

# МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА САМОКОНТРОЛ И САМООЦЕНКА ПРИ СЪЗДАВАНЕ НА ЧУЖДОЕЗИКОВ ПИСМЕН ТЕКСТ

*Пенка Аврамова*

## Резюме

Настоящата работа предлага методически модел за развиване на уменията за самоконтрол и самооценка, разработен на основата на аналитичен теоретичен обзор на самоконтрола и самооценката като педагогически категории в контекста на теориите за метакогнитивните стратегии при усвояването и употребата на чуждия език и анализа на грешките в междинния език на обучаваните, както и на база целенасочено проведен педагогически експеримент. Методическият модел включва три организационни етапа – „инструкции – действие – резултат“. Резултатите, получени по време на апробирането на предложената методика, показват повишаване на равнището на самоконтрол и самооценка.

*Ключови думи: самоконтрол, самооценка, метакогнитивни стратегии, анализ на грешките, методически модел.*

Пресечното пространство на иновационните дидактически и педагогически стратегии за развиване на индивидуални образователни траектории и модерните педагогически концепции дава хоризонт за изследване на самоконтрола и самооценката като важна част от метакогнитивните стратегии на обучаваните при усвояването на чуждия език и актуален компонент на съвременния методически инструментариум на учителя при чуждоезиковото обучение. Формирането на умения за самоконтрол и самооценка предоставя раз-

---

Пенка Аврамова е преподавател по английски език и докторант на доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелена в департамент Чужди езици и култури на НБУ.

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

нообразни вектори за личностно развитие, за диалог и обмяна на знания и опит в учебния процес. Умението за самоконтрол се вписва в теориите за личностно и интелектуално развитие, в концепциите за развитие на метакогнитивните умения, в идеите на т.нар. „учебна кариера“ и поставя актуални проблеми пред педагогическата практика на чуждоезиковото обучение. Актуалността на темата провокира настоящото изследване и предполага неговата цел – създаване на методически модел за развиване на уменията за самоконтрол и самооценка в писмената реч на чуждия (английски) език чрез откриване и коригиране на езикови грешки (граматически, лексикални, правописни и пунктуационни) в създадения от ученика текст на чуждия език, последвана от самооценка на база техния анализ и рефлексия върху възможните източници за проблема и начините за тяхното преодоляване.

### Теоретични основи и изследователски инструментариум

В педагогическата литература самоконтролът се разглежда в качеството на метод (средство) за саморегулация на поведението, дейността и обучението. За Баумайстър и др. (2007) самоконтролът е способност за промяна на собствените отговори, особено за привездането им в съответствие със стандарти и за подпомагане на дългосрочни цели, условие за успешна учебна дейност, подобно на самодисциплината (Дъкуарт и Селиман 2005). Чебишева (2002) счита самоконтрола за задача, която установява различията между реалния и програмирания ход на дейността, на нейните етапи и резултати, на внасяне на коректив в плана за действие. За Кукла (1982) самоконтролът е акт на познавателна дейност и признак на критично мислене, елемент на самостоятелната работа. Към същността на самоконтрола може да бъде добавено и твърдението, че чрез него ученикът се сравнява със самия себе си, сравнява неговия сегашен резултат с предишен. Всички определения включват в понятието самоконтрол признака съпоставяне на своето действие с еталон (образец), какъвто

*Пенка Аврамова*

се явява зададеният резултат или редът на изпълнение. Линда (1979) поделва функциите на самоконтрола на: проверяваща – съпоставяне на постигнатите цели с изискваните; диагностична – учащите се установяват причините, в резултат на които е възникнала грешката/грешките; обучаваща – усъвършенстване на знанията на учениците, усилване на мисловната дейност, която от своя страна е насочена към усилване и уточняване на знанията; възпитаваща: определя развитието на личностни качества като критичност, упорство в работата и самостоятелност; развиваща – развитие на познавателните способности. На подобен принцип към функциите на самоконтрола могат да бъдат прибавени превръщането на обучението в процес не само на усвояване, но и на изграждане на знания (Брукс и Брукс 1993, Конли 1993), както и мотивационно-стимулиращата функция, предложена от Миняръ-Белоручев (1984), която създава положителни мотиви за учене (цитат по Буслеева 2015). П. Блонски (1979) (цит. по Зимня 2000) отбелязва четири етапа на самоконтрол спрямо учебния материал: първи стадий – липса на самоконтрол (учащият се не е усвоил материала и съответно няма какво да контролира); втори стадий – пълен самоконтрол (ученикът проверява в пълнота и правилност изучения материал); трети стадий – изборен самоконтрол (учащият се проверява само главното по изучавания материал); четвърти стадий – самоконтрол на основата на предишния опит (самоконтрол на детайлите).

Самооценяването в педагогически аспект представлява оценката на учащите за техния собствен труд (Найду 2006) и е важен компонент на ефективното обучение, в хода на което учащите се не само се научават да определят цели и стратегии, а и да оценяват своите действия, да се отнасят към себе си критично (Литъл 1994, 1996). За Блек и др. (2004) самооценката е един от компонентите на оценката и представлява особен интерес, защото е ориентирана към учениците. Ролхайзер и Рос (2000) определят самооценката като оценка на работата от страна на учениците, основана на доказателства, докато за Блачфорд (1997) самооценката включва самопреценка на постиженията спрямо други учащи се. За Монтгомъри (2001) самооценката е „оценка от страна на ученика

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

на собствената си работа или учебни процеси“ (Монтгомъри К. 2001:5). Макдоланд и Бауд (2003) описват самооценката като умение, което трябва да бъде развито в учениците, както и нейният положителен ефект върху учащите се. Това придобиване на умения се разглежда като процес на конструиране, валидиране, прилагане и оценка на критериите. Бауд (1995) пише, че „самооценката е за учениците, които развиват своите умения за учене“ (цит. по Райд 2017). За Спилер (2012) самооценката насърчава осмислянето на собственото учене, фокусира ученика върху учебния процес, идентифицира напредъка в обучението, подчертава формиращите аспекти на оценката. Самооценката може да се разглежда и като изява на отговорност на учащите се за собственото учене, което за Синклер (2000) е израз на желание за самостоятелна работа и работа със съучениците.

Един от подходите за формиране и развитие на уменията за самоконтрол и самооценка е прилагането на целенасочен анализ на грешките и коригирането на грешките, подробно анализирани в редица публикации. За Ферис (2002) коригирането на грешки е процес на предоставяне на ясна, изчерпателна и последователна коректна обратна връзка за граматическите грешки на ученика с цел подобряване на способността му да пише точно. В повечето теории за чуждоезиково усвояване указването на и коригирането на грешки в писмен текст се възприема не само като начин за привличане на вниманието на учениците към допусканията от тях отклонения от езиковите норми, но и като средство за откриване на нови характеристики на изучавания език, и стимул за подобряване на учебния процес и ефективно чуждоезиково усвояване. При коригирането на грешки в писмен чуждоезиков текст учителите могат да приложат два подхода – всестранен (пълен, подробен, детайлен, обстоен) и селективен (избирателен) (Елис 2009, Ван Бьонинген 2010). Всеобхватният (или нефокусиран) подход изисква учителите да коригират всички грешки в текста на учениците, независимо от типа на грешката. Селективният подход е насочен към специфични лингвистични характеристики на текста. И при двата подхода могат да се приложат експлицитният и имплицитният метод за коригиране на грешки. Експлицитният

*Пенка Аврамова*

метод (наричан също „пряка“ или „открита“ корекция на грешки) е вид обратна връзка, при която учителят поставя (изписва) правилните форма или структура в писмения текст на ученика (Ферис 2002, Ферис 2003). Имплицитната корекция на грешките е тип обратна връзка, при която учителят само показва, че е допусната грешка, без да я коригира. Друг вид скрита корекция на грешки е използването на кодовете. Корекционните кодове включват символи (напр. ‘[ ]’ за липсваща дума или ‘( )’ за излишна дума) и съкращения (напр. SIV – subject verb agreement, pl/sg – plural/singular), които информират учениците не само за направена грешка, но и за вида на грешката (Хендриксън 1984). Според Ферис (2003) използването на кодове увеличава отговорността на учениците и стимулира критичното мислене, но едновременно с това може да ги затрудни, още повече че не всички грешки могат да бъдат маркирани чрез знаци. Наред със символи и кодове, обозначаването на грешките може да се извърши и чрез цветове – например един цвят за често срещан тип грешка или за даден тип грешка. Този подход е сходен с използването на кодове. Терлемезян (2011), на основата на редица изследвания, обобщава ролите на учителя и на ученика в процеса на коригиране на грешки в писмен текст на чужд език. Авторката пише, че учителят се явява едновременно съдия (определя целите на обучението за развитие на уменията за писане), дизайнер (избира метода за коригиране на грешки), учен (владее чуждия език на високо равнище), мотиватор (мотивиращ и насърчава учениците, които допускат много грешки), обучител (дава възможност на учениците да коригират собствените си грешки и грешките в писмени работи на свои съученици). Според нея учениците трябва да са активни в час, да имат „точен мониторинг за собствения си напредък“ (Терлемезян 2011: 165) чрез воденето на дневник за най-често допусканите грешки и да се ангажират сами в процеса на коригиране на грешките. Тази позиция на автора се подкрепя от едно по-ранно изследване на Бранън и Ноблаух (1982), които твърдят, че предоставянето на учениците да коригират своите грешки в писмени текстове е задължително, защото насочва, мотивира и насърчава учениците да подобрят точността си при писане на чужд език.

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

Самоконтролът и самооценката са и учебни метакогнитивни стратегии при употребата на езика. За Каспер (1997) най-успешно е обучението за писане на чужд език чрез активиране и съзнателно прилагане на метакогнитивните и когнитивните стратегии (по класификацията на О‘Мали и Шамо, 1990), които поделят стратегиите на учене на метакогнитивни, когнитивни и социално-емоционални, каквито се явяват и уменията за самоконтрол и самооценка при употребата на чуждия език (вж. Елис, 1985; Оксфорд, 1990). Димитрова-Гюзелева (1999) отбелязва, че на практика писането най-често се използва като средство за упражняване на лингвистичните аспекти на езика при чуждоезиковото обучение, както и че „писмената реч и нейното развитие могат да се превърнат в самостоятелна цел на работата на преподавателя“ (Димитрова-Гюзелева 1999: 33). Писането на английски език е трудно за учениците поради сложността на английската писмена система и влиянието на българския език и/или на другите чужди езици, които учениците изучават като част от своята задължителна образователна програма. Изследванията за многоезичния феномен и влиянието на първия и втория език при писането на трети език, започнали през 80-те години на миналия век, разглеждат проблема от различни гледни точки (образователни, лингвистични, невролингвистични, психоллингвистични и социоллингвистични и др.) и получават нееднакви резултати. Бардел и Фалк (2007) отбелязват, че не всички проучвания показват влияние на първия чужд език върху втория чужд език при „морфосинактичните аспекти на граматиката“ (Бардел и Фалк 2007:1). Същите автори цитират изследвания на различни автори, които установяват слабо въздействие на втория език при усвояване на граматиката на третия език. Според тях влиянието на първия чужд изучаван език върху втория чужд език е значимо единствено в областта на синтаксиса и е по-голямо, отколкото на първия език върху третия (втори чужд) език. Това твърдение отчасти противоречи на хипотезата за трансферно развитие, според която обучаваните прехвърлят словесни функции от първия към последващите езици (Пинъмън и др. 2013). Интересни

*Пенка Аврамова*

резултати дава изследването на Ружекова-Рогожера (2018) за влиянието на френския език при изучаване на английския като втори чужд език – авторката установява полезност при прилагането на контрастивния метод и експлицитното съпоставяне на двата чужди езика за избягване на интерференцията.

Изследователският инструментариум, насочен към създаването на работеща и надеждна система за проверка и оценка на резултатите от учебния процес (дидактическа цел) и анализ на информацията за постиженията на учениците по подобряване на уменията за самоконтрол (диагностична цел), с цел развиването на умения за самоконтрол, включва педагогически експеримент и целенасочено създадени показатели и критерии за измерване на равнището на самоконтрол чрез отчитането на броя открити и коригирани грешки (граматически, лексикални, правописни и пунктуационни) от учениците при създаването на чуждоезиков (английски) текст (аргументативно есе). Измерването на развитието на равнището на самоконтрол на основата на брой открити и коригирани грешки се основава на разработена скала, която включва два показателя – „откриване на грешки“ и „коригиране на грешки“, с три критерия за равнище на самоконтрол – високо равнище – при откриване и коригиране на повече от 75% от грешките, в сравнение с грешките, установени от преподавателя, средно равнище – при откриване и коригиране между 75% и 25% от грешките, и ниско равнище – при откриване и коригиране под 25% от грешките, допуснати в чуждоезиковия писмен текст. За отчитането на уменията за самооценка се въвежда показателят „адекватност на самооценката“. Качествени показатели на самооценката са „адекватна“ и „неадекватна“. Адекватна оценка се присъжда на самооценка, еднаква с тази на преподавателя, получена като средноаритметична стойност от оценките на двама преподаватели. Неадекватната оценка е „завишена“ (+) – при оценка по-висока от тази на преподавателя и „занижена“ (-) – оценка, по-ниска от тази на преподавателите. В зависимост от разликата между самооценката и оценката на учителя се въвеждат три степени – „малко занижена/завишена“ – при разлика от  $\pm 1$  (от 0,10 до 0,99); „средно занижена/завишена“ – при разлика от  $\pm$

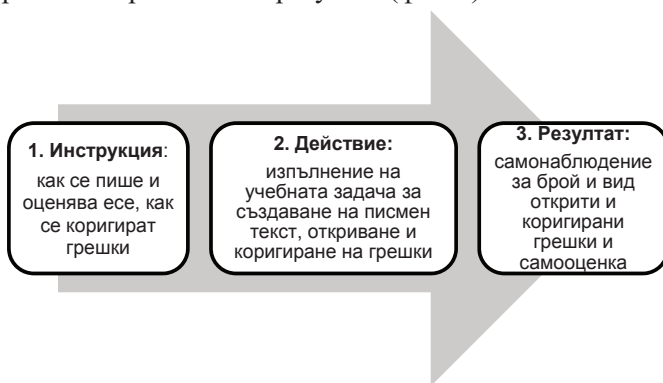
МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

1–2 единици (от 1,0 до 1,99) и „силно занижена/завишена“ – при разлика( +)/- над 2 единици.

Моделът е апробиран с ученици на ниво В1, осми клас, изучаващи английски език след немски. Продължителността на квази експеримента е един учебен срок.

### Резултати

Общата рамка на методическата процедура за развиване на уменията за самоконтрол и самооценка се основава на резултатите от многобройните академични и емпирични изследвания за писане на чужд език (английски) и на съвременната педагогическа технология в учебния процес, насочена към диалог между учител и ученик, към осъществяване на обратна връзка и към взаимни действия на участниците в учебния процес и на рефлексия върху собствената дейност. Отчитат се още метода за анализ на грешките в междинния език на учениците и концепциите за целенасочено развиване на когнитивните и метакогнитивните стратегии при усвояването на чужд език. Предлаганият методически модел за развитие на уменията за самонаблюдение и самоконтрол включва три етапа – първи етап, наречен инструкция, втори етап – работа и трети етап – резултат (фиг. 1).



**Фиг. 1.** Обща рамка на методическата процедура за развитие на уменията за самонаблюдение и самоконтрол



Пенка Аврамова

Първи етап – „инструкция“. Етапът на инструкциите включва запознаване на учениците най-напред със съдържателно-композиционната организация на аргументативното есе. В учебниците по английски език не се посочват и обясняват различията между българското и английското есе (особено по отношение на реторичната организация на текста), различия, анализирани обстойно от Димитрова-Гюзелева (1997), което предполага тази първа педагогическа стъпка преди поставянето на основната задача. За тази цел е съставена кратка таблица във вид на фигура, която изяснява какво представлява „английското“ аргументативно есе като специфичен писмен текст, коя е основната техника за неговото създаване, кои са композиционните елементи и стиловите особености на този жанр (фиг. 2).

<i>Аргументативното есе</i>
Продуктивен писмен текст за изразяване и защитаване на лична позиция за реален или измислен обект – предмет, случка, проблем и др. със свобода при избора на теза, на аргументи и на езикови средства
<i>Основна техника за изграждане на аргументативното есе</i>
Разсъждението и по-ограничено описанието, основани на съждения и умозаклучения с цел формулиране на твърдения и доказателства
<i>Композиция на аргументативното есе</i>
Ясно очергани увод, изложение и заключение. Уводът и заключението (в отделни абзаци) поставят на фокус основните елементи от темата и повтарят в синтезиран вид информацията от изложението. Изложението, на основата на аргументи (доказателства), защитава тезата, за да реализира комуникативната идея на есето. Свързаност на трите композиционни елемента
<i>Стилови особености на аргументативното есе</i>
Преобладаване на научния стил, без художествени образи, еднозначност и обективност на изказа

**Фиг. 2. Особеностите на аргументативното есе**

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

Втора стъпка от предварителния етап на предлагания модел е запознаване на учениците с начините за коригиране на грешки от страна на учителя и начините за самокорекция. За тази цел е необходимо да бъдат ясно дефинирани и обяснени на учениците типовете езикови грешки в писмените текстове – граматически, лексикални, правописни и пунктуационни, а след това и кодовете за тяхното означаване. За реализиране на този елемент от педагогическия етап „инструкция“ се използва примерен писмен текст с грешки, коригирани по различен начин – с посочване на грешката, с обозначаване на типа грешка с думи или чрез кодове, които играят ролята на обратна връзка към ученика.

Предпоследната педагогическа стъпка от този предварителен етап е запознаване на учениците с критериите и показателите за (само)оценка на аргументативното есе. Това е най-трудната задача за преподавателя в етапа „инструкция“, а както показват резултатите от настоящото изследване за апробация на модела – и за учениците. За тази цел учениците се запознават с аргументативно есе, което отговаря на всички показатели за получаване на максимален брой точки и съответно максимална оценка. Коментират се последователно критериите съдържание, обем и формат, спазване на граматичните правила и норми, владееене на лексикалните форми, както и показателите към всеки от критериите. Проведеният квази експеримент разкрива големи затруднения за поставянето на самооценка и на взаимна оценка между обучаваните, особено при поставянето на точки към всеки показател, както и при разграничаването на важни и маловажни грешки.

Последна стъпка от предварителния етап на предложения методическия модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол чрез създаване на писмен текст на чужд език се състои в указания за попълване на т.нар. *Дневник за самонаблюдение и самоконтрол* (фиг. 3). Чрез записване на броя (и отчитане на вида) открити и коригирани грешки (в сравнение с идентифицираните и коригираните от преподавателя), учениците сами могат да диагностицират измененията в уменията си за самонаблюдение и самоконтрол. При изработването на подобен дневник,

Пенка Аврамова

по преценка на учителя, писмените текстове могат да не бъдат поделени на входни, контролни и заключителни, а само подредени в тяхната последователност (фиг. 3). На втората (обратната) страна на дневника учениците описват в таблица вида допуснати грешки – граматични, лексикални, правописни, което им позволява да наблюдават кой тип грешки откриват и коригират най-често.

С подобна цел – наблюдение на развитието на уменията за самооценка – е втората част на дневника (самонаблюдението се извършва чрез отчитане на разликата между оценката на учителя и ученика и към нея могат да бъдат приложени критериите, предложени в методическата част на настоящото изследване – т.е. отчитане на факта дали оценката е реалистична, или е завишена/занижена).

ДНЕВНИК ЗА  
САМОНАБЛЮДЕНИЕ  
И САМОКОНТРОЛ

ИМЕ:.....

ГОДИНА: .....

**ЦЕЛ**

---

Развиване на умения за самоконтрол и самооценка чрез писмен текст на английски език

**УМЕНИЯ**

---

Откриване, коригиране и класифициране на грешките. Самооценяване на писмената работа

**ОТКРИВАНЕ И КОРИГИРАНЕ НА ГРЕШКИ**

---

**ВХОДНО ЕСЕ**  
 Брой открити грешки:.....  
 Брой действителни грешки.....  
 Брой коригирани грешки.....

**КОНТРОЛНИ ЕСЕТА**

№ (ТЕМА)	Брой открити грешки	Брой действит. грешки	Брой коригирани грешки

**ПОСЛЕДНО ЕСЕ**  
 Брой открити грешки:.....  
 Брой действителни грешки.....  
 Брой коригирани грешки.....

Self-Assessment



**САМООЦЕНКА**

---

ЕСЕТА (№, ТЕМА)	Самооценка	Оценка от учител	Разлика

Фиг. 3. Дневник за самонаблюдение и самоконтрол

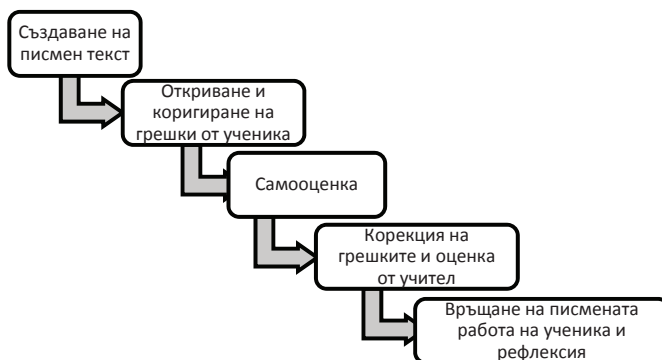
МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

*Втори етап* – „действие“. Действият етап от методическия модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол в писмената реч чрез създаване на писмен текст на чужд език се развива в два варианта.

Първи вариант:

Задаване на темата на аргументативното есе и предоставяне на време за неговото създаване. Изпълнението на учебната задача е в рамките на 20 минути от един учебен час. Времето ограничение за съставяне на аргументативното есе е много важно условие за формиране на адекватни умения за самонаблюдение и самоконтрол.

Самопроверка на писмената работа, която включва откриване и коригиране на грешките (фиг. 4). Самопроверката е с продължителност 10 минути. При ученици, които владеят чуждия език на нива С1 и С2, задачата за откриване на грешки може да бъде усложнена с изискване за посочване на техния тип при използване на кодове (за граматични грешки – *G*, за лексикални – *L*, за правописни и за пунктуационни грешки – *Sp*).



**Фиг. 4.** Методическа процедура за развитие на уменията за самонаблюдение и самоконтрол при нарушаване на езиковите норми в рамките на писмената чуждоезикова реч – вариант 1

При първото аргументативно есе е добре учениците да се самооценят холистично с помощта на след-

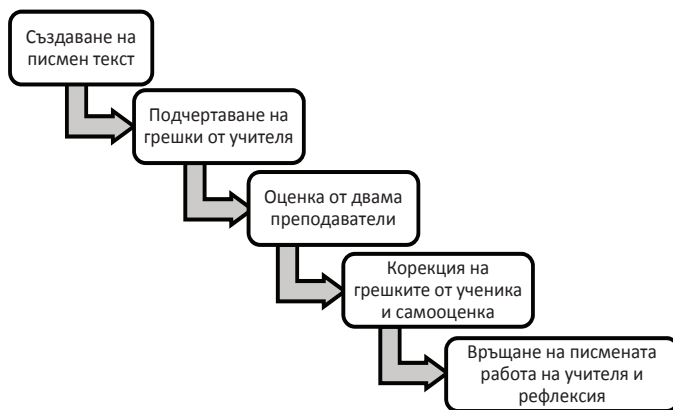
Пенка Аврамова

ната опростена скала – по 5 точки за всяка езикова категория – съответно граматика, лексика, правопис, пунктуация.

Корекция на грешките от страна на учителя и поставяне на оценка, като средна аритметична стойност от оценките на двама преподаватели.

Връщане на писмената работа и коментар върху крайните резултати. Критично осмисляне на обратната връзка от ученика (напр. отчитане на вида грешка, възможните причини за проблема и начините за неговото преодоляване) и сравняване на грешките, открити и коригирани от учениците с грешките, идентифицирани от учителя, сравняване на самооценката и оценката, попълване на Дневник за самонаблюдение и самоконтрол.

При втория вариант „местата“ на ученика и учителя се разменят при откриването на грешките в писмения текст (фиг. 5).



**Фиг. 5. Методическа процедура за развитие на уменията за самонаблюдение и самоконтрол при нарушаване на езиковите норми в рамките на писмената чуждоезикова реч – вариант 2**

След изпълнение на учебната задача (в рамките на 20 минути) писмените работи се предават на учителя за проверка и оценка.

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

Начинът на отбелязване на грешките в писмената работа се избира от преподавателя и се определя от равнището на владеене на чуждия език от обучаваните. Познаването на типа грешки на учениците и тяхното ниво на владеене на езика, както и предпочитанията им при получаване на обратна връзка, могат да помогнат на учителя да използва ефективни методи за предоставяне на обратна връзка, а на учениците да повишат равнището си на самонаблюдение и самоконтрол.

Писмената работа се оценява от учителя и се предоставя на втори преподавател за оценка. Крайната оценка е средно аритметичната стойност от двете оценки.

Писмените работи се връщат на учениците за самокорекция и самооценка.

След направените корекции от учениците, и след самооценяването, писмените работи се връщат на учителя за проверка на направените корекции. Накрая се извършва сравняване на резултатите и тяхното критично осмисляне, както и попълване на Дневник за самонаблюдение и самоконтрол.

В посочения вариант втората педагогическа стъпка „подчертаване на грешки от учителя“ може да се замени с взаимен контрол между учениците, ако те се справят добре и показват високи резултати при усвояването на езика.

Двата варианта на втория етап на методическия модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол при създаване на писмен текст на чужд език имат предимства и недостатъци и за учителя, и за ученика.

Предимства за учителя се явяват сведенията за динамиката в равнището на уменията за самонаблюдение и самоконтрол и за степента на езикова грамотност на учениците, които от своя страна предпоставят избор за по-нататъшна ефективна методическа стратегия. Недостатъци и при двата варианта е отнемането на много време от ограниченото учебно време на

Пенка Аврамова

учениците, допълнителното им натоваване, ангажирането на втори преподавател и др.

Предимства за учениците при реализирането на втория етап на методическия модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол са формирането на умения за откриване и коригиране на грешки в писмен текст, на уменията да се учат от грешките си. Слаби страни или недостатъците на модела за учениците е също времеемкостта, трудности при разбирането на обратната връзка от преподавателя от някои обучавани, несигурността как да коригират грешките си.

*Трети етап – резултати* на методическия модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол при създаване на писмен текст на чужд език се състои в анализиране и обобщаване на резултатите от всички писмени работи. Този етап се реализира чрез диалога учител-ученик/ученици и отговаря на съвременните модели за осъществяване на образователния процес. Чрез него се развиват метакогнитивни умения от по-общ характер, свързани със събиране, критичен анализ и обобщаване на данни на основата на конкретно проучване, както и такива, свързани с подобряване на учебните резултати – рефлексия върху възможните източници за допуснатите грешки и начините за тяхното преодоляване. Финалният етап на модела е едновременно труден за осъществяване от страна на учениците, но едновременно и най-интересен за тях.

### Заклучение

Методическият модел за развиване на умения за самонаблюдение и самоконтрол в писмената реч чрез създаване на писмен текст на чужд език – „инструкции – действие – резултат“, основан на интерактивната педагогическа технология на учебния процес, е насочен към развиване на метакогнитивните умения на учениците при употребата на чуждия език. Методическият модел се реализира чрез две различни последователности от педагогически стъпки: откриване

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

на грешки (граматически, лексикални, правописни и пунктуационни) – самокорекция – корекция на грешките от учител – рефлексия; подчертаване на грешки от учител – корекция на грешките от ученик – повторна проверка от учител – рефлексия. Посочените последователности могат да се приложат и при включването в тях на самооценката.

Развиването на умения за самонаблюдение и самоконтрол чрез определен методически модел е успешно при активното участие и на учител, и на ученик/ученици и стимулира чуждоезиковото усвояване чрез анализ и оценка на собствените грешки.

### ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

- Бардел Ц., Фалк, И. (2007). Bardel, C., Falk, Y. (2007). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/286253272\\_The\\_L2\\_status\\_factor\\_and\\_the\\_declarativeprocedural\\_distinction](https://www.researchgate.net/publication/286253272_The_L2_status_factor_and_the_declarativeprocedural_distinction).
- Баумастер и др. (2007). Baumeister, R.F., Schmeichel, B. J., Vohs K.D. Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: The Guilford Press. Chapter 9, 516–539. Retrieved from <http://assets.csom.umn.edu/assets/71708.pdf>.
- Блачфорд, П. (1997). Blatchford, P. Students' self-assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17 (3) 345–359. Retrieved from <http://discovery.ucl.ac.uk/1479648/>.
- Блек П. и др. (2004). Black, P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 13–22. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/44835745\\_Working\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom).
- Бранън, Л., Ноблаух Х. (1982). Brannon, L., Knoblauch C. H. On Students' rights to Their Own Texts: A Model of Teacher Response. *College Composition and Communication*, 33(2), 157–166.



Пенка Аврамова

- Брукс, Ж. Г., Брукс М. Г. (1993). Brooks, J. G., Brooks M. G. In Search of Understanding: The Case of Constructivist Classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod\\_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf).
- Булеева, Е. Е. (2015). Функции и формы контроля в обучении иностранному языку. Конгресс Международного форума „Великие реки“, 315–315. 16.09.2018 г. <http://вф-река-море.рф/2015/PDF/197.pdf>.
- Ван Бьонинген, К. (2010). Van Beuningen, C. Corrective feedback in L2 writing: theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(20), 1–27. Retrieved from [https://pure.uva.nl/ws/files/1253860/97602\\_VanBeuningen\\_2010\\_IJES.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1253860/97602_VanBeuningen_2010_IJES.pdf).
- Димитрова, С. (1997). Оценяване на уменията за писане на аргументативен тип есе в напредналите етапи на езиково обучение, Чуждоезиково обучение, 1-2, 80–89.
- Димитрова-Гюзелева, С. (1999). Оценяване на аргументативен тип есе в английския и българския език. Дисертационен труд за придобиване на образователната и научна степен „доктор“. <http://eprints.nbu.bg/759/>.
- Дькуарт А. Л., Селиман, М. Е. (2005) Duckworth, A. L., Seligman M. E. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychol. Sci.*, 16, 939–944.
- Елис, Р. (1985). Ellis, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Елис, Р. (2009). Ellis, R. A Typology of Written Corrective Feedback. Oxford: Oxford University Press. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. [https://www.researchgate.net/publication/255658703\\_A\\_typology\\_of\\_written\\_corrective\\_feedback\\_types](https://www.researchgate.net/publication/255658703_A_typology_of_written_corrective_feedback_types).
- Зимняя, И. А. (2000). Педагогическая психология. Москва: Логос. 384. <http://sdo.mgaps.ru/books/KP1/M4/file/2.pdf>.
- Каспер Л. Ф. (1997). Kasper, L. F. Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ*, 3(1), 1–15. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume3/ej09/ej09a1/>.
- Конли, Т. П. (1993). Conley, T. P. Road map to Restructuring: Policies, Practices and Emerging Vision of Schooling. Eugene: University of Oregon. Eric Clearing House of Educational Management.

МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА  
УМЕНИЯТА ЗА  
САМОКОНТРОЛ  
И САМООЦЕНКА  
ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА ЧУЖДОЕЗИКОВ  
ПИСМЕН ТЕКСТ

- Литъл, Д. (1994). Little D. Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, 93, 5, 430–442.
- Литъл, Д. (1996). Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, 203–218.
- Лында, А. С. (1979). Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – Москва: Высшая школа.
- Макдоланд Б., Бауд, Д. (2003). McDonald, B., D. Boud. The impact of selfassessment on achievement: The effects of selfassessment training on performance in external examination. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/2004-13565-005>.
- Монтгомъри К. (2001). Montgomery, K. *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. New York: Longman.
- Найду С. (2006). Naidu, S. *E-Learning – A Guidebook of Principles, Procedures and Practices*. 2nd Revised Edition. New Delhi, India: Commonwealth Educational Media Center for Asia (CEMCA), and the Commonwealth of Learning. Retrieved from <http://213.55.83.214:8181/Education/30521.pdf>.
- О Мали, Дж. Шамо А. (1990). O'Malley, J. M., Chamot, A. *Learning Strategies In Secong Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Оксфорд, Р. (1990). Oxford, R. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Пинъмън и др. (2013). Pienemann, M., Kessler, J.-U., Lenzing, A. (2013). Developmentally Moderated Transfer and the role of the L2 in L3 acquisition. In Flyman Mattsson, A. and Norrby, C. (eds.). *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*. 142-159. Lund: Lund University.
- Райд, М. (2017). Wride, M. *Guide to Self-Assessment. Academic Practice*, University of Dublin Trinity College. Retried from <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>.
- Ролхайзер С., Рос Ж. (2000). Rolheiser, C., Ross, J. Student evaluation. What do we know? *Orbit*, 30 (4), 33–36. Retrieved

*Пенка Аврамова*

- from [https://www.researchgate.net/publication/285190103\\_Student\\_self-evaluation\\_-\\_What\\_do\\_we\\_know](https://www.researchgate.net/publication/285190103_Student_self-evaluation_-_What_do_we_know).
- Ружекова-Рогожерова, Б. (2018). Ruzhekova-Rogozherova B. (2018). Language awareness, Language learning strategies, Contrastive and comparative teaching in ELT and ESP. Retrieved from [https://liternet.bg/publish20/b\\_ruzhekova/language-awareness/cognitive.htm](https://liternet.bg/publish20/b_ruzhekova/language-awareness/cognitive.htm).
- Синклер, Б. (2000). Sinclair, B.. Learner autonomy: the next phase? Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Essex: Pearson Education International, 4–14
- Спицер, Д. (2012). Spiller, D.. Assessment Matters: Self assessment and peer assessment. Teaching Development Wāhanga Whakapakari Ako, New Zealand Retrieved from <https://kennslumidstod.hi.is/wpcontent/uploads/2016/03/assessment-matters-selfassessment-and-peer-assessment.pdf>.
- Терлемезян, Х. (2011). Кориждане на грешки при развиване на писмени умения на чужд език. Управление и образование, 7, 164–168.
- Ферис, Д. Р. (2002). Ferris, D. R. Treatment of Error in Second Language Student Writing. University of Michigan Press.
- Ферис, Д. Р. (2003). Ferris, D. R. Response to Student Writing: Implications for second language students. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej25/ej25r6/>.
- Хендриксън Ж. М. (1978). Hendrickson, J. M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, Research, and Practice. Methodology in TESOL: A book of readings. Boston: Heinle & Heinle.