

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"



**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-теоретично списание
в година XX, 2012 в книжка 1

Философия

Българско научно-методическо списание
в година XXI, 2012 в книжка 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
в година XXXIX, 2012 в книжка 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

45

5 – 11 НОЕМВРИ
2015 г.

Мястото на дискусиата в часа по литература

*Откъс от „Дискусиата в урока
по литература“*

Огняна Георгиева-Тенева

Великотърновски университет

„Св. св. Кирил и Методий“, Филиал – Враца

Дискусиата в урока по литература е поле за изява на индивидуалното критическо мислене и преговорна платформа за неговото развитие. Същевременно тя е и път за регулиране на размислието в дадена общност и за постигане на съгласие – разрешаването на спора е следствие от конструктивно взаимодействие между членовете на групата. С тези свои характеристики дискусиата допринася не само за литературната, но и за гражданската компетентност на ученика: основата и същността на всяка демокрация е управлението чрез дискусии (Сартори, 1992: 143).

Множество документи, определящи политиките на Европейския съюз в средното образование, поставят в центъра на своята аксиология критическото мислене (Европейска кръгла маса на индустриалците, 1995; Резолюция на Съвета за обучение през целия живот, 2002). На свой ред и българската нормативна документация включва критическото мислене като задача на средното училище. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по литература съдържат формулировки, които представляват импликации на критическото мислене: „обосновава оценки“, „разкрива в анализ“, „коментира“, „тълкува“.

Цел на настоящото изследване е да представи дискусиата в урока по литература като възможност за стимулиране на критическото мислене, а оттам и на гражданските умения – при аргументацията в

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева
E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 7/2015:

ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ И ДЕТСКАТА ГРАДИНА – ЗА КАЧЕСТВО В СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Висшето училище и детската градина – за качество в системата на образованието / *Маринела Михова, Даринка Костадинова*

Същност на игровите технологии в образованието / *Иван Миленски*

Дискусиата в урока по литература / *Огняна Георгиева-Тенева*

Словеснохудожествено общуване на малкия ученик / *Миля Гълъбова*

Учителският професионализъм и празниците в детската градина / *Даринка Костадинова*

Ролята на игрите с пръсти за развитието на езиковите умения при обучението по английски език в детската градина / *Лариса Грунчева*

Рисунката като средство за себеизразяване на детето от предучилищна възраст / *Елица Александрова*

Стимулиране на изследователско поведение и математическа компетентност чрез интерактивни педагогически технологии / *Йорданка Велчова*

Интерактивна технология за стимулиране на педагогическото взаимодействие „учител – директор“ / *Диана Александрова*

Форми за преодоляване на агресивното поведение при децата в детската градина и в семейството / *Костадинка Комитска*

Иновативни техники в общаващото образование при деца от предучилищна възраст / *Мариана Иванова*

Аз, ти, ние за правата на децата / *Марина Гунчева*

Подвижните игри с изправителен характер – средство за формиране на правилна стойка у децата от предучилищна възраст / *Румяна Симова*

Спортният празник – желана, емоционална, развиваща и приложима форма в детската градина / *Надежда Горанова*

Етнопсихологопедагогически иновативен модел на взаимодействието „дете – учител – родител“ / *Цецка Илиева*

Семейството и детската градина – основни фактори за подкрепяща образователна среда и личностно развитие на детето / *Канка Станова, Димитрина Митова*

Предучилищната подготовка на „специалното“ дете / *Клавдия Костова*

Приложение на интерактивните методи, техники и подходи в педагогическите ситуации в детската градина / *Миглена Дионисиева*

открит форум, а задачите, на които декомпозираме тази цел, са: уговаряне на понятията *критическо мислене* и *дискусия*; разкриване на основни характеристики на аргументативния дискурс; характеризиране на особеностите на учебната дискусия; представяне на различни възможности за дискусия, които дава учебното съдържание по литература; обвързване на теоретичния модел за провеждане на дискусия с данни от проведено педагогическо проучване.

Изследването е положено в методологическата перспектива на конструктивизма. Изразена е хипотезата, че дискусията в урока по литература има потенциала да повиши познавателната активност на учениците; да динамизира диалогичното взаимодействие, при което се развива самостоятелното мислене; да стимулира изграждането на индивидуализирани, но и на споделени представи за света; да усъвършенства способностите за устно изложение; да съдейства за овладяване на повече умения за водене на диалог – за „чуване“ и разбиране на другите и за сътрудничество с тях до постигане на общо гледище.

Понятието *критическо мислене*

През последните години понятието *критическо мислене* е предмет на множество психологически и педагогически изследвания, поради което тук няма да правим преглед и коментар на различни теоретични източници, а направо ще преминем към характеристиката, която възприемаме – това е т.нар. „златен стандарт“ за измерване на уменията за критическо мислене, заложен в The California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Въпросният стандарт включва следните когнитивни умения:

1. Да се извършва анализ – да се придобива знание за съставните елементи на различни твърдения и концепции, като се идентифицира съотношението между представено и действително.

2. Да се прави интерпретация – да се разбират, осмислят и категоризират различни факти, събития, преживявания, вярвания, правила.

3. Да се прави оценка на надеждността на различни възприятия, твърдения, постановки, убеждения.

4. Да се прави извод на базата на разумни говори, произтичащи от данни, справки, преценки, мнения, формулирани заключения, допуснати алтернативи.

5. Да се обясняват резултатите от разсъжденията; да се докаже, че мотивите са концептуални; да се обосновават процедури и аргументи.

6. Да се рефлексира върху собствените познавателни дейности и резултатите от тях на базата на уменията за самоанализ и корекция.

Шестте посочени умения включват в себе си и умвърдената представа за критическото мислене като прогуктивна умствена дейност, която се

извършва самостоятелно, със значителни интелектуални усилия и във връзка с решаването (включително в рамките на дискусия) на някакъв проблем.

Понятието *дискусия*

Понятието *дискусия* (discusio) има латински произход и буквално означава 'спор, изследване, разглеждане'. Според Съвременен тълковен речник на българския език референтът на *дискусия* е: 1. 'обсъждане на спорен или конфликтен въпрос с цел да се реши правилно'. 2. 'разискване или изказване по научен въпрос' (Буров и др., 1994: 163). В Енциклопедия Британика дискусията е дефинирана като 'разглеждане на въпрос в открито, обикновено неформално обсъждане: аргументация с цел постигане на истината или изчистване на затруднения' (Енциклопедия Британика).

По-пълното характеризирание на дискусията изисква да се подчертае, че:

- тя се води във връзка със спорен за дадена общност въпрос;
- обсъждането на спорния въпрос се осъществява в открит форум;
- за да е ефективна, дискусията стъпва на аргументи;
- дискусията е пълноценна, когато се провежда свободно, т.е. без ограничения пред изразяването на собствено мнение;
- дискусията има за цел да се постигне съгласие по обсъждания проблем.

Постигането на съгласие е важно измерение на дискусията и заслужава специален акцент. За да подчертаят значимостта на консенсусния финал и за да направят разлика с обикновения спор, някои автори определят дискусията с атрибутива *критическа* (Емерен, Громендорст, 2006: 91). При критическата дискусия едната страна успява да убеди другата в релевантността на своите аргументи, а участниците, осъзнали правотата на своите опоненти, оттеглят мнението си, защото то не е могло да издържи на критиката. За разлика от обикновения спор, който може да приключи без взимане на решение, с налагане на мнозинството над малцинството чрез гласуване или чрез намеса на арбитър, като и в трите случая е вероятно антагонистите да запазят първоначалното си мнение, критическата дискусия завършва със солидарно взето решение, подкрепено и от протагониста, и от антагониста, т.е. с изглаждане на различията и с общо крайно виждане.

Дискусията се утвърждава като начин за добиване на знания и за тяхното утвърждаване още през Античността и се прилага през всички културно-исторически епохи.

Дискусията е вид диалог (полилог), който се води от равнопоставени събеседници. За да има дискусия, е задължително да има различия в позициите. Когато е налице единомислие, диалогът замира в точката на взаимното съгласие.

Дискусията като речева дейност

Дискусията е език в действие, или дискурс; текст, осмислян като събитие. Характеристики на речевото събитие са актуалността (за разлика от езика, който е извънвремеви) и субектността (за разлика от езика, който е анонимен).

По време на дискусията се извършват различни речеви актове. Основавайки се на типологията на речевите актове на Дж. Сърл (Сърл, 1979), ще се спрем на онези прагматични ходове в рамките на критическия спор, които може да допринесат за неговото разрешаване.

Утвърждаващите речеви актове (assertives) имат за цел да представят теза, твърдение, постановка, т.е. те служат за изразяване на позиция, за оповестяване на аргументация или резултат. В едни случаи верността на твърдението е фактологично доказуема (пример: „Стихотворението „Рицари след бой“ от Смирненски не фигурира в първото издание на стихосбирката „Да бъде ден!“ от 1922 г.“). В други случаи твърдението дава израз на мнение, преценка, тълкуване („Според мен стихотворението „Рицари след бой“ на Смирненски изразява скептично отношение към постижимостта на идеала за социална справедливост“). В хода на дискусията може да се появят и двата типа твърдения.

В дискусията често се използва и друг тип речеви актове – директивите (directives), чиито модуси са молбата, препоръката, подканата. Агресат на директивите обикновено са опонентите („Моля, аргументирайте се“; „Не бъдете голословни

– позовавайте се на текста, който интерпретираме“). Прякото изразяване на заповеди и забрани е недопустимо („Замълчете – твърденията ви са несъстоятелни!“; „Престанете да говорите с този тон!“).

Чрез т.нар. ангажименти (commisives) говорещият изразява съгласие или дава обещание, т.е. речевият акт, който той извършва, ангажира самия него с някакво речево действие („Уверявам ви – ще обоснова тезата си“; „По този въпрос ще запазя мълчание“).

Чрез експресива (expressive) се изразяват чувства („Най обичам сатиричните стихотворения на Смирненски“). Дискусията обаче се нуждае не от емоционални изблици, а от рационално построени аргументи – в този смисъл експресивите не са препоръчителни. Ако в дискусията изобщо се изразяват чувства, те трябва да са овладени, умерени и незапращаващи аргументативната постройка на критическия спор („Към хумористичното творчество на Смирненски имам лично пристрастие, но в случая важното е друго: произведения като „Рицари след бой“ и „Приказка за стълбата“ доказват, че социалният оптимизъм у Смирненски не е безусловен“).

Декларациите (declarative) създават нова реалност („Откривам дискусията“; „Давам гумата...“). Най-често декларативните изказвания са свързани с формулирането на дефиниции, на допълнителни разяснения, които улесняват разбирането от страна на слушащите.

Учебната дискусия

Учебната дискусия дава възможност за активно участие на учениците в образователния процес, за обсъждане на аргументи *за* и *против* дадено твърдение и за постигане на общоприемливо заключение. Учебната дискусия прави учениците отговорни за резултатите от критическото обсъждане, създава условия за повишена личностна автономия и в същото време за отговорност спрямо групата, чиято обща цел е взимането на решение от всички при сближени гледни точки и отсъствие на настоятелно поддържани възражения.

В учебната дискусия се проецират знанията и овладените умения на ученика за устно боравене с езика. Развитието на устната реч, умението за водене на диалог днес са важни цели на предмета „Български език и литература“, на тях са посветени значими методически изследвания. За съжаление обаче, постиженията на учениците в тази сфера, като цяло, не са задоволителни. Причините са комплексни: сред „вътрешните“ – образователните, са недостатъци в учебните програми, липсата на стандарти за оценяване – в това число и на устната реч, отсъствието на устната реч от изпитните формати на националните външни оценявания след IV и след VII клас и на зрелостния изпит; сред причините извън образованието са високотехнологичните средства за общуване, нарастващата значимост на визуалната комуникация, общественият контекст на езикова немара и гр.

Активната позиция на ученика в дискусията е предпоставка за откриване на личен смисъл в литературнообразователния процес. В учебната дискусия всъщност е заложен проблемно-изследователският подход към литературата – подход, който съответства на съвременната нагласа за критичност и за формиране у младите хора на свобода в мисленето и в действието. Благодарение на тази свобода, на отсъствието на препоставеност по отношение на крайните резултати от дискусията е възможно по време на провеждането знанията да претърпят уточняване, корекции, развитие.

Каква е ролята на учителя при използване на дискусията като литературнообразователна форма? Неговата основна задача е да включи в своя методически проект учебна дискусия и да подсузури предварително процедурните умения на учениците да водят дискусията. По време на дискусията учителят или е страничен зрител, или – при ученици с все още неизградени умения за участие в дискусия, е фасилитатор.

Дискусията е актуален, но не и нов образователен подход – неговото блясково начало е в Древна Гърция, когато Сократ използва т.нар. диалогичен, или диалекти-

чески метод, определен като „закон“ на обучението. Учебните дискусии имат своите убедени привърженици и през следващите столетия, особено от Новото време насам: Я. А. Коменски, Ж.-Ж. Русо, Й. Песталоци, Р. Щайнер, а през последния век М. Монтесори, Дж. Дюи, П. Фрейри.

У нас учебната дискусия е предмет на множество педагогически проблематизации. Тук едва ли има смисъл да търсим отговор на не особено продуктивния въпрос дали дискусията е метод, подход, принцип или процедура – приемаме по-общото название „образователна форма“ и преминаваме към същественото: с какво дискусията е ценна за конструктивистки конципираното литературно образование.

Възникването на дискусионен въпрос в урока по литература сигнализира нуждата да се активизира критическото мислене. От учителя зависи дали учениците му ще се присъединят към често срещаното негативно отношение към дискусионната ситуация („*Не обичам споровете*“, „*Когато другите спорят, предпочитам да мълча*“; или: „*Аз имам свое виждане по въпроса, но кой ли се интересува от него*“, „*Моето мнение обикновено се подминава*“, „*Защо трябва да мисля като другите?*“), или ще успее да убеди учениците, че една от най-ценните урочни ситуации е именно дискусионната – защото предполага обмен на аргументирани становища, т.е. дава възможност за активна личностна изява и същевременно за обединяване на усилията с цел разрешаване на спорен въпрос, както и за преживяване на интелектуално удовлетворение.

У нас в уроците по литература дискусии се провеждат сравнително рядко. Причините, според наше проучване, се коренят главно в недостига на учебно време. Претрупаните учебни програми заставят дори учители с висока квалификация и авторитет да търсят „преки“ пътища към знанието, при които ученикът, малко или повече, заема пасивна позиция. Анкета със студенти първокурсници разкри, че повечето от тях имат пределно обща представа за смисъла, функциите и техниките на дискусията, а близо 90% от тях не са участвали в дискусии по литература в средното училище.

Учебната дискусия предполага активна размяна на мнения и идеи, често включва и елементи на полемика. Поради наличието на известни сходства между дискусията и беседата, свързани най-вече с диалоговия режим на речево участие, необходимо е да се направи разлика между двете образователни форми. Беседата има предварително обмислена, насочвана от учителя въпросно-отговорна структура и предвидими, често пъти дирижирано постигнати резултати. Беседата обикновено съдържа въпрос на учителя, отговор на ученика и евентуална корекция от страна на учителя, след което процедурата се повтаря в същия ред. Учителят по-видимо или по-дискретно „води“ към формулирането на един верен, предварително обмислен от него отговор, т.е. цел на беседата е главно изясняването и затвърдяването на учебния материал. Дискусията е различен тип познавателен процес, който се движи в свободна траектория, без режисура и предпоставени крайни точки, с участието на повече от един ученик и с различни – равнопоставени – роли на членовете на образователното взаимодействие, а целта е да се формират у учениците умения за самостоятелна изследователска дейност.

Дискусията обикновено има висока образователна ефективност – известно е, че активността на ученика при лекционно изложение от страна на учителя е 5%, при четене на текст – 10%, при аудио-визуалните методи – 20%, при дискусия – 50%, при извършване на практическа дейност – 75%, и при обучение на други – 90% (посочените стойности са приблизителни). Заставайки в центъра на образователния процес, ученикът увеличава шанса си да овладее необходимите компетентности.

Дискусията не бива да е самоцел. Нейното провеждане само по себе си не гарантира литературнообразователния успех – той зависи от много и различни фактори, които са въпрос на цялостен методически замисъл, целящ системното и целенасочено развиване на общите когнитивни способности на учениците, усвояването на знания за литературата и на умения за нейното анализиране и интерпретиране, овладяването на социокултурни компетенции,

придобиването на психологическа мотивация за участие, на знания за езика и на речевни умения.

В зависимост от конкретните литературнообразователни цели, задачи, методи, похвати и технологични форми, които учителят е планирал, литературната дискуссия може да се осъществи в една урочна ситуация или в цял урок. Дискусии възникват и спонтанно – неслучайно преди време урокът по литература бе наречен приключение, макар и предвидимо (Тенева, 2002). Но без значение дали е предназначена, или е неочаквана, дискуссията има едни и същи характеристики и функции.

Дискусията и учебното съдържание по литература

Учебното съдържание по литература дава безброй възможности за прилагане на образователната форма *дискусия*. Те се отнасят до всеки един компонент на учебното съдържание: изучаван текст (литературен, фолклорен, митологичен); въпрос от литературната теория, история и критика. Учебна дискуссия може да се проведе и върху проблем на културата – доколкото литературата е част от културата, а не някакво изолирано нейно поле. Предмет на дискуссията може да бъде и въпрос, свързан с личността на автора, с интертекстуалността, с рецепцията на даден художествен текст. Най-общо казано, устните критически обсъждания в открит форум може да се породят при всеки самостоятелен прочит на художествен текст, както и при обсъждане на въпрос от литературната теория, история и критика.

Нека уплътним контурите на посочените възможности.

Предметът на учебната дискуссия по литература се намира в пряка връзка с използвания в литературното образование инструментариум: *интерпретация, съпоставителен метод и историко-типологичен метод*.

Методът на интерпретацията цели да обясни текста, да построи версия за неговия смисъл и значение. Тълкуването на текст е и вид самопознание, откриване на собствената духовна, нравствена, обществена, естетическа идентичност. Рефлексията на ученика по време на учебната дискуссия по литература е изява на неговата способност за критически размисъл.

Примерни теми за дискуссия, в които се застъпва интерпретативният метод

В прогимназията:

– Тълкувайте следния диалог от „Щастливият принц“ на О. Уайлд:

„ – Трябва, разбира се, да направим нова статуя – каза кметът, – и това ще бъде моя статуя.

– Моя статуя – каза всеки от съветниците и те се скараха.

Когато последния път чух за тях, те все още се караха.“

– Защо „Една българка“ от Вазов – текст, който принадлежи на художествената литература, а не на документалната проза, има подзаглавие „Исторически епизод“?

– Първоначално Йовковият разказ „По жицата“ е имал заглавие „Бялата лясковица“. Какъв според вас е смисълът на промяната?

В гимназията:

– Съгласни ли сте с твърдението на литературния критик Георги Бакалов, че „Цялата поезия на Смирненски блика от радост... възторг, от предчувствие на историческата победа на човечеството“?

– Как тълкувате заглавието на стихосбирката „Иконите спят“ от Гео Милев?

– Как си обяснявате, че риторичният въпрос „Какво е селото без Албена?“ („Албена“ от Йовков) се отнася до жена, извършила прелюбодеяние и убийство?

– В „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ от Вазов за отечеството се казва: „Ти рай си“. В „Септември“ от Гео Милев се задава въпросът: „но – що е отечество?“ В „Земя“ от Вапцаров лирическият говорител изрича думите „тази земя – не е моя

земя, // тази земя, // простете, е чужда“. Коментирайте трите художествени оценки за отечеството и изразете предположение за историческите, социалните и личните причини за различията помежду им.

И прилагането на *съпоставителния метод* в литературното образование обикновено е съпътствано от множество дискуссионни ситуации. Чрез този метод се изследват степената на сходство или различие между сравнявани митологични, фолклорни, литературни текстове; еднородните компоненти на един и същ текст и на неговата поетика; критически текстове; културно-исторически епохи; литературни направления, школи, кръгове.

Примерни теми за дискусия, в които се застъпва съпоставителният метод

В прогимназията:

– *Къде да търсим щастieto – в нашето „тук“ и „сега“ или другаде и в друго време“? (Съпоставка между Андерсеновите приказки „Елата“ и „Галошите на щастieto“.)*

– *Направете съпоставка между нравствения смисъл на неистинните твърдения, изречени от двама Йовкови герои: на Еньо от разказа „Серафим“, който напъжда Павлина с кръсъка, че пари няма, и на Моканина от „По жицата“, който убеждава Нонка и родителите ѝ, че бяла лястовица има и че самият той я е видял.*

В гимназията:

– *„По „изборите“ в Свищов“ (1894) и главата „Бай Ганьо прави избори“ от „Бай Ганьо“ (1895) на Алеко Константинов: образи на псевдодемократията.*

– *Поетика на символизма у символистите и у Христо Смирненски.*

Историко-типологичният метод също може да се използва в дискуссионна среда, макар и по-рядко. Чрез него учениците осмислят изучавания текст с оглед на идеите, естетическите, жанровите, поетологическите конвенции на епохата, в която е създаден. В прогимназиалната степен този метод е неподходящ заради възрастта на учениците, съответно не се застъпва и в дискусии. В гимназията историко-типологичният метод намира място на най-вече в обобщителните уроци. Разчита се на знания по културна антропология, жанрология, историческа поетика, с помощта на които се коментират отразените или отсъстващите в художествения текст дискурси, жанрове, характерни теми и проблеми на епохата.

Успехът на дискусията пряко зависи от точната формулировка на темата, която ще се обсъжда. Не е достатъчно обаче да се посочи предметът на дискусията, нужно е той да е видян откъм някакъв значим проблем. Например формулировката „Алеко-Константиновият фейлетон „По „изборите“ в Свищов“ е неподходяща, защото е пределно обща и не провокира разнопосочни виждания. Дискусия върху същия текст може да отворят въпроси като: „Защо Алеко Константинов поставя гумата *избори* в кавички?“, „Фейлетонът започва с точна датировка – „9 септември т.г.“ (1894), а завършва с изречение, в което е употребена гумата „епоха“. Как си обяснявате различieto във времевите маркери?“.

Темите, формулирани като въпрос, са ясни за по-голям брой ученици, докато същите теми, зададени в номинативен вид („Кавичките в заглавието на фейлетона „По „изборите“ в Свищов“ от Ал. Константинов“; „Смисъл на времевите маркери във фейлетона „По „изборите“ в Свищов“ от Ал. Константинов“), може да предизвикват затруднение.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 7

ТЪНКОСТИТЕ на резюмето

*Откъс от „Резюмето –
една от целите в езиковото обучение“*

Янка Коева

Великотърновски университет
„Св. св. Кирил и Методий“

Концепцията за многоезичие се основава на преобладаващото мнение, че традиционната организация на чуждоезиковото обучение в училищното образование вече не отговаря на нуждите на съвременното динамично и мултикултурно общество. Дидактиката и методиката на многоезичието има за предмет особеностите на междуезиковото учене, като се опитва да обоснове предимствата (и евентуалните недостатъци) на тази форма на учене, която се схваща като възлова квалификация. Анализират се различни възможности за използване на наличните знания на обучаваните, обръща се внимание на положителния трансфер и интерференцията, на използването на стратегии и техники на учене (Стойчева 2012: 71).

Родният език не се изключва от процеса на изучаване на чужди езици, а се схваща като основа за разширяване на езиковата компетентност.

Но ролята на родния език не се ограничава само до езиковите елементи „в главата“ на обучаваните. Знанията и уменията по български език и литература, които са тясно свързани с комуникативноречевата насоченост на родноезиковото обучение, биха могли да бъдат основа за създаване на писмени и устни текстове на чужд език в из-

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Димитър Веселинов
E-mail: d_vesselinov@yahoo.fr

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Йордан Ходжев

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 4/2015:

ПРИЛОЖНО ЕЗИКОЗНАНИЕ

Често допускани грешки в изграждането на кохезията при превод от английски на български език / *Десислава Тодорова*

МЕТОДИКА

Педагогическият блог и приложението му в българския образователен контекст / *Ели Дечева*

Резюмето – една от целите в езиковото обучение / *Янка Коева*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Превод и промяна в разбирането за норма / *Дария Карапеткова*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Постижение на хакаската лингвистична и историко-етнографска лексикология / *Емил Боев*

ХРОНИКА

80-годишен юбилей на проф. Стефана Димитрова / *Мони Ал-малех*

Официален старт на Асоциацията на мароканските студенти в България / *Страшимир Найденов*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Опит за моделиране на образа на жената в испанското езиково пространство / *Димитър Веселинов*

Детската литература в огледалото на модерността / *Весела Белчева, Свилен Станчев*

Да анализираме граматиката / *Нели Тинчева*

Културите на лузофонските страни / *Яна Андреева*

VII МЕЖДУНАРОДНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ШКОЛА «СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ»

Приветствия и програма

Современные педагогические технологии в профессиональной подготовке молодых русистов / *Галина Шамонина*

УЧАСТНИКИ В VII МЕЖДУНАРОДНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Лекторы. Биографический Справочник. Резюме мастер-классов / *Леонид Московкин, Валерий Ефремов, Галина Шамонина, Стоянка Почеканска, Денис Букин*

Экскурсионная технология в преподавании русского языка как иностранного / *Леонид Московкин*

Словарь в интернете: социокультурный аспект / *Валерий Ефремов*

Основные вопросы лексических трудностей в русском как иностранном (на фоне славянских языков) / *Денис Букин*

пълнение на определена дидактическа задача. Особено значение в това отношение има *резюмето*, тъй като то, от една страна, битува като отделен жанр и в извънучилищните типове дискурси (Георгиева и Добрева 2002: 7), а от друга – неизменно присъства или като отделен компонент, или като съставна част на компонент във високите нива на изпитите за влягане на чужд език: *sterreichisches Sprachdiplom (SD)*, *Test DaF*, *Deutsches Sprachdiplom (DSD)* и гр. на немски език, *TOEFL*, *Oxford*, *Kambridge*, *JELTS* и гр. на английски език, *DELTA*, *TCF* и гр. на френски език, *DELE* на испански език. От трета страна, важноста на *резюмето* се подчертава и от факта, че тази писмена форма е компонент от гържавния зрелостен изпит по български език и литература.

Резюмето спада към групата на репродуктивните текстове и представлява „съкратена версия на даден изходен текст, която в кондензиран вид предава основните моменти от неговото съдържание“ (Георгиева и Добрева 2002: 184). Множество *резюмета* „всъщност представляват хибридни форми, стоящи на прехода между (чисто) репродуктивните и (чисто) интерпретативните текстове, без обаче да губят доминиращата си репродуктивна ориентация“ (Георгиева и Добрева, 2002: 189).

Резюмето се използва във всички сфери на вербалната комуникация – всекидневното, медийно, научно, политическо, в условията на професионалното общуване и пр.. Това широко разпространение се дължи на високата комуникативна ефикасност на *резюмето* – „в условията на времев и пространствен дефицит *резюмето* е незаменим източник на информация“. *Резюмето* се отличава от сбития преразказ по това, че се съотнася не само с наративни източници, а „може да възпроизвежда в синтезиран вид разгърнатото съдържание на всякакви видове първоизточници – повествователни, описателни, аргументативни и пр.“

Усвояването на *резюмирането* като дейност започва в VI клас с изучаването на сбития преразказ по родноезиково обучение, „който представя в адаптиран за ученическата аудитория вид характеристиките на повествователното *резюме*...“ (Георгиева и Добрева, 2002: 191). Сбитият преразказ и повествователното *резюме* имат минимална разлика – от повествователното *резюме* не се изисква „да преразказва сюжета на първоизточника, а само лаконично да го маркира с оглед на тематичния му обхват“ (Георгиева и Добрева, 2002: 191 – 192).

Необходимо е в училище техниките за лаконично представяне на пространни съдържания да не се ограничават само до сбитото преразказване, а да се пренесат върху описателни, аргументативни, осведомителни и всякакви други текстове или пасажи от тях, и то скоро след или паралелно с усвояването на сбития преразказ. Дори ако учителите са резервирани

по отношение на термина „резюме“, биха могли да формулират задачи от типа на „Пресъздайте сбито със свои думи...“, „В съкратен вид предайте съдържанието на...“ и пр. (Георгиева и Добрева, 2002: 192).

Специалистите препоръчват в IX клас да се акцентира върху цялостното представяне на жанра резюме, тъй като образователните и житейските потребности на учениците го изискват – „резюмирането е основна техника за лаконично представяне на съдържания от всякакви текстове, а учебни поводи за това училището предлага в изобилие“ (Георгиева и Добрева, 2002: 192). И „тъй като резюмето не е представено системно в учебното съдържание по български език и литература, подходящо е в годишното разпределение да се предвиди специален учебен час за теоретичното му изясняване като жанр“ (Георгиева и Добрева, 2002: 193).

В специализираната литература на немски език няма единно мнение за обозначаване на понятията по отношение на ученическите писмени текстове, което го известна степен се дължи и на заемки от английски език.

Немският институт за стандартизация DIN посочва като видово, събирателно понятие *Inhaltsangabe* (което на български език не съвсем точно се превежда „сбит преразказ“). В същия източник една от формите на *Inhaltsangabe* е резюмето (*Zusammenfassung*), което се определя като представяне на съществени аргументи и заключения от документи или части от него.

В други източници като видово, събирателно понятие се посочва *Textwiedergabe* (предаване съдържанието на текст), а една от формите е резюмето, употребено като синоним на немското понятие *Zusammenfassung* и английската заемка *Summary*.

В друга статия от същия източник се прави опит за въвеждане на рег в терминологията. Като писмен текст в немските училища *Summary* се отъждествява с *Inhaltsangabe*. А в научната литература *Summary* (немско обозначение *Zusammenfassung*) представлява една от основните форми на *Inhaltsangabe*, въведена от Немския институт за стандартизация.

Необходимо е да се направи уточнението, че някои автори, като Фрише (2005: 27), Бекер-Мроцек & Бьотхер (2011: 171), свързват употребата на понятието *Inhaltsangabe* с литературни текстове, а на *Zusammenfassung* – с информативни, специализирани и инструментални текстове.

След като се установи, че има знак за равенство между писмените форми *Summary*, *Zusammenfassung* и *Inhaltsangabe*, може, от една страна, да се направи изводът, че в немскоезичното пространство изискванията за съставяне на *Inhaltsangabe* и *Zusammenfassung* са еднакви, а от друга – да се приеме обозначението „резюме“ на български език.

На студенти третокурсници от специалности „Немска филология“ и „Български език и немски език“ е предложена за резюмиране статията на Даниела Стойчева „Многоезичието в училище“, поместена в сп. „Чуждоезиково обучение“ през 2012 г., кн. 2.

Резюметата са проверени от две учителки по български език и литература в гимназиална степен на обучение, едната от които е с първа професионална квалификация на степен.

От прегледа на изискванията за съставяне на резюме става ясно, че няма съществени различия в критериите в българската и немскоезичната научна литература. Една от учителките смята, че изискването за редуциране на обема на резюмето с 1/3 съществува само в устна форма.

Въз основа на констатиращо изследване могат да бъдат направени следните изводи за (не)уменията на студенти за съставяне на резюме.

Предложената научна статия е твърде дълга, за да се изброи количеството думи, от които се състои. Затова съкращаването на обема с 1/3, каквото е изискването в немскоезичната литература (вж. Василева, Димитрова и Коева, 2003: 51 – 64), е предоставено на субективната оценка на студентите, които биха могли да редуцират броя на страниците или с помощта на компютър да отброят 1/3 знаци, съответстващи на стандартна машинописна страница. Прави впечатление

обаче, че в по-голямата си част резюметата са видимо по-кратки, което неминуемо води до изпускане на микротеме от текста. Срещат се и случаи, когато обемът на резюмето значително превишава обема на първоизточника.

В 25 % от резюметата се съдържа въвеждащо изречение, в което фигурират само авторът и заглавието на статията. Според изискванията в немскоезичната литература би трябвало освен това да се споменат текстов жанр, година на издаване на статията, източник и проблематика. Необходимо е да се поясни, че двете преподавателки, направили експертната оценка, са на различно мнение по отношение на въвеждащото изречение. Една от тях смята, че то не е необходимо, тъй като заглавието е изписано над текста на резюмето, а под заглавието в скоби се пояснява, че това е резюме (което всъщност не пояснява текстовия жанр на оригинала).

По отношение на поставената задача за резюмиране на текст би могло да се говори по-скоро за неумение да се обработва получената информация. Отново само 25 % от студентите обхващат всички микротеме от оригинала. При останалите липсват микротеме (75 %), а при двама студенти те са номерирани с цифри, което води до липса на кохерентност и говори за неумение да се композира и структурира цялостен и завършен собствен текст. Един студент смесва текстовете жанрове, поради което неговият текст представлява подробен преразказ. Друг студент изобщо не обработва получената информация в съответствие с поставената задача, а предлага субективни разсъждения, които не съответстват на текстовия жанр, т.е. липсва комуникативна съобразност.

Не е поставена задача за заключителна част на резюмето (която би трябвало да бъде в обем едно-две изречения) и нейната липса не нарушава изискванията на този текстов жанр.

Често се нарушава лексикалната норма на българския книжовен език чрез разговорни елементи, тавтология и неточно употребени или липсващи лексикални единици, което говори за неумение да се подбират и съчетават езикови средства с оглед на стиловата им уместност: „от сорта на...“, „Ако се систематизира системата...“, „конспекция“ вм. „концепция“, „...се извеждат няколко важни заключения“, „учителите преминават специално за преподаване на чужди езици на малки деца“, „преподаване на многоезичие“, „бегло ниво“, „чуждоезикови гимназии“.

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 4

Връзката между музика и математика

Откъс от „Златното сечение и числата на Фибоначи – синергетични връзки между математика, информатика и музика“

Камелия Колева,

НВУ „Васил Левски“

Валентин Бакоев

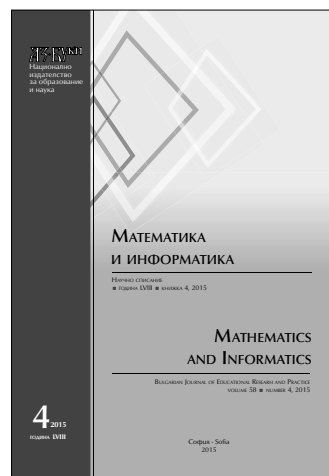
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

Бурните социални, икономически и политически промени в глобален мащаб налагат нови изисквания към съвременното образование като един от водещите фактори за икономически и социален просперитет. В търсене на съвременни образователни стратегии и подходи смятаме, че един от възможните отговори е новото междудисциплинно научно направление *синергетика*. Основите му се полагат през 70-те години на XX в. от немския физик и математик, професора по теоретична физика Херман Хакен. Той определя синергетиката не само като наука за общите закономерности на самоорганизацията, а и като теория за изучаване на съвместното действие на много подсистеми с най-различна природа (Хакен, 1980), (Grozdev, 2007), (Князева и др. 2013).

Темата за междупредметните връзки между математика, информатика и музика чрез златното сечение и числата на Фибоначи съдържа редица синергетични идеи:

– според своя създател Х. Хакен синергетиката ще играе активна роля като *духовна връзка между различните специализирани области* (Хакен, 2006). Като междудисциплинно направление, тя изпълнява важната задача за сближаване на природо-математическите, хуманитарните науки и изкуството, т.е. може да бъде

Заглавието е на редакцията



www.mathinfo.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н. Сава Гроздев

E-mail: sava.grozdev@gmail.com

Редактор

Йордан Ходжев

0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: mathinfo@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Математика и информатика“, кн. 4/2015:

ВЪПРОСИ НА ПРЕПОДАВАНЕТО

Съставни аритметични задачи. Структурно-технологичен модел и MZ-карта на задачата. Текстови задачи / *Здравко Лалчев, Маргарита Върбанова*

Един урок по математика в четвърти клас / *Диана Стефанова*

Златното сечение и числата на Фибоначи – синергетични връзки между математика, информатика и музика / *Камелия Колева, Валентин Бакоев*

Избрано

Анализ на задачите от областния кръг на международното математическо състезание „Европейско кенгуру“ за студенти / *Веселин Ненков, Йордан Петков*

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

Две симетрични поляри и два хармонично спрегнати полюса / *Сава Гроздев, Веселин Ненков*

Computer-Discovered Mathematics: Cevian Corner Products / *Sava Grozdev, Deko Dekov*

КОНКУРСНИ ЗАДАЧИ

Конкурсни задачи на брой

Решения на конкурсните задачи от брой 5, 2014

ненаатрапчив посредник между такива привидно отдалечени помежду си дисциплини като математика и информатика от една страна, и музиката, от друга. А и не само между тях – подобни синергетични връзки могат да бъдат направени и с други науки и области на изкуството: биология, физика, химия, поезия, изобразително изкуство, архитектура, дизайн и т.н.;

– *смяната на хаоса и реда, като универсален принцип за изграждане на света*, намира реализация чрез златното сечение в музиката. Още древните питагорейци представяли хармонията като начало на реда, като сила, която побеждава хаоса. Музиката е миниатюра на хармонията в цялата Вселена и помага на човека да усети хармонията, както и да се приведе в хармония с живота (Хан, 2004);

– *непрекъснатият диалог на човека с природата* се отразява в изкуството чрез многобройните прояви на златното сечение в природата. Заобикалящата ни среда не е прост набор от линии и повърхнини, а е хармония и красота на природата;

– *основният синергетичен принцип за нелинейното проявление* на числата на Фибоначи в музиката е чрез многовариантни алтернативи, взаимни прониквания на ред и хаос, неочаквани изменения и многообразие на възможните състояния в музикалните произведения и гр. Числата на Фибоначи, от математическа гледна точка, притежават линейност, но тяхната нелинейна изява в музиката може да се характеризира като „очаквай неочакваното или няма нищо невероятно“ (Князева, 2006, стр. 10);

– *халистичната идея*, която признава единството на света, природата и човека;

– *развитие на естетическите чувства* чрез опознаване на хармонията и ритъма. Хармонията между хаоса и реда изгражда нашата представа за красота.

Тази статия е продължение на (Горчев & Колева, 2009) в търсене на нови приложения на „елементарната“ на пръв поглед редица от числа Фибоначи и на толкова често срещаното отношение „златното сечение“ и към разширяване на междупредметните връзки между математика, информатика и музика. Подобна тематика, но в по-друг контекст, е разглеждана в (Келеведжиев & Дженкова, 2007; Атанасова, 2011). Приложенията на математическите понятия златно сечение и числа на Фибоначи в науката информатика и в изкуството музика са избрани заради силните междупредметни връзки между съответните дисциплини, изучавани в училище, както и в някои университетски специалности. От казаното тук, от посочените източници в литературата, от многобройните ресурси в интернет става ясно, че статията няма и най-малки претенции за изчерпателност. Целта на авторите е друга – като се използва неизчерпаемата всеобхватност на златното сечение и числата на Фибоначи, да

се синтезират някои основни факти, които да помогнат на широк кръг читатели: учители и преподаватели, ученици и студенти, читатели с интереси в областта на математиката и разглежданите приложения в посока засищане на интереса към разглежданата тематика и в търсенето на нови факти, свойства и приложения.

2. Златното сечение и числата на Фибоначи

Нека AB е дадена отсечка. Да я разделим вътрешно на две части с помощта на точка C , така че отношението на дължината на цялата отсечка към дължината на по-дългата част да е равно на отношението на дължината на по-дългата към тази на по-късата част, т. е., както е видно на фиг. 1. Така получаваме сечение, което се нарича **златно сечение**, **златна** $\frac{AB}{AC} = \frac{AC}{CB}$ **пропорция**, **златен коефициент** или **божествена пропорция**.

Фигура 1. Отсечката AB , разделена в отношение на златното сечение



За първи път се споменава за него в знаменитото произведение „Елементи“ на Евклид. Терминът **златно сечение** се означава с гръцката буква ϕ в чест на гревногръцкия архитект и скулптор Фигий (V в. пр. Хр.), който често използвал златната пропорция в скулптурите си и при изграждането на Парменона.

Ако на фиг. 1 означим дължината на отсечката AB с a и дължината на отсечката AC с b , тогава златното сечение се изразява чрез равенството $\frac{a}{b} = \frac{b}{a-b}$. От него получаваме $b^2 = a^2 - ab \Leftrightarrow a^2 - ab - b^2 = 0$. Разделяме на $b^2 \neq 0$, т.е. $\frac{a^2}{b^2} - \frac{a}{b} - 1 = 0$, полагаме $\frac{a}{b} = \phi$ и получаваме уравнението:

$$(1) \phi^2 - \phi - 1 = 0.$$

Корените на това уравнение са $\phi_1 = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$ и $\phi_2 = \frac{1-\sqrt{5}}{2}$. Понеже ϕ е отношение на дължини на отсечки, то е неотрицателно и следователно единственото решение на (1) е $\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2} \approx 1,6180$ Обратното отношение е:

$$\frac{1}{\phi} = \frac{1}{\frac{1+\sqrt{5}}{2}} = \frac{2(\sqrt{5}-1)}{(\sqrt{5}+1)(\sqrt{5}-1)} = \frac{2(\sqrt{5}-1)}{(5-1)} = \frac{2(\sqrt{5}-1)}{4} = \frac{\sqrt{5}-1}{2} \approx 0,618033\dots$$

Забелязваме, че числата ϕ и $\frac{1}{\phi}$ се различават само по цялата си част. Обратното отношение $\frac{1}{\phi}$ се среща под името **сребърно сечение** или **сребърно отношение**.

Съразмерността, изразена чрез числото ϕ , според много наблюдения е най-приятна за окото. Леонардо да Винчи е смятал, че идеалните пропорции на човешкото тяло трябва да са свързани с числото ϕ . Именно той е нарекъл делението на отсечка в описаното по-горе отношение **златно сечение** – термин, който се е запазил и до днес. В епохата на Възраждането златното сечение е било много популярно сред художниците, скулпторите и архитектите. Й. Кеплер го сравнява със скъпоценен камък (Ганчев, 1985) и отбелязва приложението му в ботаниката. Без да познават златното сечение, още древните египтяни при строежа на пирамидите са минавали през много опити и грешки, за да достигнат до своя връх – Голямата (Хеопсовата) пирамида в Гиза. Ъгълът, под който стените на тази правилна четириъгълна пирамида са наклонени към основата, е $51^\circ 51' 14.3''$ (Герасимов, 2000; Koshy, 2001).

При този ъгъл се показва използването на числото π при строежа на пирамидата. При него отношението на височината на Голямата пирамида към периметъра на основата е равно на $\frac{1}{2\pi}$.

Избрано

При него отношението на основния ръб на пирамидата към нейната височина е приблизително 1,5708, т.е. много близко до златното сечение φ .

Отношението на апотемата към основния ръб е приблизително $0,8095 \approx \frac{\varphi}{2}$.

От уравнението (1) следва, че $\varphi^2 = \varphi + 1$ и лесно се получава следната верига от равенства:

$$\varphi^3 = \varphi^2 \cdot \varphi = (\varphi + 1) \varphi = \varphi^2 + \varphi = \varphi + 1 + \varphi = 1 + 2\varphi$$

$$\varphi^4 = \varphi^3 \cdot \varphi = (1 + 2\varphi) \varphi = \varphi + 2\varphi^2 = \varphi + 2(\varphi + 1) = \varphi + 2\varphi + 2 = 2 + 3\varphi$$

$$\varphi^5 = \varphi^4 \cdot \varphi = (2 + 3\varphi) \varphi = 2\varphi + 3\varphi^2 = 2\varphi + 3(\varphi + 1) = 2\varphi + 3\varphi + 3 = 3 + 5\varphi$$

(2) $\varphi^n = f_{n-1} + f_n \varphi$, където числата $f_k, k = 1, 2, 3, \dots$, са членове на редицата:

(3) 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, ... , позната като редица на Фибоначи.

В книгата „Liber abacci“ („Книга за абака“), написана през 1202 г. от знаменития италиански математик Леонардо от Пиза, известен повече като Фибоначи (съкратено от filius Bonacci, т.е. син на Боначо), се съдържат почти всички аритметични и алгебрични знания по това време. Събраният в книгата материал се пояснява с голям брой задачи, една от които е популярната задача за размножаване на зайци: „Нека в началото на годината имаме една новородена смесена двойка (мъжки и женски) зайци. Двойката зайци след един месец достига зрялост и всеки месец след втория, всяка двойка зайци раждат по една нова смесена двойка зайци, както е показано в таблица 1. Колко двойки зайци ще има след една година, ако няма смъртни случаи?“. Името на Фибоначи се свързва най-вече с формулировката и решаването на тази задача и свързаната с нея числова редица, въпреки че книгата му съдържа и други съществени за времето си приноси в математиката. Няма писмени сведения дали Фибоначи е знаел за рекурентната връзка между членовете на откритата от него редица. Всъщност членовете на тази редица и рекурентната връзка, която ги свързва, са били известни на няколко индийски математици, живели и работили между VII и XII век (Koshy, 2001). Нещо повече, първите писмени сведения за редицата се съдържат в съчинението „Чангас сутра“ на индийския математик Пингала (ок. III – II век пр. Хр.), който изучава ритмиката и най-вече редуването на къси и дълги срички в стихотворна реч.

Пореден месец	Двойки над 2 месеца (които раждат)	Млади двойки (под 2 месеца)	Общо двойки зайци за месеца
I	0	1	1
II	0	1	1
III	1	1	2
IV	1	2	3
V	2	3	5
VI	3	5	8
VII	5	8	13
...

Таблица 1. Задачата за размножаване на зайци

Пълния текст четете в сп. „Математика“, кн. 4