

ПИСЬМЕННАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ – ФОРМА ДЛЯ ОЦЕНКИ ИЛИ СТРАТЕГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Добрева Снежанка

*Шуменский университет
им. Епископа Константина Преславского,
Болгария*

Краткое введение. Эффективность обучения родному языку в Болгарии (сконцентрированная на развитии ключевой компетентности общения на родном языке) предопределена целесообразным перманентным взаимодействием, обратными связями между субъектами образовательного дискурса в виде текстов. Учитель болгарского языка и литературы участвует в активностях благодаря своим разнообразным ролям (информатора, фасилитатора, руководителя, координатора, сотрудника, советника и др.); он профессионально обязан реализовать измерительно-тестовую и экспертно-оценочную деятельность и предоставлять обучаемым результаты этой деятельности в соответствующей форме в соответствии с нормативными требованиями и национальными приоритетами [5]. Ученик ожидает объективного количественного и поддерживающего его качественно (через устную и письменную рецензию) оценивания. Компетентностная ориентация образования по родному языку предполагает новые стратегические подходы к процессуальным и результативным моделям доцимологической деятельности в связи с активностью и ответственностью обоих образовательных субъектов в направлении приближения оценочной деятельности к современным моделям формирующего оценивания.

Ключевые слова: *обратная связь, формирующее оценивание, функции отзыва, действенная модель.*

Проблема. Нарастающий интерес в последние десятилетия к проблемам качества болгарского образования предопределяет динамичность в процессах оценивания результатов этого образования. Бесспорной является необходимость того, чтобы сложная познавательная деятельность по проверке и оценке знаний и и умений в обучении родному языку выполняла многочисленные важные функции: ориентирующую, обучающую, контрольную, управляющую, диагностическую, развивающую, воспитательную, гносеологическую, дидактическую, контрольно-осведомительную, диагностическую и прогностическую, регулирующую и селективную, стимулирующую и др. Реализация качественного оценивания в школе по отношению к степени овладения ключевой компетентностью "общение на родном языке" активизирует традиционные и современные методические и аксиологические парадигмы.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В научно-дидактической литературе обосновывается целесообразность ориентации доцимологической деятельности в школе в сторону современных „стратегий контроля и оценки учебных достижений учеников“ (формирующих, результативных и процессуальных, репродуктивных и творческих стратегий) [4]. Это выполнимо в контексте не только понимания, но и реализации оценивания (assessment) как “интерактивного процесса, который обязывает как учителя, так и ученика к наблюдению за успеваемостью в школе; как конкретное продолжение процесса обучения; как процессуальная стратегия” [6]. «Оценка должна быть объективной и дифференцированной, учитывая не только уровень владения правилами, но и умение их применять, быть мотивированным, и не использоваться в качестве средства наказания» [1]. Целесообразной в обучении родному языку является оценочная деятельность, которая выделяет «более подробно сильные стороны и проблемные области в достижениях», дающая "возможность учащемуся испытать удовлетворение от успеха в процессе обучения и своевременно ему помогающая в случае необходимости» [2]. Современные теоретико-прикладные исследования в области методики указывают на закономерности и взаимозависимости процессуальных активностей: предположенная тенденция формирующего оценивания необходимость использования в обучении родному языку качественной и количественной оценки письменного текста ученика с разнообразными функциями (гносеологической, контрольно-осведомительной, информативной, воспитательной, дидактической, диагностической и прогностической, регулирующей и селективной, стимулирующей, мотивирующей); эффективное использование экспертно-оценительской деятельности учителя в трех контекстах: оценка обучения, оценка об обучении, сама оценка как обучение; не стихающий интерес к экспертно-оценительской деятельности учителя в нормативистическом и научно-дидактическом контексте, но установленное затруднение при реализации этой деятельности в практике из-за наличия общеизвестных критериев оценки небольшой части речевых ученических жанров (предусмотренных для освоения в новых учебных программах по болгарскому языку и литературе); из-за отсутствия в критериальных парадигмах критериев для оценки качества ученика как творца текстов; из-за «невыведенности» критериев оценки самой доцимологической деятельности учителя, а также и ее результата – педагогического отзыва [3].

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Настоящее научное исследование направлено на изучение сущности, содержания и функций речевой деятельности учителя в качестве эксперта-оценителя разнообразных (по жанру, тематике, дидактической задаче) ученических письменных текстов в болгарской школе; изучение возможностей учительского отзыва и рецензирования в качестве деятельности по эффективному обучению родному языку в направлении активного включения оценивания в процессы обучения и личностного развития ученика всех

образовательных этапов.

Новизна исследования. Изучение (в период с 2014 по 2017 годы), мнения 388 учителей и школьников из трех районов Болгарии (Шумен, Разград, Кюстендил) о значимости обратной связи в обучении родному языку указывает на выводы, вызывающие некоторую тревогу и предполагающие быструю реакцию:

1. Осмысленная обоими образовательными субъектами функциональность учительской оценочной деятельности в коммуникативном педагогическом дискурсе по болгарскому языку и литературе; оценка значимости качественного оценивания для дальнейшего развития ученика в когнитивном, коммуникативном, социальном, эмоциональном, аксиологическом плане;

2. Замеченная многофункциональность отзыва учителя, как сосредоточение многогранных функций учителя родного языка (обучать, воспитывать, развивать, формировать личностей; выявлять, диагностировать, контролировать, оценивать, корректировать; прогнозировать, целелеполагать, проектировать);

3. Заявленное желание учителей включить учеников в процессы оценивания, с одной стороны; с другой стороны, страх и беспокойство по поводу нехватки учебного времени для фактического осуществления подобных мероприятий;

4. Осознанная учителями и учениками значимость письменной обратной связи (в виде отзыва), с одной стороны, и с другой стороны, недостаточная эффективность или формальность этой деятельности в отношении активизации ученика в качестве партнера – не только оцениваемого, но и оценивающего или понимающего оценивание.

Прагматические контексты использования в школе оценочной обратной связи (в контексте указанных выше нормативных требований и субъективных ожиданий) были изучены посредством двух типов деятельностных моделей и экспериментальным исследованием. Первая действенная модель связана с эксерпцией 1647 обзоров, созданных около 250 учителями из разных регионов страны (Шумен, Пазарджик, Кюстендил, Габрово, Разград). Эксерпированный текстовый блок был исследован в двух критериальных контекстах: в лингвистическом контексте (с учетом таких текстовых характеристик, как линейность, связность, объем, форма высказывания, грамматическая специфика (морфологические и синтаксические особенности), композиционная и графическая оформленность); в лингводидактическом контексте (с точки зрения информативности, конкретности, функциональности, эффективности, корректности). Это объектное исследование привело к следующим выводам:

1. В целом выводимая неформальность при создании письменной обратной связи в форме учительского отзыва; эксплицированность четырех основных аспектов, подлежащих отзыву школьного письменного текста – жанрово-идентифицирующего, содержательного, структурного, формального (включая подаспекты – стиль; соблюдение литературных и конвенциональных норм (орфографических,

пунктуационных); графическая оформленность и др.);

2. Единообразие и неполнота содержательно-структурного плана учительских отзывов - недостаточная экспликация вербальных маркеров конкретности – о показанных / не показанных учеником знаниях и умениях об авторе, о художественном произведении, о литературно-культурном контексте;

3. Отсутствие ориентировки/очень слабая ориентировка на учительских отзывах на автора соответствующего (подлежащего проверке) речевого продукта – ученика; предпочтение текстоцентрических моделей и направленность на безлично-нейтральной выводимости постижимости/дефицитности ученика-автора;

4. Акцентирование на дефицитность на речевого продукта ученика, и это преимущественно негативной вербальной экспликации.

5. Недостаточность пропозиций мотивирующего, стимулирующего и поддерживающего характера в учительских отзывах (недостаточность отзывов, вписывающаяся в характеристики формирующей оценки и в особенностях конструктивистской педагогической парадигмы).

Вторая активная модель объектного исследования была реализована в 2017 году с участием 70 учителей из Шуменской области. Исследовательская парадигма требует, чтобы все преподаватели одного образовательного этапа проверяли три одинаковых текста в соответствии с жанровыми моделями, созданными с учетом учебных программ соответствующего класса (а также с учетом государственных образовательных стандартов об ожидаемой результативности для соответствующего образовательного этапа). Анализ результатов речевого поведения этих учителей был сделан с учетом двух типов критериев: (1) количественные оценки; (2) качественные оценки (выполненные с помощью отзывов). Обобщения были конкретизированы и систематизированы с учетом дополнительных критериев – классификационных маркеров, таких как ученический речевой жанр (репродуктивный текст, подлинный текст), педагогический стаж экспертов-учителей, участвовавших в исследовании. Второе объектное исследование указывает на выводы:

1. Высокая степень субъективности в доцимологической деятельности учителей даже при оценивании текстов с общеизвестными критериями (используется в форматах национальных / региональных внешних оцениваний);

2. Расхождение на два-три пункта в количественных оценках для одного и того же текста учителей и с примерно одинаковым, и с различным педагогическим стажем; т.е. бытует довольно широкий спектр субъективных оценочных критериев (стандартов), которые учитывает оценочная деятельность преподавателей болгарского языка и литературы в педагогической практике;

3. Предположение по отношению к детерминированной вариативности оценочных факторов – объективного и субъективного характера. (Объективные: отсутствие общепринятых измерительных единиц / официально принятых критериальных шкал для оценки некоторых типов ученического письменного

текста. Субъективные: не равнопоставленность уровня научной и методической подготовки; различная степень проявления умений объективной экспертно-оценительской деятельности; выведение в критериальных индексах педагогических моделей общения: строгость, требовательность, склонность к снисходительности и компромиссам; возможности допуска ошибок; широкий спектр проявления различных «эффектов субъективизма» при оценивании.

Проецирование исследования в плане перспективности возможных изменений осуществлялось посредством двухлетней экспериментальной деятельности (2015-2017 гг.) со 150 учениками (соответственно: VII класса – 99 и IX класса – 51) трех школ города Шумен. Целью эксперимента с процессуально-обучающим характером является установление возможностей повышения качества деятельности учителя-филолога в качестве эксперта-оценителя ученических письменных текстов и обоснование того, в какой степени последующие целенаправленные действия учителя и ученика с текстом отзыва влияют на качество будущей письменной речевой продукции учащихся и их личности в целом. Реализация цели экспериментального модуля подчиняется логике традиционно выводимых этапов:

1. Констатирующий этап (устанавливающий эксперимент), с которым связано выведение двух типов критериев для проверки студенческих текстов:

➤ Критерии оценки качеств отзыва учителя в его качестве обратной связи: функциональность (наличие констатирующей, рекомендующей, мотивирующей, стимулирующей функции); информативность/полнота (информация доступна для жанровой идентификации, тематическая релевантность и композиционное оформление ученического текста, правильность и меткость выражения); конкретность (в констатирующей, в рекомендующей части); эффективность (синергия лингвистических и экстралингвистических посланий, как моделей дидактической коннотации ученика – творца текста); правильность (четкость, терминологическая незагруженность, релевантность, соблюдение литературных и конвенциональных норм в экспертно-оценочном тексте учителя);

➤ Критерии оценки навыков студентов для использования отзыва учителя для своего дальнейшего развития в качестве коммуникаторов: 1. умения понимания/интерпретации учительской обратной связи (осознанные позитивы, понятые ошибки, растолкованные рекомендации); 2. умения последующей после учительского отзыва редакционной деятельности; 3. умения для создания письменного текста, следующего после учительского отзыва (с уменьшенным количеством ученических ошибок); 4. умения на самооценивания/оценивания собственного текста/текста одноклассника;

2. Формирующий этап (обучающий эксперимент – с двумя акцентами в соответствии с их адресатом:

✓ по отношению к учителям (в которых реализована экспериментальная модель) – квалификационные мероприятия по обсуждению и применению современных

моделей формирующей оценки в обучении болгарскому языку и литературе; по отношению к тексту учителя (улучшение его отзыва в направлении включения дескрипторов формирующей оценки) и по отношению к последующим учительским действиям учителя – создателя отзыва (включая деятельность по оцениванию в общем эффективном образовательном процессе по предмету);

✓ по отношению к ученикам, участвующим в эксперименте (VI, VII, IX и X класса) – апробация упражнений, алгоритмов, деятельностных моделей групповой и индивидуальной работы, рефлексия и саморефлексия и др.

Деятельностный план экспериментальной модели связан с активностью обучаемых субъектов в отношении: рецепции/расшифровки отзыва учителя (например, выявленных достижений, выявленных недостатков, понятых рекомендаций и принятых соответствующих мер в соответствии с ними); соотнесение отзыва учителя с другим текстом (с конкретным учебным текстом, с ученическим текстом и критериями для оценки соответствующего жанра речи учащихся); редактирование отзыва на письменный ученический текст или редактирование текста на основе рекомендаций в отзыве; написание учеником обзора на письменный текст (собственного или одноклассника).

3. Контрольный этап (завершающий эксперимент) с двумя акцентами с учетом адресата (по аналогии с устанавливающей экспериментальной моделью): по отношению к продукции от деятельности учителей (участвующих в эксперименте) – устанавливание качеств отзывов в соответствии выведенными лингводидактическими показателями и ведущими функциями отзыва (признаки приближенности отзыва учителя к модели формирующего оценивания); по отношению к степени адекватности интерпретации отзыва учениками в деятельностном аспекте – не только в понимании послания, но и как предпринятая в контексте самомотивации последующая речевая деятельность со стороны учеников.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Выводы экспериментального исследования могут быть представлены в контексте своей соотносимости с тремя дидактическими компонентами:

➤ учителя и их речевые действия. Измененная роль и компетентность учителей в их работе в качестве оценителей эффективно влияет на их деятельность и в качестве конечного результата (повышение качества созданных ими оценочных отзывов), а также как целенаправленный ими коммуникативный процесс по включению деятельности по созданию отзывов в процессы формирующей оценки и конструктивистского образования;

➤ ученики и их речевые действия. Активное включение студентов в процессы оценивания, ко-оценивания (взаимное оценивание) и самооценивания приводит к освоению стратегий учения; самомотивационных моделей для постижимости и результативности; к мотивации на саморазвитие и саморегулирование коммуникативного поведения; к изменениям в направлении деятельности, объективной самооце-

ночности и саморефлексивности; к повышению эффективности деятельности по редактированию собственной речевой продукции (последовательность разнообразной рецептивной, сопоставительно-анализирующей, редакторской деятельности способствует и для уточнения последующих действий учеников, как авторов репродуктивных текстов и текстов-оригиналов); к формированию и развитию эмоциональных умений – толерантности и терпимости при восприятии критики и констатаций о дефицитах (в констативно-негативном или стимулирующе-позитивном контексте); к культивированию поведенческих моделей, связанных с умением работы в команде, принятием ответственности за собственный речевой продукт и показанным посредством него интеллектуальным уровнем и лингвистической культурой; к ответственности за выраженную оценку по отношению к коммуникативному поведению человека рядом с тобой/ такого, как ты;

➤ тип общения в процессе обучения. Проведенная экспериментальная деятельность свидетельствует о возможностях по отношению к

1. изменению общения на уроках болгарского языка и литературы в контексте реализации инновационных функций учителя (в его роли фасилитатора, координатора, посредника, активатора, стимулятора, соратника ученика, эффективного/равноправного коммуникатора).

2. дополнению оценочно-обучающих моделей по отработке речевых дефицитов коммуникаторов учеников новыми аксиологическими парадигмами, основанными на принципах саморефлексивности и эмпатии, практики и взаимопомощи, толерантности и этичности.

3. повышению эффективности процесса обучения как типа социальной и межличностной человеческой коммуникации, стимулирующей общее коммуникативное, интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся.

Список использованной литературы

1. Ангелова Т., Оценивание в обучении болгарскому языку. София: Просвета-София АД, 2012. – с. 71.

2. Гурова В., Дерменджиева Г., Божилова В., Вербанова С., Приключение учебный процесс. Руководство для преподавателя университета. София: ЕВРОПРЕСС, 2006. – с. 244-245.

3. Добрева С., Речевое поведение учителя как эксперта-оценителя ученических письменных текстов в обучении болгарскому языку и литературе. Шумен: Издательство университета Епископ Константин Преславский, 2018. – с. 16-172.

4. Колишев Н., Педагогические умения учителей: теоретические модели. Книга вторая. София: Изд. Захарий Стоянов, 2016. – с. 222-233.

5. Распоряжение № 11 от 11 сентября 2016 года об оценивании результатов обучения учеников. Обн.-в ДВ (Государственная газета), № 74 от 20.09.2016 года, вступила в силу с 20.09.2016 года.

6. Чавдарова-Костова С., Делибалтова В., Господинов Б., Педагогика. София: Университетское издательство Святой Климент Охридский, 2012. – с. 357.

REVERSE RELATION IN WRITING-A FORM OF EVALUATION OR STRATEGY OF EFFECTIVE PEDAGOGIC COMMUNICATION IN EDUCATION OF MOTHER TONGUE IN SCHOOL

Snezhanka Dobрева

Shumen University. Bishop Constantine of Preslav,
Bulgaria

Summary

A theme with a great interest in methodic literature is the problem of professional loyalty of the teacher in Bulgarian through measures in evaluation and expert, professional skills to expose the results of these actions to his subjects in proper form, according to lawful and national strategy. The present research analyses two types of action models of creating a reverse relation teacher-student in the written form (review). The material of 1857 reviews, created by 320 teachers from five regions in Bulgaria is researched by linguistic features (text features like line, cohesion, volume, forms of speech, grammar specific, composition and graphic) and linguistic didactic parallels (information, function, effect, loyalty). The results of two-years research of practice and transformation of used reverse relation in education in Bulgarian. The value of new strategy approaches and resultative models of such activity in the process of education in Bulgarian language and literature in Bulgaria. The article claims for responsibility from both sides of the educational process (teacher and students) according to relate evaluation activity to modern models of forming evaluation in order to better pedagogic communication in school and the results of it.

Keywords: *Reverse relation, forming evaluation, function of the review, action model.*

References:

1. Angelova T., The Evaluation in Education in Bulgarian. Sofiya: Prosveta – Sofiya AD, 2012, p. 71.
2. Gyurova V., Dermendzhieva, G., Bozhilova V., Varbanova S., The Adventure Educational Process Guidance for University Teachers. Sofiya: EVROPRES, 2006, p. 244 – 245.
3. Dobрева S., The speech Behavior of the Teacher as an Expert and Evaluating Written Texts of Students in Education in Bulgarian. Shumen: Universitetsko izdatelstvo “Episkop Konstantin Preslavski”, 2018, p. 16 – 172.
4. Kulishev N., Pedagogics Skills of the Teachers: Theoretical Models Volume II. Sofiya: “Zahariy Stoyanov”, 2016, c. 222 – 233.
5. Issue of the Republic of Bulgaria No 11/11. 09. 2016. Evaluation of the Results of the Students. State Newspaper, 74, 20. 09. 2016.
6. Chavdarova-Kostova S., Delibaltova V., Gospodinov B., Pedagogika. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo “Sveti Kliment Ohridski”, 2012, p. 357.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2019

Принято к публикации: 04.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 25.09.2019

Was accepted for publication: 04.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan