущенные ошибки; Обрати внимание на правописание*); предложения с предпочтением условного наклонения (*Мог бы больше рассуждать*); предложения с модальностью необходимости или возможности (*Тебе необходимо использовать большее количество синонимов; Вы должны больше поработать над нормами правописания; Можно было сформулировать более четко тезис*).

Не вызывает сомнений двусторонний объективно-субъективный характер учительской рецензии. Эффективным для практики является перманентная целенаправленная концентрация внимания школьников на приобретение навыков в декодировании конкретной рецензии, что способствует адекватной рекомендациям редакторской работе.

Результаты опросов и анализ учительских рецензий лежат в основе запланированной и осуществляемой автором статьи экспериментальной работы. Она была проведена в течение двух учебных годов (2015/2016; 2016/2017) для установления дидактических перспектив, к которым относятся развитие доцимологических умений учителей и повышение эффективности образовательного процесса в контексте использования рецензии в качестве обратной связи. Целью проведенной экспериментальной работы было также установить, насколько эффективно учителя используют на практике образовательный потенциал рецензии и приводит ли это к повышению эффективности образовательного процесса; насколько перманентно и целенаправленно реализуется деятельность благодаря активному включению учеников в действия по оцениванию/самооцениванию (декодирование рецензий, соотнесение рецензий с критериями оценки, редактирование собственных текстов в соответствии с замечаниями, саморецензирование письменных текстов и др.). Проведенная экспериментальная работа в двух основных и одной средней школе в городе Шумен доказала эффективность образовательных технологий, связанных с повышением активности и креативности учеников в процессе оценивания.

Ответственность за перманентную и качественную реализацию деятельности по оцениванию учеников падает на учителя, который идентифицирует себя в педагогическом дискурсе как многофункционального субъекта: источника информации, помощника при поиске информации, партнера, менеджера, консультанта, помощника при расшифровке информации, предопределяющей оценку учеников. В педагогическом дискурсе он не только объективно оценивает, но и помогает преодолеть недостатки, побуждает, стимулирует, поощряет. Он обязан (в соответствии с нормативными документами) писать рецензии и знакомить учеников с результатами оценивания. Он может стимулировать и мотивировать учеников принять участие в процессах оценивания во время интерактивного педагогического общения.

В нижеприведенной таблице представлены идеи на тему использования рецензирования в динамическом аспекте – как возможности для различных коммуникативных действий, способствующих реализации целей учебных программ, и формирования речевой компетенции учащихся.

Примерные образовательные модели для использования рецензии в обучении родному языку

Модели в направлении учитель – ученик	Модели в направлении ученик – ученик
Создание письменной рецензии учителя, ее запись под школьным текстом	Создание рецензии учеником: <ul style="list-style-type: none"> • Запись рецензии одного ученика на текст одноклассника (при соблюдении предварительно приведенных критериев для оценки соответствующего типа текста) • Письменное самооценивание собственного текста учеником
Дополнительные вопросы со стороны учителя к ученику, в связи с прочтением написанной на его текст учительской рецензии	Декодирование/сопоставление рецензий: <ul style="list-style-type: none"> • Соотнесение учительской рецензии с общими выявленными (заранее известными учащимся) критериями • Декодирование учительской рецензии в контексте критериев соответствующего речевого жанра
Обобщение заключений в учительских рецензиях и их обсуждение на уроках по развитию коммуникативных умений, во время обобщенно представленного учителем анализа сильных и слабых сторон деятельности учеников по продуцированию текста (определенного речевого жанра в связи с конкретным дидактическим заданием)	Дополнения в начатой определенным педагогическим субъектом (учитель, ученик) рецензии на конкретный школьный текст, соответствующие учебной программе для определенного класса
Обмен ученическими текстами для рецензирования между учителями одной коллегии (в одной школе)	Соотнесение двух рецензий на один и тот же текст (с вариантами авторства: рецензия учителя и ученика, автора оцениваемого речевого продукта; две рецензии разных учеников; рецензия учителя и другого ученика, и т.д.)

Представленные в таблице примерные образовательные практики, апробированные в процессе экспериментальной работы, соотносятся с разнообразной активностью учеников. Это включение их в процесс оценивания в качестве реципиентов, составителей рецензии, исследователей и аналитиков текстов, а также их редакторов. Модели расшифровки / характеристики рецензируемого ученического текста могут быть разнообразными с точки зрения технологии, степени сложности / самостоятельности и форм осуществления реализации (индивидуальная, групповая). В проведенной автором статьи экспериментальной работе логика включения подобных действий осуществлялась в направлении от более легкого к более сложному, от деятельности с низкой степенью самостоятельности ученика к деятельности с более высокой степенью. Последовательно была апробирована эффективность образовательных задач, таких как: соотнесение констатаций недочетов в учительской рецензии с выделенными конкретными ошибками в ученической письменной разработке; доказательство (конкретные примеры) в не отредактированной, но рецензированной письменной школьной разработке; выявление в учительской рецензии утверждения о несоблюдении основных требований к соответствующему ученическому речевому жанру и литературным языковым нормам и т.д. Все это было дополнено заданиями по редактированию ученического текста при учете указанных в учительской рецензии конкретных типов языковых ошибок, а также по редактированию текста,

в котором указано только число грамматических ошибок без их конкретизации, а при этом поставлено условие обосновать соответствующие редакторские процедуры. Целью подобных образовательных моделей является как осознание значимости учительской рецензии для развития текстовой компетенции ученика, так и формирование и развитие такого ценного умения, как саморефлексия. Самооценка, независимо от того, осуществляется она в учебных или неучебных условиях, полезна для самоосознания индивида, поскольку включает знания человека о себе, умения оценки собственных сил и способностей и открывает путь для объективной самокритичности.

Целесообразность деятельностной модели может быть осмыслена и в контексте теории речевой деятельности с обязательным прохождением основных этапов при продуцировании текста – мотивации, планировании, реализации, контроля. Чтение, восприятие и понимание учительской рецензии является своеобразной формой диалога в педагогической интеракции. Это диалог ученика с текстом (предложенным ему учителем в виде рецензии, и, следовательно, диалог с созданным им самим ученическим текстом), диалог субъектов в связи с текстом (соответственно: учительская рецензия, ученический текст, текст со шкалами критериев и т.д.). Написание рецензии на собственный текст, принятие объективности выполненной учителем оценки на ученический текст, особенно с недочетами и отклонениями от литературной нормы, признание достоинств текста, написанного одноклассником, являются формами развитой степени объективного оценивания / самооценивания. Они побуждают к активности и результативности в обучении родному языку, формируют и развивают ключевые виды компетенции и важные качества. К ним относятся умения общаться, принимать чужое мнения / критическую оценку, работать в группе, а также активность, самокритичность, терпимость и др.

В более широком образовательном контексте направляемая учителем рецептивно-рефлексивная деятельность приводит к самосовершенствованию речевой практики обучаемых, повышению их коммуникативной компетенции в целом и созданию социально-коммуникативного портрета ученика. Так, представленные модели при педагогическом подходе с широко понимаемой активностью ученика соотносят современные формы оценивания, в том числе рецензирование, с многообразными функциями (информирующей, стимулирующей, диагностической, контрольно-оценочной) и ролями учителя как координатора, помощника, посредника, друга, советника, консультанта и т.д. В интерактивной образовательно-воспитательной парадигме направляемые учителем процессы рефлексии учеников, связанные с осмыслением рецензии и последующими их действиями по улучшению собственной речи, содействуют осуществлению не только когнитивных, но также прагматических и коррекционных функций обучения родному языку.

Представленный анализ позволяет сделать вывод, что рецензия является ценным лингводидактическим ресурсом, благодаря которому реализуется динамическая и системная речемыслительная деятельность с высоким образовательным потенциалом. Рецензия, как текст и лингводидактический ресурс, может активно влиять на дальнейшее развитие коммуникативного

портрета ученика. Это влияние связано с преобразованием статического объекта – учительская рецензия в динамическую деятельностную модель декодирования, понимания, сопоставления, редактирования.

Кроме того, исследуемые в статье анкетные данные и образовательные практики показывают, что эффективная реализация речемыслительной деятельности с помощью рецензий на ученические письменные тексты, при активном соучастии учащихся и учителей, вносит свой вклад в развитие трех аспектов педагогического общения – перцептивного, коммуникативного, интерактивного. В свою очередь, на основании представленных в работе образовательных моделей доказывается, что рецензия, включаемая в совместные действия субъектов образовательного дискурса на разных этапах речевой деятельности, может быть целенаправленно использована для развития ключевой компетенции обучаемых в современных моделях объективного, формирующего, холистического оценивания. Совместная деятельность учителей и учеников в этом плане, возрастающая ответственность учителей в процессе обучения родному языку и доверие к ученикам помогают обучаемым стать активным партнером учителя в педагогической интеракции, в процессах оценивания, в деятельности по преобразованию внешних мотивов во внутреннюю мотивацию. Все это способствует как познавательно-речевому, так и социально-личностному развитию учеников.

Литература

Георгиева М., Савова И., *Писмените ученически текстове. Част втора. Продуктивни текстове. Съчинения*, Кръгзор, София 2003.

Добрева Е., Савова И., *Текстолингвистика. Уводен курс*, Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», Шумен 2004.

Петров А., *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*, Булвест 2000, София 2012.

Текст рецензии учителя – грамматические показатели, дидактические реальности и перспективы

Резюме

В статье рассматривается учительская рецензия на письменные тексты учеников в аспекте современных форм оценки в обучении родному языку в Болгарии. Текст рецензии характеризуется как языковой конструкт и как лингводидактический ресурс для повышения эффективности процесса обучения. Основой для исследования послужили 784 учительских рецензий, написанных около 160 преподавателями болгарского языка и литературы в период с 2010 по 2018 годы. Структурно-грамматические и семантические показатели рецензии представлены с учетом экстралингвистических факторов. Именно они обосновывают целесообразность системной, иерархизированной по сложности деятельности учащихся, направленной на восприятие, осмысление, сопоставление текстов рецензий, на редактирование своих текстов в соответствии с выявленными в рецензиях учителей недочетами и т.д.

Ключевые слова: учительская рецензия (отзыв), языковой конструкт, лингводидактический ресурс, формирующее оценивание, самооценивание

Teacher's Review – Grammatical Features, Didactic Models and Perspectives

Abstract

The article focuses on one aspect of feedback and modern forms of assessment in native language teaching in Bulgaria – the teacher's review of students' written texts. In this study, the review text is characterized in two ways – as a language construct and as a linguodidactic resource for improving the effectiveness of educational activities. The characteristics of the review as a static text, which is complete and coherent, are summarized on the basis of 784 teacher reviews, provided by about 160 teachers of Bulgarian language and literature in the period 2010–2016. The dynamic characteristics of the review are revealed with accents taken from a two-year experimental work conducted in three schools, presenting the importance of systematic, hierarchically complex activities of the students in perception, comprehension, comparison of reviews, editing of students' written texts in accordance with the deficits pointed out in the teachers' reviews, etc. Based on the presented results of a survey with 139 native language teachers and 249 students, effective educational models of formative assessment are summarized and analyzed, related to the active involvement of students in the assessment / self-assessment processes.

Key words: teacher's review, language construct, linguodidactic resource, formative assessment, self-assessment

Снежанка Добрева Георгиева, доц. д-р

ORCID: 0000-0002-1054-1754

Педагогическият факултет, Шуменският университет им. Епископа. Константина Преславского

Snezhanka Добрева Georgieva, Assoc. Prof., Ph. D.

Konstantin Preslavsky University of Shumen

e-mail: s.dobрева@shu.bg

+359 899952526