

НАГЛАСИ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КЪМ САМООЦЕНЯВАНЕТО

Зарина МАРКОВА

Югозападен университет „Неофит Рилски“

E-mail: zarinamarkova@abv.bg

FUTURE EFL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS SELF-ASSESSMENT

Zarina MARKOVA

South-West University “Neofit Rilski“

E-mail: zarinamarkova@abv.bg

ABSTRACT: A widely recognised goal of tertiary education is to provide conditions for developing students into ‘reflective practitioners’ who can critically evaluate their own professional knowledge and skills. Although research has accumulated evidence for the benefits of self-assessment for increasing student engagement, promoting self-reflection and improving learning outcomes in the English language classroom, student reactions to the implementation of self-assessment techniques in the academic disciplines of language teachers’ preparation programmes have not been sufficiently explored. This article first discusses the characteristics of fifty-seven student teachers’ self-assessment of their involvement in the learning process, and of their learning outcomes. Then, it reports on the findings of a small-scale survey that aims to examine perceptions of their academic performance, and on the use of self-assessment as a tool to boost their involvement. Despite respondents’ insufficient experience with self-assessment techniques, the survey results indicate generally positive attitudes towards this form of evaluation. While the majority of the respondents consider self-assessment beneficial for their personal and professional growth, and recognise its motivational capacity and potential for fostering autonomy and self-discipline, they admit objective self-assessment requires more practice to avoid the influence of personal feelings and beliefs, and of tutor’s expectations. The article concludes with a discussion of the practical implications of the survey findings.

KEYWORDS: self-assessment, EFL student teachers’ attitudes, EFL trainee teachers’ beliefs, small-scale survey, mixed-method teacher research, self-assessment implementation

Увод

В образователен контекст процесът на самооценяване се разбира като „определяне [от учещите] на стандарти и/или критерии относно качествата на тяхната работа и оценяване на степента, в която те са отговорили на тези критерии и стандарти“ (Boud, 1995: 4). Оценяването на собствените знания, умения и отношения традиционно присъства като компонент в практическата подготовка на преподавателите по английски език в България. Единодушно е мнението, че професионалното развитие и самоусъвършенстването на бъдещите учители не е възможно без постоянното сравняване, анализиране и критично осмисляне на собствения им опит с оглед на заложените професионални стандарти, както и без самоизмерването на собствените им постижения спрямо тези на колеги стажанти, учители и базови наставници. На теоретично ниво това разбиране за ролята на самооценката е отразено в многобройните анализи на процесите и явленията в професионалната подготовка и развитие на учителя по чужд език в България (Димитрова-Гюзелева, 2007; Шопов, 2013; Железова-Миндизова, 2017; Ivanova, 2017; Velikova, 2019). На практическо ниво то е залегнало в съдържанието и приложението на различни похвати, насочващи стажантите към рефлексия и самооценка, в това число разработването на педагогически портфолиа за професионална подготовка на учители по чужд език. Добър пример в това отношение са педагогическото портфолио на Катедрата по езикова методика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (Шопов, 2013) и педагогическото портфолио за стажант-учители по чужд език от Нов български университет (Димитрова и Ташевска, 2004).

Това признаване на ключовата роля на самооценката за изграждането на успешни и ефективни преподаватели по чужд език отразява, разбира се, възгледите на световната научна общност. Рефлексията и интроспекцията като задължителни елементи на самооценката са изведени на преден план още през 1991 г. от Майкъл Уолъс в неговия рефлексивен модел за професионално развитие на учителя по чужд език (Wallace, 1991) и неизменно получават полагащото им се внимание в литературата, разглеждаща подготовката на преподавателя по чужд език (напр. Farrell, 2008, 2018; Borg, 2008; Mann & Walsh, 2017). Паралелно с това се

акцентира върху потенциала на педагогическото портфолио като инструмент за самооценка на професионалното израстване (Evans, 1995; Newby et al., 2007).

На този фон интерес предизвиква констатацията, че докато практическата подготовка на бъдещите учители по английски език изобилства от педагогически дейности, стимулиращи рефлексията и самооценката, употребата им при изграждане на теоретичните основи по общодидактическите и частнометодическите дисциплини е по-рядко срещана или дори липсва. Това противоречие е смущаващо поради две причини. Първо, пропуска се възможността за изграждане на умения за систематичност, критическо мислене, за самонаблюдение и самоконтрол, за развитие на чувство за отговорност и автономност на по-ранен етап от обучението на бъдещите учители, което, от своя страна, би спомогнало за осъществяването на пренос на тези умения и отношения в практическата им подготовка и би им спестило някои неадекватни очаквания и свързаните с тях разочарования. Второ, научната литература съдържа множество доказателства относно положителния ефект, който има самооценяването на собствените знания и умения по дадена теоретична дисциплина за: постигането на по-добра ориентация в учебното съдържание, по-висока активност и автономност (Oscarson, 1989; Wride, 2017); развиването на умения за критически анализ; развиването на отговорно отношение спрямо учебния процес и намаляването на чувството на тревожност при оценяването (Wolffensperger & Patkin, 2013; Gurbanov, 2016; Li & Chen, 2016); повишаването на мотивацията за учене и съответното постигане на по-високи резултати (Boud, 1995; Ibabe & Jauregizar, 2010; Ozarlan & Ozan, 2016; Sharma et al., 2016). Наличието на подобни доказателства би следвало да мотивира започването на опити за включване на самооценяването като компонент от академичното обучение.

Самооценяването в теоретичната подготовка на бъдещите учители по английски език

Наличието на подобни изследвания и разсъждения убедиха авторката, че самооценяването трябва да бъде интегрална част не само от практическата подготовка на бъдещите учители по английски език, но и от обучението по теоретичните дисциплини. Въвеждането му започна през академичната 2018/2019 година и включи студенти от трети и четвърти курс от специалностите „Английска филология“, „Приложна лингвистика“ и „Лингвистика“ във Филологическия факултет на Югозападния университет „Неофит Рилски“, избрали да получат допълнителна квалификация „Учител по чужд език“. В началото на зимния семестър студентите разгледаха и обсъдиха критериите за оценяване на резултатите от учебния процес по методика на обучението по чужд език, както и практическото им приложение в анонимни курсови работи. Самото самооценяване се осъществи при завършване на обучението по дисциплината, в края на семестриалния изпит. Самооценката включваше текстова и цифрова част, като от студентите се изискваше да анализират представянето си по време на обучението и изпитната си работа, да ги оценят с число от две до шест и да аргументират решението си. От предадените 57 изпитни работи пет не съдържаха никаква самооценка, три съдържаха цифрова оценка без аргументация, 12 – аргументация без цифрова оценка, а останалите 37 – цифрова оценка и аргументация. Събраният по този начин емпиричен материал позволи изграждането на по-пълна картина на убежденията на тази група студенти относно усвоените от тях знания, но и относно процесите на учене, преподаване и оценяване. Данните показват акцент върху условията за ефективно усвояване на учебното съдържание, върху естеството на придобитите знания, върху ролята на учебния процес за професионалното израстване на бъдещите учители. С уговорката, че при подобен вид изследвания не може да се изключи влиянието на различни когнитивни заблуди (напр. съгласие с мнението на експерта или желание за социално приемане, при които респондентите отговарят по начин, който очакват да се хареса на изследователя), изложените от студентите мнения като цяло са адекватни, без особена необходимост от намеса на преподавателя с цел коригирането им. По отношение на убежденията на бъдещите учители по чужд език относно нивото на усвоените от тях методически знания се установи съвпадение от

62,5% между техните самооценки и оценките на преподавателя, което налага заключението, че в конкретния контекст самооценката на студентите е сравнително коректна¹.

Един от положителните резултати от проведеното самооценяване е създадената възможност за по-задълбоченото разбиране на студентските убеждения и нагласи, което, от своя страна, спомага за по-ефективна комуникация между преподавател и студент по време на стажантската педагогическа практика. Анализът на събраните данни обаче повдига нови въпроси, един от които е свързан с отношението на студентите към самооценяването като форма на стимулиране на процеса на изграждане на знания, умения и отношения, необходими за преподавателската работа. В търсене на отговор на този въпрос се проведе настоящото проучване.

На фона на многобройните научни публикации, разглеждащи благотворното влияние на самооценяването в международен план, изследванията на студентските нагласи спрямо използването му в учебния процес са сравнително малко. Анкетирани на 100 лица, изучаващи японски език в университет в Ню Саут Уелс, Австралия например показва одобрение на процесите на самооценка и признаване на ролята им за развиването и прилагането на различни метакогнитивни стратегии (Thomson, 1996). Проучване на отношението на 94 колумбийски студенти към самооценяването в курсовете по английски език отново илюстрира положителни нагласи на студентите, според които самооценяването способства за развитието на уменията им за критическо мислене, за осмисляне на учебния процес и за чувството им за отговорност (Muñoz & Alvarez, 2007). До подобни изводи води и анкетирани на 25 студенти по математически дисциплини от Тринидад и Тобаго (McDonald, 2012), както и на 100 студенти, изучаващи английски език в университет в Азербайджан (Gurbanov, 2016). Изследване на нагласите на 405 лица, изучаващи английски език в японски университет, разкрива силно желание за включване в дейности, целящи самооценка на собственото им представяне, и убеждение, че самооценяването е полезно за развитието на техните знания и умения (Cornelius & Kinghorn, 2014). Анкетно проучване на мнението на 16 студенти по хуманитарни науки в университет в Кентъки, САЩ показва положително отношение към самооценяването като стимул за развитието на оценъчните умения на студентите, както и върху способностите им за определяне на пропуски в знанията им по дисциплината и съответното намиране на средства за тяхното преодоляване (Ndoye, 2017). Въпреки че изследванията като цяло очертават положителна нагласа спрямо използването на самооценяването в обучението по различни академични дисциплини, недостатъчният им брой и различният изследователски контекст не позволяват екстраполация на резултатите. Това наложи провеждането на анкетно проучване, чиято цел беше да даде отговор на въпроса: **Какво е отношението на студентите, избрали да получат допълнителна квалификация „Учител по чужд език“, към самооценяването по дисциплината „Методика на обучението по чужд език“?**

Метод на изследването

За целта на изследването в началото на април 2019 г. бе създадена онлайн анкета посредством Google Forms. Анкетата се състои от 19 въпроса (Приложение 1), първият и последният от които проверяват готовността на студентите да участват в проучването и съответно интереса им към неговите резултати, а вторият и третият целят събирането на информация относно опита на студентите в поставянето на самооценки като цяло. Останалите въпроси са свързани със самооценяването конкретно по методика на обучението по чужд език, като формулирането им е съобразено с резултати от предишни изследвания на ролята на самооценката за повишаване на мотивацията, на метакогнитивните умения (Adams & King, 1995; Thomson, 1996; Ndoye, 2017) и за израстването на студентите в личен и професионален план (Muñoz & Alvarez, 2007). Трима университетски преподаватели, работещи със същите студенти, обсъдиха и одобриха въпросите по метода „Делфи“, след което посредством имейл изследваните

¹ За подробен анализ на студентските самооценки вж. Маркова, З. (под печат). Професионалните знания на бъдещите преподаватели по чужд език: проблемът за знанията и убежденията. – В: Лингводидактически ракурси: 70 години Катедра по методика на чуждоезиковото обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, 25 октомври 2019 г.

студенти получиха онлайн достъп до анкетата. Участието в анкетата беше доброволно и анонимно. В рамките на три седмици 30 студенти, 10 от трети курс и 20 от четвърти курс, отговориха на въпросите от проучването. Анкетираният съставляват 52,6% от всички студенти, участвали в самооценяването, което напълно отговаря на статистическата норма от 52,7% при анкетните проучвания в хуманитарните дисциплини (Baruch & Holtom, 2008).

Резултати от изследването. Дискусия

Всички анкетирани дават положителен отговор на първия въпрос, което е в съзвучие с принципа на доброволност на изследването. Отговорите на въпроси №2 и №3 показват, че преобладаващата част от изследваната група има опит в самооценяването. Осемнадесет от тях (60%) споделят, че учители по различни дисциплини в училище са изисквали от тях да оценяват собствените си знания и умения. За сравнение, всички отговорили на третия въпрос твърдят, че са се самооценявали по време на университетското си образование, като 29 посочват, че това е станало по една до три дисциплини, а един студент – по седем до девет. Последният отговор силно контрастира с останалите, но анонимността на участието не позволява да се разбере дали този контраст се дължи на различен академичен опит на студента (напр. от друго учебно заведение) или на различна интерпретация на въпроса.

В отговорите си на четвъртия въпрос значителна част от респондентите (86,6%) определят самооценяването по методика на обучението по чужд език като полезно, като за 16 студенти (53,3%) то безусловно е полезно, а за 10 студенти (33,3%) – само до известна степен. Двама студенти не намират самооценяването за полезно, а други двама не могат да преценят. В това отношение резултатите от настоящото проучване потвърждават тези от изследването на японските студенти, където повече от 68% смятат самооценяването за полезно (Cornelius & Kinghorn, 2014). Допълнителна светлина върху тази преценка на изследваните лица дават коментарите, свързани с въпрос № 5, където респондентите са помолени да обосноват мнението си. Деветима студенти дават отговор на този въпрос, като отговорите са обстойни и изчерпателни. Според петима от тях самооценяването ги стимулира да бъдат честни със себе си, самокритични и обективни; според четирима – да търсят и откриват пропуски в знанията си, допуснати грешки в изложението им и начини за тяхното отстраняване; според други четирима самооценяването спомага за развитието на аналитичните умения; според трима – за професионалните умения. Един респондент посочва възможността за по-добро осмисляне на целите на академичната дисциплина, а друг – възможността за изразяване на собственото мнение относно учебния процес и резултатите от него. Общото мнение на студентите може би е обобщено най-добре от следното изказване: „Самооценката кара човек да е самокритичен, да анализира работата си, като разграничи силните и слабите си страни, разбира се, винаги да се стреми да поправи слабостите си и да поддържа силните си страни. Самооценката задава критерии за всеки, който иска да се развива професионално, и така се постига качество на работата“.

Тези резултати позволяват прокарването на паралели с предишни изследвания. Акцентът върху ролята на самооценяването за откриването на пропуски в знанията и съответното им коригиране е сходен с резултатите от изследването на студентите от Кентъки (Ndoye, 2017), докато фокусът върху развитието на критичност, обективност и аналитичност на мисленето позволява извеждането на аналогия с резултатите от анкетното проучване на колумбийските студенти (Muñoz & Alvarez, 2007) и на тези от Азербайджан (Gurbanov, 2016). Внимание заслужават и коментарите по въпрос №5, обосноваващи негативното отношение към самооценяването – според един студент самооценяването няма смисъл, тъй като преподавателят няма да вземе предвид самооценката на студента. Този коментар илюстрира подход към самооценяването, извеждащ на преден план самооценката като израз на личното усещане за усвоените знания, а не като учебна стратегия, стимулираща развитието. Подобно тълкуване на самооценката се наблюдава и в друг коментар: „Преценката не може да бъде обективна, при всички положения ще е субективно оценяване, т.е. безполезно априори“. Неодобрителни коментари от този род са изключително полезни, тъй като загатват за студентски нагласи, които са в разрез с общото разбиране за ползите от самооценката като стимул за рефлексивност, себепознание и дисциплинираност, и посочват нуждата от дискусия с цел изясняване на целите на себеоценяването.

Отговорите на въпрос №6 показват, че основната част от респондентите (83,3%) не са изпитали затруднения при самооценяването по методика на обучението по чужд език. Петима от тях (16,7%) обаче са срещнали трудности, като двама ги конкретизират в отговорите си на следващия, седми въпрос. Единият от тях посочва влиянието на фактори като емоции, самочувствие, самокритичност, както и очакванията на преподавателя, а другият – липсата на достатъчно практика в поставянето на самооценка.

Въпроси №8 и №9 търсят мнението на респондентите относно поставените оценки. Преобладаващата част от изследваната група е удовлетворена от поставените самооценки, като 12 студенти (40%) дават категоричен отговор на този въпрос, а 11 (36,7%) са удовлетворени до известна степен. Петима респонденти (16,7%) не са доволни от самооценката си, а двама (6,6%) не са си поставили такава. Що се отнася до оценките на преподавателя, 26 респонденти (86,6%) изразяват удовлетворение, като то е категорично при 16 от тях (53,3%). Четирима респонденти (13,3%) изразяват неудовлетворение. Отговорите на тези два въпроса обаче трябва да се тълкуват внимателно – сравнението между тях показва, че удовлетвореността на изследваните лица от оценките на преподавателя е с 10% по-висока от удовлетвореността им от техните собствени самооценки. Това, разбира се, би могло да се дължи на завишена самокритичност от страна на респондентите или на така наречения защитен песимизъм, но е много вероятно, въпреки анонимния им характер, отговори от подобен тип да са продиктувани от споменатите по-горе когнитивни заблуди, при които респондентите отговарят по начин, който очакват да се хареса на изследователя. Второто обяснение изглежда по-правдоподобно в светлината на отговорите на въпроси №10 и №11 относно несъответствието между поставените самооценки и оценките на преподавателя, където деветима респонденти посочват наличието на такова несъответствие, а самооценката на шестима от тях (20% от всички респонденти) е по-висока от оценката на преподавателя. В отговорите на въпрос №12 осем от деветимата респонденти посочват, че смятат оценката на преподавателя за по-обективна от тяхната самооценка, като случаите, в които самооценките на респондентите са по-ниски от оценките на преподавателя, са обяснени с прекален негативизъм и самокритичност от страна на респондентите. Противоречивите отговори в тази част на изследването не са уникални – подобни колебания на респондентите по отношение на обективността на самооценките им са регистрирани и в други проучвания (Ibberson, 2012; Cornelius & Kinghorn, 2014; Gurbanov, 2016)

Отговорите на въпрос №13 показват съществена степен на единодушие относно мотивиращия ефект на самооценяването (17 отговора, съответно 56,7%), което е в съзвучие с изводите в предишни публикации (Boud, 1995; Sharma et al., 2016). Процентът на респондентите, които не са съгласни с твърдението, не следва да бъде пренебрегван – петима от тях (16,6%) са убедени в обратното, а осмина не са сигурни в преценката си (26,7%). Допълнителна конкретика относно мнението на респондентите за мотивиращата функция на самооценяването внася въпрос №14, на който са отговорили 11 респонденти. Според седмина от отговорилите самооценяването действа мотивиращо, защото стимулира у тях стремеж към лично и професионално израстване и свързаното с това желание за лично и професионално удовлетворение. Съгласно мнението на едно от анкетираните лица самооценяването е мотивиращо, защото „поставя критерии и основа за надграждане на лични и професионални качества“, а според друго „осъзнаването, че действителните ти знания не отговарят на личната ти преценка, те мотивира да увеличиш капацитета си така, че да елиминираш това несъответствие и по този начин да постигнеш баланс на личността“. В това отношение резултатите от настоящото проучване са сходни с тези от изследването на студентите от Тринидад и Тобаго (McDonald, 2012). Отговорите на въпрос №14 предлагат и други обосновки на мотивиращия ефект на самооценката – за един респондент той е свързан с възможността да представи работата си в добра светлина. Други двама свързват мотивационната роля на самооценяването с разминаването между техните самооценки и тези на преподавателя, като за единия мотивираща е по-високата оценка на преподавателя, която го насърчава и му дава самочувствие в бъдещата работа, а за другия – обратно, по-ниската оценка на преподавателя го мотивира да работи повече, за да докаже знанията и качествата си. Един от студентите споделя, че самооценяването му е действало мотивиращо през ученическите години, но впоследствие този ефект се е изгубил.

По подобен начин в отговорите на въпрос №15 се наблюдава значително единомислие. Деветнадесет респонденти (63,3%) са категорични относно дисциплиниращия ефект на

самооценяването, петима (16,7%) смятат, че такъв ефект липсва, а шестима (20%) не могат да преценят. Отговорите на въпрос №16 аргументират тези мнения – тук отговорилите са 20, като преобладават обосновките на дисциплиниращата функция на самооценяването. Респондентите отново наблягат на ролята му за развитието на честност и обективност (в 8 отговора), отговорност (7), усърдие (6), организационни умения (6). Тези отговори позволяват паралели с резултатите от изследването на мнението на студентите от Азербайджан, според които самооценяването ги прави по-отговорни, самоосъзнати и самокритични (Gurbanov, 2016). Интересни са разсъжденията на една студентка, която казва: „По мое мнение всяка поставена задача до известна степен има дисциплиниращ ефект. ... Дисциплината е едно от качествата, което те води в живота, което те прави по-отговорна и по-надеждна личност. Ето защо смятам, че да си направиш собствена оценка зависи и от собствената ти дисциплина. ... Дори и обучаващите се, които смятат, че самооценката е излишна и ненужна, изпълнявайки тази задача, демонстрират, че самооценяването има дисциплиниращ ефект“.

За разлика от останалите въпроси от анкетата, въпрос №17, стимулиращ респондентите да споделят допълнителни идеи и впечатления, свързани със самооценяването, получава само четири отговора. Три от тях изразяват подкрепа за използването му като компонент от обучителния процес и желание това да става по-често. Един респондент разширява повече отговора, като изказва одобрение относно анкетното проучване като начин за получаване на обратна връзка от студентите и отново изразява желание това да става по-често. За сравнение, въпрос №19 получава отговор от 10 студенти (33,3%), което свидетелства за немалък интерес към темата на самооценяването от страна на изследваната група.

Заклучение

Настоящото проучване анализира данни от конкретна група студенти в един български университет. Участието в него беше доброволно и броят на анкетираните, макар и отговарящ на статистическата норма, не позволява обобщаване. Сама по себе си анкетата като изследователски инструмент също има своите слабости – сред тях са обсъдените по-горе когнитивни заблуди като съгласие с експертното мнение и желание за социално приемане, които биха могли да доведат до изкривяване на някои от отговорите. Ето защо са нужни внимание и предпазливост при екстраполиране на резултатите от това проучване към друг образователен контекст.

Въпреки това, предвид липсата на изследвания от този род в България, настоящото проучване изгражда известна представа за нагласите на бъдещите учители по английски език към самооценяването в тяхната теоретична методическа подготовка. В международен план неговите резултати подкрепят в различна степен изводите от подобни изследвания. Както и в други публикации, така и тук студентите изразяват положително отношение към самооценяването. Аналогично на други изследвания (Muñoz & Alvarez, 2007; Gurbanov, 2016; Ndoeye, 2017), студентите оценяват значението му за развиване на аналитична мисъл и обективно отношение към резултата от тяхната работа, за откриване на допуснати грешки и за адекватното им отстраняване. В съзвучие с изводите в предишни публикации (Boud, 1995; Sharma et al., 2016), настоящото изследване показва съществено единомислие относно мотивиращата роля на самооценяването. По подобен начин представените по-горе резултати относно дисциплиниращия ефект на самооценяването са сходни с други, отчетени в различен академичен контекст (Gurbanov, 2016).

Както и в други проучвания (Ibberson, 2012; Cornelius & Kinghorn, 2014; Gurbanov, 2016), настоящото изследване също отчита противоречиви нагласи спрямо обективността на студентските самооценки. Този резултат, както и единичните случаи на студенти, смятащи самооценяването за безполезно, може да послужи като индикатор за необходимостта от включването на повече учебни дейности, изискващи самонаблюдение, анализ и самоанализ, в теоретичната подготовка на студентите. Това, от своя страна, би способствало за подобряване на когнитивните и метакогнитивните им умения и за коригиране на неадекватни самооценки и схващания относно същността на учебния процес.

От преподавателска гледна точка самооценяването на студентите в процеса на теоретичното им обучение има няколко положителни страни. Първо, дори когато не постига очакваните резултати, то все пак е полезно, защото създава условия за изграждане на умения за рефлексия и подготвя почвата за убеждения, които биха могли да се изградят по-късно. Второ,

то създава основа, която може да се надгражда по време на практическата подготовка на бъдещите учители по английски език, когато от тях се изисква да осмислят и оценяват собствения си преподавателски опит с оглед на заложените професионални критерии. Трето, студентските самооценки, както и последвалото ги анкетно проучване, способстват за разбирането на студентските убеждения и нагласи в дълбочина, което благоприятства по-ефективната комуникация между преподавател и студент.

БИБЛИОГРАФИЯ:

- Димитрова-Гюзелева, Св. (2007)** Професионалната подготовка на учителя по чужд език. София: НБУ, 213 с. (*Dimitrova-Gyuzeleva, Sv. Profesionalnata podgotovka na uchatelya po chuzhd ezik. Sofia: NBU, 213 s.*)
- Димитрова, Св. & Св. Ташевска (2004)** Педагогическо портфолио за стажант-учители по чужд език. София: НБУ, с. 32. (*Dimitrova, Sv., Sv. Tashevskata. Pedagogicheskoto portfoliо za stazhant-uchiteli po chuzhd ezik. Sofia: NBU, s. 32.*)
- Железова-Миндизова, Д. (2017)** Педагогическото портфолио – инструмент за самооценка и саморефлексия. // *Proceedings of University of Ruse – 2017, 56* (11), s. 45 – 48. (*Zhelezova-Mindizova, D. Pedagogicheskoto portfoliо – instrument za samootsenka i samorefleksiya. // Proceedings of University of Ruse – 2017, 56* (11), s. 45 – 48.)
- Шопов, Т. (2013)** Педагогика на езика. София: УИ Св. Климент Охридски, 435 с. (*Shopov, T. Pedagogika na ezika. Sofia: UI Sv Kliment Ohridski, 435 s.*)
- Adams, C. , К. King (1995)** Towards a framework for student self-assessment. // *Innovations in Education and Training International*, kn. 32, p. 336 – 343.
- Varuch, Y. , В. С. Holtom (2008)** Survey response rate levels and trends in organizational research. // *Human Relations*, kn. 61(8), p. 1139 – 1160.
- Borg, S. (2008)** Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Bloomsbury Publishing, 314 p.
- Boud, D. (1995)** Enhancing learning through self assessment. London: Kogan Page, 256 s.
- Cornelius, S., O. Kinghorn (2014)** Student attitudes towards self and peer assessment in Japanese university first year EFL classes. // *Foreign Language Education Forum* [online], <http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_forum/13/1_simon_Oliver.pdf> Last accessed 20.05.2019.
- Evans, S. M. (1995)** Professional portfolios: Documenting and presenting performance excellence. Virginia Beach, VA: Teacher’s Little Secrets, 103 p.
- Farrell, T. S. C. (2008)** Reflective language teaching: From research to practice. London: Continuum Press, 210 p.
- Farrell, T. S. C. (2018)** Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers. London, UK: Bloomsbury, 240 p.
- Gurbanov, E. (2016)** The challenge of grading in self- and peer-assessment (Undergraduate students' and university teachers' perspectives). // *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), p. 82 – 91.
- Ibabe, I., J. Jauregizar, J. (2010)** Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. // *Higher Education*, 59(2), p. 243 – 258.
- Ibberson, H. (2012)** An investigation into learners’ and teachers’ attitudes towards learners’ self-assessment according to CEFR1 scales. // *Language at the University of Essex (LangUE) 2011 Proceedings*, p. 13 – 24.
- Ivanova, I. (2017)** Foreign language teacher education and continuing professional development. Shumen: Episkop K. Preslavski University Press, 55 p.
- Li, Y., & Chen, L. (2016)** Peer- and self-assessment: A case study to improve the students’ learning ability. // *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), p. 780 – 787.
- Mann, S., S. Walsh (2017)** Reflective practice in English language teaching. New York: Routledge, 298 p.
- McDonald, B. (2012)** Self assessment and student-centered learning. Retrieved on 15th February, 2020, from <<http://eric.ed.gov/?id=ED536980>>.
- Munoz, A., M. E. Alvarez (2007)** Students’ objectivity and perception of self assessment in an EFL classroom. // *The Journal of ASIA TEFL*, 4(2), p. 1 – 25.
- Ndoye, A. (2017)** Peer/self assessment and student learning. // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), p. 255 – 269.

- Newby, D., R., Allan, A.-B., Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, (2007).** European portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing, p. 89.
- Oscarson, M. (1989)** Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing*, 6(1), p. 1 – 13.
- Ozarslan, Y., O. Ozan (2016)** Self-Assessment quiz taking behavior analysis in an online course. // *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 19(2), p. 15 – 1.
- Sharma, R., A. Jain, N. Gupta, S. Garg, M. Batta, S. K. Dhir (2016)** Impact of self-assessment by students on their learning. // *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3) p. 226 – 229
- Thomson, C. K. (1996)** Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. In: Pemberton, R., E. Li, W. Or, H. Pierson, (eds.). Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 77 – 91.
- Velikova, S. (2019)** Teacher learning as becoming: Reflections on language teacher identity. Veliko Tarnovo: Ivis, 152 p.
- Wallace, M. J. (1991)** Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, p. 180.
- Wolffensperger, Y., D. Patkin (2013)** Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(1), p. 16 – 33.
- Wride, M. (2017)** Guide to Self-Assessment. Academic Practice. Dublin: Trinity College, p. 16.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

САМООЦЕНЯВАНЕТО КАТО КОМПОНЕНТ ОТ ТЕОРЕТИЧНАТА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ ПО ЧУЖД ЕЗИК

Уважаеми колеги,

Целта на настоящата анкета е да проучи Вашия опит и отношение към самооценките, които поставяте върху работата си и върху постигнатите резултати по методика на обучението по чужд език. Участието в анкетата е анонимно и е на доброволен принцип. Данните ще бъдат използвани в изследване за ролята на самооценяването в подготовката на учители по чужд език, както и за подобряване на качеството на провежданите учебни дисциплини.

Попълването на анкетата отнема около 10 минути. Благодаря ви предварително за отделеното време!

З. Маркова

1. Съгласни ли сте да участвате в тази анкета?
 - а) да
 - б) не
2. Като ученици изисквало ли се е от Вас да оценявате сами знанията и уменията си?
 - а) да
 - б) не
 - б) не си спомням
3. По колко академични дисциплини сте се самооценявали по време на университетската Ви подготовка?
 - а) 1 – 3
 - б) 4 – 6
 - в) 7 – 9
 - г) повече от 9
4. Полезно ли беше за Вас самооценяването по методика на обучението по чужд език?
 - а) да (моля да обясните защо в отговора на следващия въпрос)

- б) да, до известна степен (моля да обясните защо в отговора на следващия въпрос)
в) не (моля да обясните защо в отговора на следващия въпрос)
г) трудно ми е да преценя (моля да обясните защо в отговора на следващия въпрос)
5. Защо?
.....
6. Срегнахте ли трудности при самооценяването по методика на обучението по чужд език?
а) да (моля да обясните какви в отговорите на следващия въпрос)
б) не
7. Ако сте срещнали трудности, какви бяха те?
.....
8. Удовлетворени ли сте от оценките, които си поставихте?
а) да
б) до известна степен
в) не
г) не си поставих оценки
9. Удовлетворени ли сте от оценките, които Ви постави преподавателката?
а) да
б) до известна степен
в) не
10. Имаше ли съответствие между Вашите оценки и оценките на преподавателката?
а) да
б) не
в) не си поставих оценки
г) не си спомням
11. Само са случаите на несъответствие: Ако е имало несъответствие, то:
а) самооценката Ви е била по-висока от оценката на преподавателката
б) самооценката Ви е била по-ниска от оценката на преподавателката
12. Само за случаите на несъответствие: Как си обяснявате разминаването между Вашата самооценка и оценката на преподавателя?
.....
13. Смятате ли, че самооценяването има мотивиращ ефект?
а) да
б) не
в) не мога да преценя
14. Защо?
.....
15. Смятате ли, че самооценяването има дисциплиниращ ефект?
а) да
б) не
в) не мога да преценя
16. Защо?
.....
17. Нещо друго, свързано с оценяването и/или самооценяването, което бихте желали да споделите?
.....
18. Моля, посочете Вашия курс:
а) трети
б) четвърти
19. Ако желаете да прочетете обобщение на резултатите от тази анкета, моля да посочите имейл адрес, на който то да бъде изпратено.
.....