

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука "Аз Буки"

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
Педагогика**

Българско научно-методическо и педагогическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• година XX, 2012 • киевски 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXV, 2012 • киевски 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

28 14 – 20 ЮЛИ
2016 Г.

От четенето зависи развитието на личността

Откъс от „Типологични характеристики на задачите за възприемане на текст при четене“

Димка Димитрова

Великотърновски университет

„Св. св. Кирил и Методий“

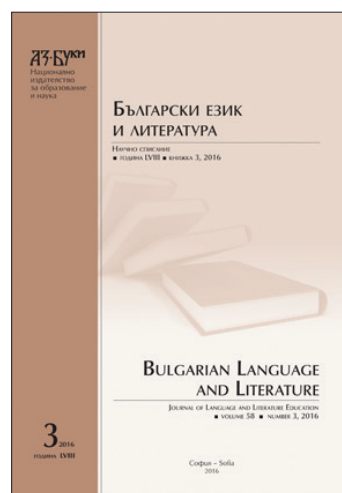
Развитието на отделната личност е резултат от взаимното въздействие на три фактора: различни форми на общуване, познание, съвместна дейност. Четенето е обвързано и с трите фактора, затова е толкова значима ролята му в живота на съвременния човек.

Процесът на възприемане на текст при четене има сложен и комплексен характер, което предполага: 1) разнопосочни подходи при оценяване на резултатите от него; 2) трудност при избора на показатели и критерии, по които да се оценяват резултатите на учениците. Липсата на единство в изискванията към резултатите на учениците води до разминаванията (понякога драстични) в оценките от вътрешното и от външното оценяване.

Затова е важно да се изработи модел, който да класифицира и описва задачите, които се използват в обучението за четене с разбиране, а този модел да се използва и при оценяване на ученическите резултати. С тази цел в статията се предлага теоретичен модел за типологизиране на въпросите и задачите с рецептивен характер.

Общуването събира в една триада човека, заобикалящия го (в него и извън него) свят, който се експлицира в разнородна информация, и текста, като посредник между света и човека (доколкото езикът е

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н.

Маргарита Георгиева

E-mail: m.georgieva@abv.bg

Редактор

Д-р Мая Падешка
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Български език
и литература“,
кн. 3/2016:**

МЕТОДИКА

Типологични характеристики на задачите за възприемане на текст при четене / *Димка Димитрова*

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Драматургията на Йордан Радичков – невъзможната словесност / *Николай Кирилов*

Поетът, съдбата и любовта (непубликувани писма на Теодор Траянов) / *Румен Шивачев*

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

Проект „Живописна България“: литературният маршрут „Литература и музика – българските прегласи“

Мелодиката на думите и лирическата структура като музика / *Любка Липчева-Пранджева, Гертруде Крайнци*

СТУДЕНТСКИ ФОРУМ

Ще спасят ли технологиите образованието? / *Полина Иванова*

НАЦИОНАЛЕН ФОРУМ „ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД РАЗВИТИЕТО И РАЗПРОСТРАНЕНИЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК, ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА“

За принципите в работата на преподавателя по български език като чужд / *Бонка Василева*

Специфични особености на българския разговорен синтаксис / *Радослав Цонев*

Води ли неправилната артикулация и перцепция на съгласната Л до грешки при писане? / *Гергана Падарева-Илиева, София Мицова*

Българският език в исторически граници – разпространение през вековете и обучение в настоящето / *Лучия Антонова-Василева, Илияна Гаравалова*

най-универсалното средство за общуване). Затова и в предлагания модел основните доминанти са два вида отношения:

- информация – текст;
- информация – човек (познавателни процеси).

Ясно е, че обединяващото звено е **информацията**, тъй като общуването винаги е съпроводено с обмен на информация, а не се осъществява само за себе си. Използваме думата *информация* в нейния най-общ смисъл, т.е. фактологическа и концептуална, обективна и субективна, подтекстова (имплицитна) или видима на езиковата повърхност на текста (експлицитна).

Текстът е посредникът между човека и света; средство за придобиване на познание за света, за социално общуване, за съхраняване и предаване на култура; той е източникът на информация. В обучението по български език текстът получава и допълнителни функции като средство за формиране на умения, като инструмент за проверка и оценяване на придобити компетентности (Димчев 2010: 196 – 197). Информацията в текста може да е пряко изразена, т.е. сигнализирана чрез различни езикови маркери. Разполагането ѝ в силни за текста позиции, каквито са заглавието, началното и финалното изречение, началото на абзац, улесняват нейното намиране и разпознаване. Затова и такъв вид задачи са лесни за учениците и повечето от тях се справят. По-трудно им е, когато търсената информация е вътре в текста и не е толкова видима. С още по-голяма степен на трудност са задачите, при които се търси имплицитна, подтекстова информация, когато няма конкретни езикови маркери за наличието на такава информация. И в този случай има две възможности. Едната възможност е в текста все пак да има достатъчно непреки езикови опори – такива могат да са думите от едно и също лексикално-семантично поле, синонимите (контекстови и лексикални), антоними, хипероними и хипоними и др. Възможно е маркерите да са свързани с графиката и архитектурната на текста, която „изпълнява важни направляващи функции в процеса на рецепция, които специфично се проявяват в различните категории текстове“ (Добрева, Савова 2000: 182). Другата възможност е да липсват всякакви опори с насочващ характер – в този случай достигането до търсената информация става чрез интерпретиране на детайли от текста, чрез оценяване на неговото съдържание и формат, чрез съотнасяне с познати предишни модели и др.

Вълътената в текста информация стига до човека чрез различни **когнитивни процеси**: разпознаване и извличане, осмисляне, обобщаване, оценяване, интерпретиране. Подхождаме към

тези процеси като към „мисловни стратегии, подходи и цели, които читателят използва“ (PISA 2009: 27). С оглед спецификата на обучението по български език ще разграничим три основни процеса: извличане на езиковото значение на текста; общо разбиране на текста и ориентиране в неговото съдържание; осмисляне, интерпретиране и оценяване на детайли от текста.

И така, в най-общи линии моделът е представен в следващата таблица (фиг. 1). По вертикала са обособени варианти – два основни, от които всеки има по два подварианта, според характера на търсената информация и нейната експлицираност в текстовата повърхнина; символно те се сигнализират чрез буквите А, Б, В, Г. В хоризонтален план са нанесени трите основни процеса, за които стана дума по-горе, обозначени с римските цифри I, II, III. Така се оформят 12 групи от типове задачи, чрез които, от една страна, може да се формират и развиват уменията за възприемане на текст при четене, а от друга страна, да се проверява и оценява степенята на формираност на тези умения.

Арабските цифри в долния десен ъгъл на всеки квадрат показват нарастващата сложност на съответната дейност, която трябва да извърши ученикът. Всяка следваща категория и по хоризонтала, и по вертикала започва с по-висока сложност, тъй като

Характер на информацията \ Когнитивни процеси		Извличане на езиковото значение на текста	Общо разбиране на текста	Интерпретиране на детайли от текста
Пряко изразена в текста	В силна позиция на текста	I А 1	II А 2	III А 3
	В слаба за текста позиция	I Б 2	II Б 3	III Б 4
Имплицитно присъстваща в текста	Наличие на непреки езикови опори	I В 3	II В 4	III В 5
	Липса на опори с насочващ характер	I Г 4	II Г 5	III Г 6

Фигура 1. Класификация на задачите за рецепция на текст

задачите в нея предполагат надграждане над постигнатото в предходните категории. Например, ако ученикът не е извлякъл буквалното езиково значение на отделните думи и изрази, той не може да установи логически връзки между отделните части на текста, не може да осмисли и да интерпретира ролята на детайла с оглед на цялото, на общата информация, не може да прецени и оцени ефекта от използваните езикови средства.

Тук трябва да уточним, че правим разлика между сложност на дейността и трудност на поставената задача. Във всяка категория могат да се обособят задачи с различна степен на трудност, тъй като върху степенята на трудност се отразява не само това какъв когнитивен процес протича и какъв е характерът на информацията, вложена в текста, но и какви са стиловите, функционално-смисловите и жанровите характеристики на текста, как е формулирана задачата – дали тя повтаря, или перифразира казаното в текста, дали предлага насоки, инструкции за действие, или очаква ученикът сам да избере стратегия за работа, и др.

За да стане по-ясна концепцията, ще дадем в следващата таблица по-подробно описание на задачите от оформените 12 групи.

Група	Характеристика на задачите
I А	При тези задачи се извлича семантичната информация за думи и изрази, чието значение е посочено в силна позиция на текста, например в неговото начало или край, в началото на отделен абзац. Към тази група се отнасят и задачи, при които учениците трябва да направят справка за значението на думите в някакъв вид речник, в това число и електроннобазирани речници.
I Б	Задачите от тази група са насочени към откриване на значението на думи и изрази, които са обяснени описателно или в друг текст, представляващ речникова статия. В този случай реципиентът трябва да възприеме информацията от единия текст и да я използва за разбирането на другия. Възможно е задачата да насочва към досещане за смисъла на думата с оглед на цялостния контекст, в който е употребена.
I В	Задачите от тази група изискват допълнителни умения за разпознаване на помощна информация, носена от синоними, антоними, хипоними, хипероними, от думи от едно и също лексико-семантично поле, от заглавието или от други индикатори – графични, архитектурни. Реципиентът трябва да прецени коя синонимна информация е приложима за изпълнение на конкретната задача. Ако формулировката на задачата го улеснява в тази преценка, то задачата е с по-малка степен на трудност. Възможно е задачата да предполага попълване на пропуснати думи от смисловата структура на текста. При такива задачи степента на трудност зависи от характера и функцията на пропуснатите думи – дали са ключови, дали се намират в силните за текста позиции, дали заглавието ориентира читателя в същността на пропуснатото.
I Г	Тези задачи са най-сложните от тази категория и изискват от реципиента да установи връзки между неявно посочена информация, понякога – от различни части на текста, за да разчете семантичната информация, закодирана в дадената дума или израз. Особено трудни са такива задачи върху текстове от художествената литература, които се отличават с образност и засилена преносност на употребите.
II А	Откриване и извличане на факти, съждения и мнения, пряко посочени в силните позиции на текста. Много важно е реципиентът да има знания за спецификата на различните разновидности на текста – типови, жанрови, стилови, и за силните им позиции. Например да знае, че в края на приказката и баснята обикновено има поука, разкриваща позицията на разказвача по разгръщаната в текста тема.
II Б	Да разпознава смисловите части на текста и да открива основната информация във всяка смислова част. Да подбира информация от различни части на текста по определен критерий.
II В	Да установява смисловите връзки между информация от различни части на текста, като използва ролята на някои категории думи (например предлози, съюзи), които разкриват определени отношения.
II Г	Задачите предполагат откриване на взаимовръзки, които не са очевидни и не са подсказани по някакъв начин в текста, четящият трябва да направи изводи, обобщения за части от текста или за целия текст. Трудността се увеличава, когато трябва да се комбинират повече единици информация.
III А	Задачите изискват тълкуване на смисъл на фрагменти от текста с оглед на цялостния смисъл; откриване на мнения, характеристики, назовани директно в текста.
III Б	Задачи за тълкуване на реплики на герои от художествен текст, за откриване на логически връзки между различни текстови цялости, за разпознаване на идея, която се повтаря в текста.
III В	Целта на задачите е възприемателят да открива аргументи в подкрепа на някаква теза, да търси и обяснява зависимости, за които само е загатнато в текста; да определя кое е причина, кое – следствие, да характеризира явления, като използва информацията от текста.
III Г	Тази група задачи са най-сложни и предполагат оценяване на информацията в текста; на неговия формат, структура и езиково оформяне; изразяване на лично отношение към това, за което се говори в текста; свързване на информацията от текста със собствения опит и идеи; тълкуване на авторовата цел; осмисляне на езикови употреби и анализиране на техните функции (особено трудни са такива задачи, отнасящи се до художествен текст, но от друга страна, те подпомагат обучението по литература).

Фигура 2. Характеристика на типовете задачи за оценяване на рецептивната дейност

В таблицата посочихме само някои възможни посоки, в които да бъдат ориентирани задачите, на практика, възможностите са много повече, а те са зависими от характеристиките на използвания текст и от това, което той

предоставя като потенциал за бъдеща работа. Затова ще илюстрираме предлагания от нас модел и групите задачи чрез работа върху конкретен текст:

Шумът и шумовото „замърсяване“ на околната среда представляват един от големите екологични проблеми на нашето време.

Шумът е комплекс от звуци, които действат неблагоприятно върху човешкия организъм. Проучванията показват, че няма орган в човешкото тяло, който да е пощаден от вредното въздействие на шума. Високият шум засяга най-рано слуховия орган и нервната система. Хората стават неспокойни, раздразнителни, неработоспособни, често имат главоболие и световъртеж, страдат от безсъние.

*Някои данни на Световната здравна организация показват **следното**:*

– от 8 до 10 млн. души в САЩ се нуждаят от слухови апарати;

– според направените изследвания в Англия всяка трета жена и всеки четвърти мъж страдат от невроза, която е резултат от шумово въздействие;

– проучвания във Франция показват, че всеки пети пациент на психиатричните болници е загубил разсъдъка си поради вредното действие на непрекъснато растящия шум в жизнената среда.

***Установено е** по безспорен начин, че човешкото ухо възприема звуци и по време на сън, **затова** шум от 50 – 60 децибела може да породи в спящо състояние същите реакции, каквито се установяват в будно състояние при въздействие на шум с интензитет 80 – 90 децибела, **т.е.** шумовото въздействие по време на сън е **по-вредно** в сравнение с това в бодро състояние.*

Шумът е широко разпространен и особено агресивен към човешкото здраве в съвременните големи градове. Световната здравна организация (СЗО) акцентира на факта, че шумът, причинен от градския транспорт, излага европейците на сериозен риск. За последните 10 години европейското население, което е изложено денонощно на шум над допустимите нива (над 65 децибела), се е увеличило от 15 на 26%.

***Ето защо** се работи по програми, целта на които е създаване на благоприятна и здравословна акустична среда в териториалните общности.*

Текстът е научнопопулярен, съдържанието му е свързано с вредното влияние на шума върху човека. Обемът на текста и характерът на информацията – достъпна, интересна, полезна, позволяват той да бъде използван в обучението по български език в периода V – VII клас.

В началото е необходимо да характеризираме текстуиращите механизми и средства в текста. Анализът на видовете връзки в текста и на средствата, чрез които се реализират, е необходим, за да се конструират адекватно задачите и да се определя реално степенята на тяхната сложност.

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 3.

Сравнение на уменията по роден и по чужд език

Откъс от „Comparative Analysis of the Textual Competence of Bulgarian Students in English as a Foreign Language, and in Bulgarian“

Albena Nikolova

1. Introduction

The analysis is based on Boueke's model (1995) of the global structure of the narrative text, and on the study of Halliday & Hasan (1976) of cohesion.

In Boueke's model a narrative text has a global structure if it consists of an introduction, body, element of suspense/break (German: Bruch) expressed most often through the adverbs "suddenly", "unexpectedly", etc., and a conclusion.

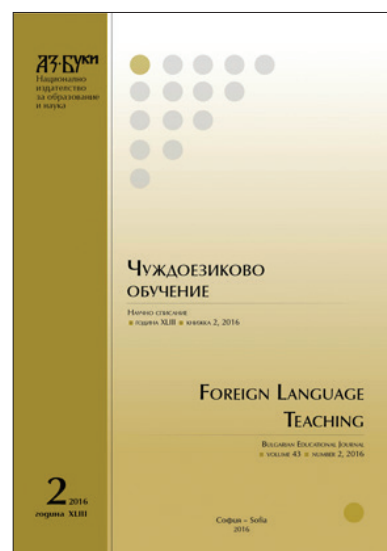
Before the model is presented, we should explain what is understood under a "story" in this article. For Boueke et al. (1995) a story is a specific type of narrative text which has a characteristic structure. A text can be defined as a story if:

1. all the actions important for the event are present in it;
2. the actions are organized in a linear sequence as a coherent structure;
3. the text contains an element of suspense (cf. Schülein et al. 1995: 244, Brewer & Lichtenstein 1980: 11).

Consequently, a story is a narrative in which information about an event is organized in a structure in such a way as to produce suspense.

Texts produced by children and adults with well-developed narrative skills clearly demonstrate a marked

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
0889 81 15 65

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 2/2016:

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Невронауките в помощ на преподаването на чужди езици / *Таня Димитрова*

Преводът – процес на транскодиране / *Ирена Кръстева*

МЕТОДИКА

Тенденции в развитието на образованието по класически езици и класическа древност на Балканите (Гърция, Македония, Сърбия, Румъния) / *Борис Вунчев*,

*Мирена Славова, Йоана Си-
ракова, Люба Радулова*

Comparative Analysis of
the Textual Competence of
Bulgarian Students in English
as a Foreign Language, and in
Bulgarian / *Albena Nikolova*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Българските елементи в
роднинската терминология
при гагаузите / *Емил Боев*

ПОРТРЕТИ

Стефана Димитрова / *Дон-
ка Мангачева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Актуалните тенденции
в лингвистиката в полза
на чуждоезиковото обучение
/ *Красимира Алексова*

Нов ценен лексикографски
труд / *Гинка Георгиева*

ХРОНИКА

Патронен празник в Про-
филираната гимназия с ин-
тензивно изучаване на румън-
ски език „Михай Еминеску“ /
Нина Котева

IN MEMORIAM

Татяна Михайловна Нико-
лаева / *Стефана Димитрова*

ОТКРЫТАЯ ЛИНИЯ

Концепт как лингводидак-
тическая категория / *Аглая
Маврова*

affect structure of the story which includes:

1. valence (German: Valenz), i.e. emotionally marked
lexemes, mainly adjectives;

2. psychological closeness achieved through direct
and indirect speech;

3. suddenness (German: Plötzlichkeit) which cre-
ates surprise, and introduces the element of suspense.
Usually it is expressed through the following adverbials:
“suddenly”, “unexpectedly”, “all of a sudden”, or it could
be implicit

As mentioned above, the analysis is also based on
Halliday & Hasan's (1976) study of cohesion, as cohesion
is a necessary condition for text coherence. Cohesion is
what distinguishes text from nontext by interrelating lin-
guistic elements across sentences.

Halliday and Hasan view the text as a unit of lan-
guage in use and not as a grammatical unit, like a clause
or a sentence. “Cohesion is a semantic concept and it
refers to relations of meaning that exist within the text,
and that define it as a text”. (Halliday & Hasan 1976: 4).

So cohesion helps to create text by providing tex-
ture. According to Halliday & Hasan (1976) the cohesive
relationships between and within the sentences which
create texture are the most important factor determin-
ing whether a set of sentences constitute a text or not.
“A text has texture and this is what distinguishes it from
something that is not a text...” (ibid: 2). The function
of cohesion is to relate one part of a text to another
part of the same text. Consequently, it lends continuity
to the text. Cohesive relationships within a text are set
up “where the INTERPRETATION of some elements in
the discourse is dependent on that of another. The one
PRESUPPOSES the other in the sense that it cannot be
effectively decoded except by recourse to it” (ibid: 4).

Halliday and Hasan (1976) argue that cohesion is
expressed partly through the grammar and partly through
the vocabulary, hence grammatical cohesion and lexical
cohesion are equally important for building up texture.
“Cohesion is a semantic relation. But, like all the compo-
nents of the semantic system, it is realized through the
lexicogrammatical system...” (ibid: 5). The lexicogrammati-
cal system includes both grammar and vocabulary. Refer-
ence, substitution and ellipsis refer to grammatical cohe-
sion, lexical cohesion includes reiteration and collocation,
while conjunction stands on the borderline between the
two categories. In other words, it is mainly grammatical
but sometimes involves a lexical component in it.

Substitution operates as a linguistic link on the
lexicogrammatical level. “Substitution is a relation be-
tween linguistic items, such as words or phrases, whereas
reference is a relation between meanings.” (ibid: 89). El-
ipsis and substitution are very similar to each other. El-
ipsis is simply ‘substitution by zero’. Substitution is the
replacement of one item by another and ellipsis is the
omission of the item. We will elaborate on the authors’

classification of different cohesion types and their linguistic realization below to provide the framework against which the textual competence of students in using appropriate cohesive types is measured.

Halliday & Hasan (1976) examine several types of referencing: situational or exophoric referencing, which refers to information that can be retrieved from the situation, and endophoric referencing, which refers to information that can be retrieved from within the text. Endophoric referencing, which is the focus of the cohesion theory, can be divided into anaphoric and cataphoric. Anaphoric refers to any reference that “points backwards” to previously mentioned information in the text. Cataphoric refers to any reference that “points forward” to information that will be presented later in the text. Only the anaphoric type of reference bears relevance to cohesion, as it “provides a link with a preceding portion of the text” (ibid: 51).

Lexical cohesion is different from the other cohesive relations in a text since it is non-grammatical. Lexical cohesion refers to the “cohesive effect achieved by the selection of vocabulary” (ibid: 274). Lexical cohesion occurs when two words in a text are related in terms of their meaning. Reiteration and collocation are the two major types of lexical cohesion. Reiteration includes repetition of a lexical item, the use of a synonym or near-synonym, a superordinate or a general word. Collocation pertains to lexical items that are likely to be found together within the same text. “The cohesive effect of such pairs depends not so much on any systematic semantic relationship as on their tendency to share the same lexical environment” (ibid: 286).

Conjunction acts as a semantic cohesive tie between clauses or sections of text. Conjunction differs from the other cohesive relations. Substitution operates as a linguistic link at the lexicogrammatical level, reference is a semantic relation between meanings rather than between linguistic forms, while conjunctive elements “are cohesive not in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primary devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse.” (ibid: 227)

Halliday & Hasan (1976) adopt a scheme of four categories of conjunctive relations: additive, adversative, causal and temporal. Additive conjunction coordinates or provides a link by adding to the presupposed item. Some additive conjunctions are “and”, “and also”, “furthermore”, “additionally”, etc. Additive conjunction may also negate the presupposed item and is signalled by “nor”, “and...not”, “either”, “neither”, etc. Adversative conjunctions act to indicate “contrary to expectation” (ibid: 250) and are signaled by “yet”, “though”, “only”, “but”, “however”, “nevertheless”, “in fact”, “rather”, “on the other hand”, etc. Causal conjunction expresses “result, reason and purpose” and is signaled by “so”, “then”, “hence”, “therefore”, “for”, “because”, “for this reason”, “on account of this”, “as a result”, “in this respect”, etc.. The temporal conjunctive relations provide cohesive links by signaling sequence or time. Some temporal conjunctive signals are “then”, “next”, “after that”, “at the same time”, “at this point”, “previously”, “first”, “finally”, “to sum up”, etc.

On the grounds of the above mentioned theoretical research, we could say that a coherent text demonstrates the characteristics of a formal global structure, has lexical and grammatical cohesion, and makes use of the appropriate cohesive devices to ensure it.

2. Experiment

The experiment is part of project “*Study of students’ discourse competence in the production of narrative and argumentative essays in a foreign language (English/German) and in their native language*”. Second year English Philology students at Sofia University “St. Kliment Ohridski” participated in the experiment, which was conducted within two consecutive weeks. The first week the students had to write two essays in English each, and the following week they had to write two essays in Bulgarian.

The students were shown a short silent film, approximately 3,5 minutes, describing everyday situations at school and in students’ spare time, such as cheating in tests, acts of aggression, stealing, ignoring classmates, i.e. situations involving problems or interpersonal conflicts. After the end of the film the students were given the following instructions

for the first essay: "Please describe such or a similar event that has happened to you, your friends, relatives or acquaintances". The participants in the experiment had approximately 40 minutes to write their essays.

After the completion of this task, based on the same film, the students were given the assignment to write an essay on the topic whether any type of behaviour shown in the film is right or wrong, and to present arguments supporting their theses. The time for this task was also approximately 40 minutes.

The experiment was repeated the following week. The students were shown the same film again and were given the same assignments, but this time they had to write essays in Bulgarian.

3. Analysis

62 students (45 women and 17 men, average age 20) wrote essays in English.

E	Essays in English	Narrative essays	Argumentative essays
	N of texts	62	62
	N of words	16951	14316
	Average length of the text	273,4	231
	N of sentences	957	774
	Average length of the sentences	17,7 words	18,5 words
	Simple sentences	180	150
	Complex sentences	777	624

The analysis shows the following:

Narrative essays

The average number of words is 273.

In 22 essays there are no specific events described. In them the students write about cheating, bullying, fighting or what it feels to be an outsider, in general.

Only in 9 of the remaining 40 essays the element of suspense is present. In 6 of these essays it is expressed through the adverb "suddenly", while in the other 3 it is implicit: "... He approached them beaming. To his shock all of them just left without a word", "One day as usual, we had to meet.....But when I went there the girls just looked at me for a while and then turned round, and", "I was not looking where I was going..... A moment later I found my face kissing the wall, and..." . In 4 essays the students use direct or indirect speech, which creates the sense of psychological closeness with the reader.

These 9 essays (15%) have global structure consisting of an introduction, body, element of suspense and a conclusion.

The prevalent sentences in the writings are complex - 777 out of a total of 957 sentences. The most common cohesive links are "and", "but", "when", "that", "which", "while", "because".

The students use "however", "nevertheless", "nonetheless", "moreover", "rather than" less often.

Argumentative essays

The average length of the text is 231 words.

Most of the sentences in the essays are complex - 624 out of 774 sentences. The most common cohesive links are "and", "but", "when", "that", "which", "while", "because", "although", "therefore".

The students use "first", "second", "what is more", "last but not least", "on the one hand", "on the other hand", "in conclusion", which are the main cohesive devices between paragraphs in a text, less often.

One of the essays is not argumentative but descriptive. Four essays do not have clearly formulated theses, while 23 essays lack sufficient arguments and convincing ex-

amples. The main reason for this is the length of the texts – between 83 and 200 words.

Only 21 of the essays (34%) meet the criteria for this type of texts – they have an introduction, a well-focused thesis, a body consisting of several paragraphs, each beginning with a topic sentence and giving supporting details and examples, and a conclusion. These essays demonstrate a clear understanding of the topic and the task, the theses in them are developed gradually in a logical way, each paragraph develops the argument in a new aspect, adding to the previous one, and elaborating on the examples, thus contributing to the full development of the thesis.

The main problem, however, is with the text cohesion. Most of the essays manifest such problems. In some cases this is due to the lack of logical cohesive links within and between the paragraphs, or lack of any cohesion devices between the paragraphs. These are several examples of problems with cohesion, especially anaphoric reference (“...a person should respect themselves...” You are not necessarily obliged to agree with others, but if, for instance, we are about to hurt someone...”, “...Everybody has their good and bad moments. For me personally it’s more or less even.”, “...K. usually sat on what she had prepared - little sheets of paper, and when she needed to look at it, she would...”) and substitution/ellipsis (“... the teacher will expect the student to demonstrate his skills in English in class, as he did in the exam, but he will be unable “ – “to do it.”). In some essays these problems arise from lengthy sentences (“...When some of the boys stepped up /in/ to deffend/defend/ the accused girl, they were branded as her helpers and that they were spreading rummours/rumours/ as well” – 26 words, (apart from the problem with cohesion, there is an error in the used phrasal verb, as well as spelling mistakes), the use of inappropriate conjunctions (“.....We were thirteen girls and thirteen boys, and as the boys were always in a good relationship with one another, there was always a problem between some of the girls.”), or lack of enough cohesive devices (“.....On the other day, when the test started everything was going well in the beginning, but then suddenly I felt the teacher’s hand on my shoulder, that’s when I got caught.”).

Пълния текст четете в сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 2

Да развием качествата на личността

*Откъс от „Формиране и развитие
на функционалната грамотност в контекста
на личностноориентирания подход
в образованието“*

Ива Стаменова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ –
Благоевград

В целевата рамка на личностноориентирания подход се вметват дейности, свързани с развитието на личността чрез процеса на учене, отношението му към живота, начина му на мислене, нивото на креативност при ученика, както и наличието на постоянна комуникация между учителите и учениците. Учебно-възпитателният процес се обезсмисля, ако липсва диалогичност между обучаващи и обучавани.

Личностноориентираният подход към ученика е насочен преди всичко към развитието на съвкупността от качества на личността, но и към разкриването на нейните способности и нравствени потенциални възможности на основата на свободата, справедливостта, вярата в доброто и щастието.

Целенасочеността на личностноориентирания подход включва:

- развитие на личността, като задача, която е поставена на първо място пред образователната ни система;

- нагареност на ученика се проявява преди всичко чрез развитието на неговите способности и интереси;

- фундаментално за личността на ученика е припежването на качествата: доброта, любов, трудолюбие, съвест, достойнство и гражданственост.

Заглавието е на редакцията



www.pedagogiy.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogiy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 5/2016:

АРТ ТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИЕТО

Шерсть как арт-терапевти-
чески материал, или Фелт-
терапия / *Ольга Ланберг*

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Някои посоки и превенция
на насилието, агресивността
и девиациите сред учениците /
Божена Такворян-Солакия

Възможности на съвремен-
ното разбиране за кратковре-
менна и дълговременна памет
/ *Гергана Събева*

ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Challenging the Concept
of Cultural Deficit, through a
Framework of Critical-Based
Education / *Mike Fox*

ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Оценяване и кариерно раз-
витие на учителите в Кипър /
Христия Тукидиду

Ролята на директора за
включването на заинтересова-
ните страни в образованието
като аспект на училищната
ефективност / *Елени Тукидиду*

Концептуализация на учи-
лищния климат / *Мелпо Туки-
диду*

Формиране и развитие на
функционалната грамотност
в контекста на личностноори-
ентирания подход в образова-
нието / *Ива Стаменова*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Идеята за „дуално образова-
ние“ при 6 – 7-годишните деца
– образование за интелигентен
растеж / *Маргарита Абрашева,
Любимка Габрова*

Иновационен модел на вза-
имодействие между детската
градина и родителя / *Илияна
Вълва*

Тъй като функционалната грамотност е ориентирана към повишаване равнището на грамотност, към обособяването на компетентности и творчески способности при учениците, към търсенето на пътища за подобряването на образователния процес в учебните заведения и към повишаването на резултатите от ежегодното провеждане външни оценявания, то и личностноориентираният подход е необходимо да е целесъобразно използван от учителите в работата им с учениците при решаването на кардинални проблеми, поставени на тяхното внимание.

В началното училище, за да бъде прогресивно действащ личностноориентираният подход при обучаващите се, съвместно с правилната приложимост на все по-широко застъпващата се в обучението функционална грамотност е нужно:

1. В съдържателен аспект обучението „да се разглежда като средство за развитие на личността, а не като изолирана и независима цел на училището“.

2. Главна задача на обучението е да доведе до структурирането на „обобщени знания, умения, навици и способности на мислене“.

3. Процес на интеграция в резултат на „изучаваните в училище дисциплини“ и др. (Kuzovlev, 2010).

Функционалната грамотност и личностноориентираният подход дават възможност учениците, обучавайки се, да се учат, да мислят, да разсъждават по поставената за дискусия тема, да дават воля на въображението, да формират идеи, защото това е водещият фактор за развитие на творческите им заложби.

Усвояването на знанията в училище е пряко свързано с развитието на мисловната дейност. Чрез нея в съзнанието се отразява същността на обектите от околната среда и явленията, както и на техните връзки и отношения. Характерно за мисленето е и това, че се развива на основата на възприятията, представите и практическата дейност на човека.

Личностноориентираният подход, като основание за формиране и развитие на функционалната грамотност, е отразен и през погледа на образователната ни система.

Образователният процес в съвременността ни в етапа I – IV клас е личностноориентиран. Този процес е наличен поради факта, че началните учители се явяват субекти на педагогическото взаимодействие.

По думите на Е. Василева „от училище по ретроспекция“ началното училище добива конфигурацията на „училище по творчество“ (Mandeva, 2005).

Творчеството провокира учениците към пробуждане на изследователския им усет за изследване на проблеми от заобикалящата ги действителност,

както и за овладяването на ефективни стратегии за решаването на житейски задачи.

Детската личност още в ранна възраст следва да бъде насочвана към свободен полет на мисълта и въображението. Дълбоко у тях се крие и зародишът на творческия импулс, на зараждането на творчески произведения, провокирани от откритията вратата на имагинерния свят на детето творец.

Терминът „личност“, като понятие, означава индивид, който заема определено положение в обществото и изпълнява конкретна обществена роля.

Личностното формиране на човека обхваща четири основни дейности. Преминавайки през тях и овладявайки ги, всяко човешко същество се докосва до тях и ги опознава отблизо. Съответно в човешкия живот водещите дейности в човешкото битие са „игрите, ученето, трудът и творчеството“ (Piryon, 1985).

Възрастовото развитие на ученика е разделено на периоди, като се започне от детската градина и се стигне до същинската зрялост на личността. Така той поетапно усвоява и натрупва чрез познания и умения своя житейски и практически опит.

С помощта на множеството фактори на външната и вътрешната среда личността на ученика еволюира ускорено по посока на едно по-автономно поведение, а също и на по-богато саморазвитие.

Източникът на тези динамични трансформации всъщност е педагогическото взаимодействие с възрастните – родителите и учителите (Vasileva, 2003).

За да имаме хармонично формирана и всестранно развита личност при ученика в началния образователен етап, трябва да се има предвид фактът, че знанията и опитът правят личността истински значима и достойна за уважение. Неслучайно е и твърдението, че „всичко у личността – и светоглед, и ценности, и нагласи започва от познанието“ (Nikolov, 2007).

Личностноориентираният подход спомага за фокусиране вниманието на ученика към определена дейност, свързана с усвояването и надграждането на знания и опит по учебна дисциплина по избор или по някое от трите разклонения на функционалната грамотност – четивна, математическа и природонаучна.

Този подход открива на детето пътя към света, чрез който „се ускорява процесът, водещ към положителни педагогически резултати“ (Sabeva, 1993).

Разсъждавайки върху личностноориентираната насоченост на учениците както на ниво функционална грамотност, така и на ниво интереси към определени области, ще посочим значимостта на четирите важни подструктури, съдържащи се в личностното формиране на ученика.

Първата от тях е определена като насоченост на личността. Тази подструктура отразява вътрешната активност на личността. Характерно за нея е, че се определя преди всичко от интересите, желанията, убежденията и мотивацията ѝ.

За втората подструктура е значим опитът на ученика. Той се изгражда в резултат на придобитите от ученика знания, навици, качества, умения и способности чрез обучението.

Към третата подструктура се включват особеностите на психични процеси, като мисленето, паметта, вниманието, възприятията, усещанията, чувствата, емоциите и волята.

Към четвъртата подструктура се вписват т. нар. биопсихични свойства на ученика, като към тях се включват още възрастово-половите особености, темпераментът и здравето.

Характерна черта и за четирите вида подструктури, разглеждащи ученика в личностен аспект, е наличието на „йерархическа съподчиненост“ между всички тях (Kotsev, 2003).

Внедряването на функционалната грамотност в учебно-възпитателната среда е потребност, наложена от фиксираните изисквания, поместени в учебното съдържание за владение от учениците на познания и обособяването

на компетентности, отнасящи се до езиковата грамотност, математическата грамотност, боравенето с информация, комуникативните умения, социалната и емоционалната компетентност, критическото мислене и решаването на проблеми.

Личностноориентираният подход ще работи успешно в полза на ученика и неговото цялостно личностно развитие, ако е насочен към овладяването на „обща способи за умствена дейност и творческа изява“ (Vasileva, 2008).

Би било добре, ако училищното обучение е ориентирано към интелектуалното, познавателното и творческото формиране на ученика в начална училищна възраст. Задачите, поставени пред него, са многостранни, но задълбочено насочени към позитивното развитие на обучаващите се. По-значимите от тях са йерархично подредени и се отнасят до това ученикът да се развива и интелектуално, и духовно; да се реализира в обществото пълноценно; да съумее да удовлетвори потребностите си от общуване; да не се страхува от трудностите в процеса на обучение; да формира умения за преодоляването на конфликтни ситуации; да умее да си сътрудничи в учебната дейност с връстниците си; да може да организира творчески действията, които предприема, и непрестанно да изживява радостта от познанието.

Грей Крайг разглежда четенето под формата на разбиране смисъла на писмения текст, а писането възприема по-скоро като възпроизвеждане на смисловото съдържание на текста в писмена форма.

Личностноориентираният подход при ученика в началния образователен етап е насочен към една от основните задачи, включени в структурата на функционалната грамотност, изразяваща се във формирането на „достатъчно високо равнище на развитие на речта, изразено в относително богат речников фонд и усвоени граматически структури“ (Vasileva, 2002).

Относно личностноориентираното развитие на малкия ученик Е. Полат извежда следните принципи:

- индивидът е този, който е поставен в центъра на непрекъснато променящия се свят;
- за всеки индивид е значим и важен неговият собствен опит при възприемането на действителността;
- човекът възприема заобикалящата го действителност през призмата на собственото си отношение и разбиране;
- индивидът е този, който се стреми към самопознание и самореализация;
- общуването е водещата доминанта в процеса на личностното развитие;
- развитието и самоусъвършенстването се базират на взаимодействието на индивида с хората в заобикалящата го социална, културна и природна среда.

При личностноориентирания подход значимо място се отнежда и на учебната среда, която играе особено важна роля за подпомагане развитието на ученика в личностен аспект. Учебната среда е препоръчително да се организира така, че да благоприятства разгръщането на личностния потенциал на обучаващия се.

В учебната среда ученикът е ключовата фигура, от която се определя успехът на започнатата от него творческа дейност, изпълнявана индивидуално или съвместно със съучениците му. Така се стига и до твърдението, че „личността на ученика стои в центъра на цялостната педагогическа система, нейното развитие, усъвършенстване и пълноценна реализация са основен приоритет в образователния процес“ (Mulevska, 2009).

За да бъде с личностноориентирана насоченост извършваното в началното училище обучение, нужно е то да е насочено към:

- степента на обученост по съответния учебен предмет и нивото на общото развитие и култура, базирани се на по-рано придобития опит;
- да се имат предвид особеностите на психическото развитие на личността на ученика (към това число се отнасят паметта, мисленето, възприятията, уменията да управлява и регулира своята емоционална сфера и др.);

Избрано

– като трета отправна точка се посочват особеностите на характера и темперамента (Todorina, 2010).

Личността на малкия откривател е тази, която осмисля цялостния педагогически процес, а неговите социални проблеми „засягат нейното личностно формиране и развитие“ (Popkosev, 2015).

Профилът на личността, от психологическа гледна точка, е представен като система, която съдържа в себе си съвкупност от понятия и качества, като „социални ценности, мироглед, убеждения, нравствено-психически качества, стил на мислене и начин на живот“ (Desev, 2003).

Личността на детето започва да се формира активно и като осъзнато от него действие във възрастта 6 – 7 години. В този период при него се появява потребността от опознаване на своето собствено „Аз“, т.е. нуждае се с помощта на педагога и родителите от знания за себе си, за своите прегри всичко „способности и недостатъци, за границата на своите възможности“ (Kotova, 2006).

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 5