

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

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

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**Чуждозиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XXIX, 2012 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

10

7 – 13 март 2019 г.

Промяната на езиковия тип в индоевропейските езици

*Откъс от „Диахронно развитие
и същност на съвременните наклонения
в индоевропейските езици“*

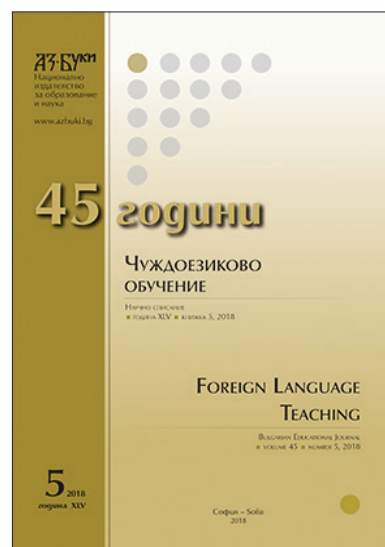
**Биляна Михайлова
Никола Кръстев**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

0. Наклонението обикновено е разглеждано във връзка с аспектуално-темпоралните формации на глагола, най-вече защото често, макар и невинаги, тези три категории се маркират в глаголната словоформа (Palmer, 2001: 1). В някои езици обаче преплутането между вид, време и наклонение е много силно, напр. в инуит съществуват 11 наклонения (Mithun, 2004: 408) – три за главни изречения (индикатив, интерогатив и оптатив) и осем за подчинени (контемпоратив 1 „когато в миналото“, контемпоратив 2 „докакто“, контемпоратив 3 „в същото време, когато“, прецесив „преди“, концесив, контингентив „всеки път, когато“, консекуентив „защото“ и кондиционал условие в бъдещето). По този начин независимо от отсъствието на граматикализирани суфикси за време и аспект (те се предават с лексикални афикси), инуит изразява богата гама от аспектуално-темпорални отношения. Именно подобни случаи на смесване на модални и аспектуално-темпорални формации са предмет на настоящото изследване.

Основен обект на анализ представляват формите, които в индоевропейския (ие.) праезик са реконструирани като маркери за отделните наклонения в глаголната парадигма. А с проследяването на модалните съдържания и форми в основните гъщерни групи ще направим опит да обобщим диахронното развитие на наклоненията и да определим стойността и функцията им в ие. езици. С този подход работата цели да покаже, че

Заглавието е на редакцията



www.foreignlanguages.azbuki.bg

*Списанието се реферира и
индексира в Web of Science:
Emerging Sources Citation Index*

Главен редактор

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

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: foreignlanguages@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Чуждоезиково обучение“, кн. 5/2018:

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Public Awareness of Dyslexia in
Balkan Countries / *Mirela Duranović,
Dobrinka Georgieva, Mirjana Lenčec,
Tatjana Novović, Muljaim Kačka*

Диахронно развитие и същност на
съвременните наклонения в индоев-
ропейските езици / *Биляна Михайло-
ва, Никола Кръстев*

МЕТОДИКА

Използване на поетични текстове в
съвременните учебни системи по ис-
пански език / *Венета Сиракова*

ЕЗИК И КУЛТУРА

Reflections on Approaches to Language and Culture and Their Relevance to Publishing and Librarianship during Sultan Abdülhamid II Period: Istanbul University's Rare Books Library / *Pervin Bezirci*

От приказката към новелата и обратно, или Раждане на италианската литературна приказка с „Приказка на приказките“ на Джамбатиста Базиле / *Петя Петкова-Сталева*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКА АРХЕОЛОГИЯ

Изследване „Гласни и съгласни“ / *Мирослав Янакиев*

IN MEMORIAM

В памет на проф. Камен Михайлов / *Панайот Карагюзов*

ХРОНИКА

Четене на романа на Димитър Димов „Лютюн“ на различни езици / *Милена Каточева*

РЕЦЕНЗИИ И АНОТАЦИИ

Векът на структурализма / *Живко Христов*

Истории за царе и философи, писатели и шпиони / *Ангелина Вачева*

при реструктурирането си прае. модална система сменя своя тип от говорещ-ориентирана (активен тип конструкция, основан на фактора „одушевеност“) към предимно подчинителна (организирана на базата на номинативни синтактични критерии). По тази причина застъпваме тезата, че опростяването на граматикализираните прае. наклонения не води до загуба на модални съдържания (с изключение може би на хипотетичното съществуване на унктив в праезика), а до реструктуриране на аспектуално-модално-темпоралната система, при което някои съдържания се модализират, други се темпорализират, а трети се смесват в прекофигурирани наклонения (напр. предимно хоративния прае. конюнктив постепенно става подчинително наклонение), но под една или друга форма продължават да съществуват в немалка част от съвременните индоевропейски езици.

1. Самата същност на наклонението като категория, изразяваща отношението на говорещия към фактичестката страна на изказването (Lyons, 1977: 319), води до възможността за синкретично изразяване на граматикализираните съдържания в съчетанията между наклонение и вида/времето. Наклонението обаче следва да се разбира много по-общо и само като една от възможните реализации на модалността. Това, което различава наклонението от останалите възможни реализации на модалността (глаголни конструкции, модални наречия, цели подчинени изречения и др.), е степента на граматикализация – наклонението е по-граматикализираната форма за изразяване на модалност и обикновено функционира в изречението на основата на бинарна опозиция реалис/иреалис (Palmer, 2001: 4), докато модалните структури предават по-разнообразни оценъчни съдържания.

Байби разграничава четири вида модалности (Bybee et al., 1994: 177 и сл. сл.): ориентирана към агенса, ориентирана към говорещия, епистемична и подчинителна.

Предимството на класификацията на Байби е обяснителната ѝ сила в диахронните изследвания (особено в съдържателен план), голямата ѝ слабост е в неравнопоставените системни стойности на четирите модални вида и в изключването на взаимовръзката им с аспектуално-темпоралните съдържания. Тази класификация по-скоро очертава възникването и последващото развитие на множество модални съдържания (от агенс-ориентираната през епистемичната или през говорещ-ориентираната към подчинителната). Понятийната модална йерархия на Палмър (Palmer, 2001) преодолява този недостатък, като включва в модалността аспектуални и темпорални съдържания (напр. модалните функции на миналото време и аспектуалните свойства на динамичната модалност), но е чисто дескриптивна и няма диахронен характер. Предвид сравнително-историческия подход на нашето изследване, за основа ще използваме диахронната класификация.

2. В ие. праезик са съществували следните модални формации: индикатив, императив, оптатив, конюнктив и по-малко вероятно унктив. Тези наклонения са засвидетелствани в гръцки и индо-ирански, а в останалите езици системата е доста по-опростена, като в хетски тя е двучленна: *индикатив* / *императив*. Липсата на оптатив и конюнктив в най-стария

засвидетелстван индоевропейски език поставя под съмнение тяхната старинност. От друга страна, отгласното редуване в оптативния суфикс говори за неговата голяма архаичност. Интерпретацията на фактите забави от това, кои явления в хетски са архаизми и кои – иновации, както и от това дали ще приемем вариант на индо-хетската хипотеза, т. е. концепцията, че анатолійската група се е отделила от останалите индоевропейски езици по-рано и по тази причина не споделя много от общите за т. нар. *ядрен* индоевропейски наклонения.

Вероятно в най-ранния стадий наклоненията са характеризирали само т. нар. евентивни глаголи. Стативните (изразени чрез индоевропейския перфект) не са имали първоначално нито наклонения, нито среден залог (Sihler, 1995: 449). Възможно обяснение на тези факти е формулирано от Семерени (Szemerényi, 1996: 339), според когото първоначално перфектът е бил просто презенс, който се е противопоставял на сегашната система от историческата епоха не по време, а по характер на действието: глаголите на **-mi* са обозначавали действие, а глаголите на **-a* – състояния.

Бихме могли да предположим, че първична за праезика е именно опозицията действие/състояние или евентивност/стативност. Стативните глаголи, които първоначално не са били маркирани за наклонение и среден залог, дават началото на оптатива (с темпорално значение на минало време) и на конюнктива (с темпорално значение на бъдеще време).

Независимо от първоначалния произход на наклоненията нека проследим накратко диахронното развитие на всяко едно от тях до най-древните документираните източници.

2.1. Императив

Императивът е наклонение, изразяващо волеизявление – молба или заповед. Той представлява изразеното от глагола действие като недействително (т. е. което към момента на говорене не е настъпило), но което говорещият очаква да бъде реализирано в резултат на неговата молба или заповед. Към праие. период могат да бъдат отнесени формите на императива на тематичните глаголи, образувани от чистата основа и тези с формантите **-d^{hi}* и **-tōd^h*, а останалите са постпраие. (Meier-Brügger et al., 2003: 181). Като цяло, повелителното наклонение съществува във всички ие. езици въпреки някои разлики в парадигмата, което свидетелства за неговата архаичност и самостоятелност.

2.2. Инюнктив

Във формално отношение инюнктивът се характеризира с вторични окончания и липса на аугмент. Макар да прилича на безаугментен имперфект или аорист, той не е нито презенс, нито минало време. Функциите му се застъпват с тези на конюнктива, оптатива, императива и с тези на минало и сегашно време. Използва се най-вече за изразяване на отрицателни заповеди и всеобщи истини, като обикновено стои в главното изречение.

Въпреки че редица авторитети в индоевропеистиката още от Делбрюк (Delbrück, 1888: 353 – 360) застъпват тезата за съществуването на инюнктив в праие., тази хипотеза не е общоприета (вж. Kiparsky, 2005: 219 – 220, Lindquist, Yates, 2018: 2145) заради гореспоменатото противоречие между форма и функция. Докато Хофман (Hoffmann, 1967) го интерпретира като наклонение с основно съдържание *меморатив* (служи за споменаване и напомняне, а не за разказване на събития), за Kiparsky (Kiparsky, 2005: 220) той не е нито време, нито наклонение, тъй като получава модалното и темпоралното си значение от контекста. Така за този автор инюнктивът е немаркирана, неспецифична за време и наклонение форма, която позволява на контекста да определи съдържанието му.

В гъщерните езици инюнктивът е засвидетелстван сигурно само в индо-уранската група. При отрицателните заповеди частицата *mā* поема функциите на заповед и забрана, така че глаголт може да се заговори с нулево наклонение, както е инюнктивът (Kiparsky 1968, 2005). Според т. нар. инюнктивна теория вторичните окончания са първоначални, а първичните съдържат частицата **-i-*, която означава *hic et nunc*. Инюнктивът е наследен от време, когато са съществували само вторични окончания. Но в индо-урански той очевидно е късна иновация, обусловена от използването на аугмент като характеристика на миналото време, което би могло да означава, че миналото време се образува от инюнктивната форма чрез добавяне на аугмент (Kümmel, 2018: 1905).

2.3. Оптатив

Праие. оптатив изразява желания (купитив) и възможност (потенциал). При атема-тичните глаголи се образува със суфикса **-yéh₁-/*-ih₁-*, а при тематичните с *-ou-* < **-o-yh₁*. Това наклонение е добре запазено в старогръцки^u и индо-урански. В останалите групи то претърпява различно развитие: в италиейската и германската изгражда конюнктива, в балто-славянската се превръща в синхронен императив^v, в тохарския се запазва като оптатив (в тохарски А и Б), но става основа и на имперфекта в тохарски Б. Единствено в анатолійските езици няма засвидетелстван оптатив: формите му или са изгубени след отделянето от ие. езици, или анатолійската група се е отделила от праие., преди той да развие тази своя категория.

Забележителна е връзката на оптатива с миналото време. В гръцки език оптатив в подчинени изречения се употребява за изразяване на повтарящо се действие в миналото. В тохарски Б оптативът в значението си на потенциал дава начало и на формите за имперфект. Ето как обяснява този преход Краузе, който изследва имперфекти, произлизащи от оптативни форми в британските езици и в тохарски Б: *там, където повтарящо се действие в миналото е свързано с условие, трудно може да бъде открита разлика между потенциала (оптатив) и имперфекта, и от тези употреби оптативът разширява функциите си до индикативния имперфект* (Krause, 1950: 29). Малцан допъва, че освен в езиците, разгледани от Краузе, оптативи, означаващи минало време, са засвидетелствани и в средноиранските езици (Malzahn, 2010: 253). Това обаче би било напълно закономерно явление, ако приемем хипотезата на Семерени (вж. бел. 4), че оптативът използва вторични окончания, защото всъщност представлява минало време, стеснено в сферата на наклоненията.

2.4 Конюнктив

Въз основа на данните на Омировия гръцки, ранния ведически и ранния латински Дал (Dahl, 2013: 400) реконструира значението на праие. конюнктив като общо, бъдеще и хортативно. Други изследователи определят основното му модално значение като волитивно (Делбрюк) или дори експектативно, което обяснява проспективната му функция и затова се явява диахронно по-гравна функция от хортатива (Tichu, 2006: 104). Тези съдържания на конюнктива произтичат от неговия произход – най-вероятно той възниква след разпадането на общия ие. (не е засвидетелстван в хетския) и етимологично е свързан с тематичното спрежение (Kurujowicz, 1964, Rikov, 1983, Bozzone, 2012, Dahl, 2013).

Образува се с пълна степен на корена и суфикс (*-e/o-): кратковокален при атематичните глаголи и дълговокален при тематичните глаголи. Староиндийската парадигма включва първични и вторични окончания, като в гръцките диалекти се откриват следи от тази ситуация (Beekes, 2011: 274). Кратковокалният конюнктив при атематичните глаголи е засвидетелстван в индо-ирански, гръцки, латински и келтски. Като формална категория изразяването на волитивност и експектативност е изгубено в германските (Nagðarson, 2017: 930) и славянските (Langston, 2018: 1552) езици. Отпада от употреба и в класическия санскрит с изключение на специална употреба в 1 л. Праие. конюнктив е основният източник на латинското бъдеще време, а праие. оптатив се превръща в латински и в германски в конюнктив. Тези данни потвърждават заключението на Дал (Dahl, 2013: 405), че тематичният конюнктив се открива единствено в езици с относително богата гама от наследени или специфични езикови маркери за бъдеще време.

Пълния текст четете в „Чуждоезиково обучение“, кн. 5/2018 г.

Преподавателските стратегии в обучението по природни науки

Откъс от „Кои са най-ефективните преподавателски методи в обучението по природни науки (И по-големият брой учебни часове означава ли непременно по-високи резултати – по данни на PISA 2015)“

Светла Петрова

През последните години в много държави бяха осъществени реформи в средното образование. До голяма степен тези реформи са повлияни от резултатите и изводите на Програмата за международно оценяване на учениците – PISA, която се провежда от 2000 г. досега в цял свят.

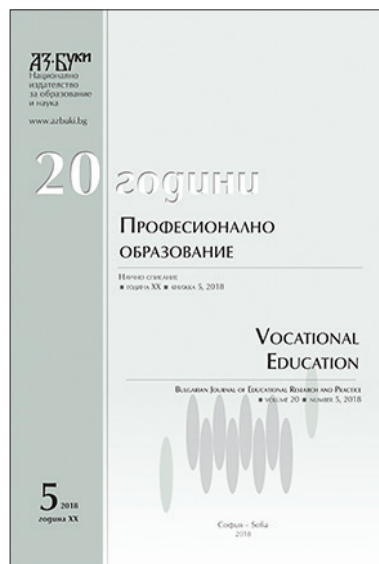
Последният завършен етап на изследването е осъществен през 2015 г. с участието на 72 държави/региона, като в 57 от тях PISA се проведе изцяло в електронен формат чрез компютърно базиран тест и въпросници.

Ако искаме накратко да представим PISA, то задължително трябва да посочим следните характеристики.

– PISA е дългосрочен проект на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) за изработване на индикатори за качеството на образованието. Данните и изводите от изследването са предназначени за формиране на образователните политики в държавите участнички.

– PISA оценява 15–16-годишните ученици (в България предимно деветокласници). Основната цел е да се определи доколко учениците в края на задължителното училищно образование са придобили познания и умения, които ще им позволят да постигнат пълноценна реализация и да се интегрират успешно в обществото.

Заглавието е на редакцията



www.vocedu@azbuki.bg

Списанието е представено в ERIH PLUS; CEEOL; EBSCOhost; Google Scholar; Primo; ExLibris

Главен редактор

Проф. д-р Тоня Георгиева
E-mail: tonia@au-plovdiv.bg

Редактор

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: vocedu@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Професионално образование“, кн. 5/2018:

МЕТОДИКА И ОПИТ

Разработване на мотивационен профил на служителите в Център за подкрепа за личностно развитие НАОП „Николай Коперник“ / Свежи-на Димитрова

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

Кои са най-ефективните преподавателски методи в обучението по природни науки (и по-големият брой учебни часове означава ли непременно по-високи резултати – по данни на PISA 2015) / Светла Петрова

ПЪТЯТ КЪМ УСПЕХА

Устройство, тактико-технически характеристики и приложение на АК-630 / *Драгомир Маламов, Надежда Иванова*

SEO и методи за анализ – тенденции през 2018 / *Ивайло Димитров, Слави Димитров*

Влиянието на болничната среда върху психичния статус на професионалистите по здравни грижи / *Стефка Костова-Паилова*

УЧИЛИЩЕ ЗА УЧИТЕЛИ

В броя представяме: Обединено училище „Христо Ботев“ – с. Дълго поле, обл. Пловдив

Интердисциплинарният подход в обучението и успешни практики за прилагането му / *Стойна Делчева*

Успешни педагогически практики в областта на интеркултурното образование / *Стойна Делчева*

В броя представяме: Разложка професионална гимназия „Никола Стойчев“

Изграждане на знания и нови умения по „Макроикономика“ / *Анета Дашлова*

Проектна дейност в гимназията / *Елена Саянова*

Съдебна власт и правосъдие / *Анета Тумбева*

Програмата Hot Potatoes – интерактивност в обучението / *Анета Дашлова*

– Изследването се осъществява ритмично през тригодишни периоди, което позволява да се проследят промените в подготовката на учениците в три основни познавателни области – природни науки, математика и четене.

– Използването на тест и въпросници позволява да се измерят знанията, уменията и компетентностите на учениците, да се проучат техните нагласи, ценности, отношението им към учебния процес, стратегиите за учене, които използват, и т.н. Резултатите на учениците се анализират в контекста на факторите, които оказват най-силно влияние върху тях: семейната среда и училището. В същото време, събраните данни дават възможност да се определят характеристиките на ефективните образователни системи и факторите, които в най-голяма степен допринасят за подобряване на качеството на учебния процес.

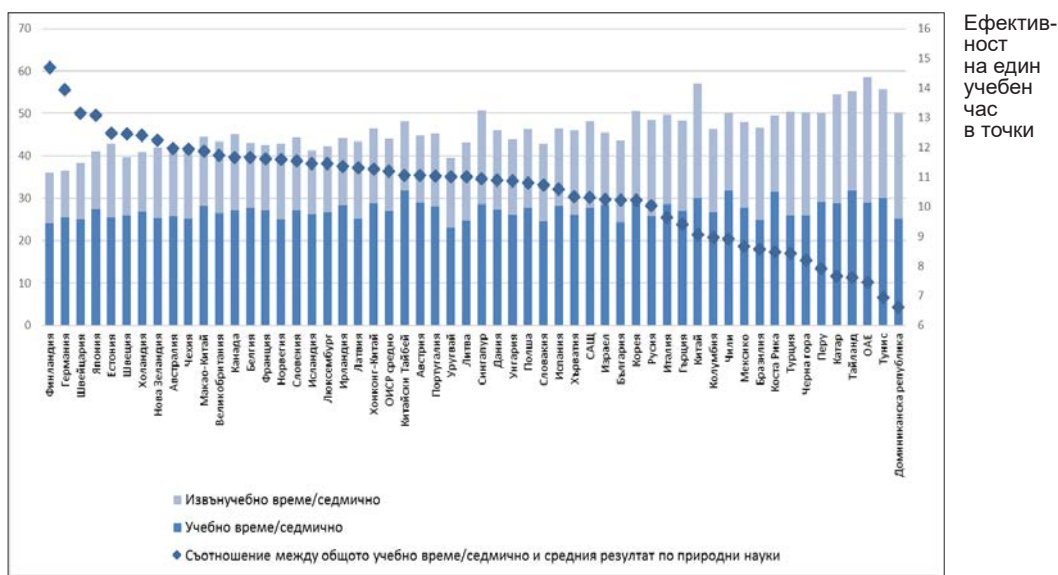
В тази статия са представени някои от тези фактори и какво е тяхното влияние върху постиженията на учениците по природни науки според данните на PISA 2015.

В повечето държави/региони в PISA наблюдаваме добре изразена връзка между броя на учебните часове и резултатите на учениците по природни науки. Например учениците в държавите от ОИСР, които имат повече учебни часове по природни науки, постигат по-висок среден резултат дори и след отчитането на влиянието на социално-икономическите фактори. Всеки допълнителен учебен час по природни науки се свързва с 5 точки по-висок среден резултат.

От друга страна, училищните системи значително са различават според броя на учебните часове, предвидени за изучаване на природните науки. Те се различават съществено и по средните резултати на учениците, без непременно по-големият брой учебни часове да води до по-високи постижения. Държавите, които се отличават с най-голям брой учебни часове седмично по природни науки, са Чили (5,8 часа), Обединените арабски емирства (5,3 часа) и Катар (5,1 часа). Средният резултат по природни науки в PISA на учениците в Чили е 447 точки, в Обединените арабски емирства – 437 точки, в Катар – 418 точки. Други държави обаче, с по-малък брой учебни часове по природни науки, постигат значително по-висок среден резултат в PISA: Норвегия (2,4 часа) – 498 точки среден резултат; Швейцария (2,5 часа) – 506 точки; Финландия (2,8 часа) – 531 точки, Япония (2,9 часа) – 538 точки.

Следователно учебното време е важен фактор за по-добрата подготовка на учениците, но само по себе си то не може да бъде основна мярка за ефективността на една образователна система и единствена предпоставка за по-високи академични резултати. Това, което се случва в класната стая, и начинът, по който се осъществява учебният процес, имат много по-голямо и определящо значение за подготовката на учениците.

Фигура 1 представя един от критериите за ефективността на учебния процес – отношението между количеството (учебното време по природни науки) и качеството (резултатите по природни науки в PISA 2015).



Фигура 1. Учебно време и резултати на учениците по природни науки (PISA 2015)

Да разгледаме по-подробно графиката. Тя представя общото учебно и извънучебно време седмично по всички учебни предмети в отделните държави и региони. Учебното време включва учебните часове в училище, а извънучебното време – времето за подготовка на домашните работи, самостоятелната подготовка на учениците, допълнителните форми на обучение и частните уроци. Разбирането на PISA е, че подготовката на учениците по който и да е учебен предмет е комплексен резултат от обучението, като цяло. Поради това показателят „учебно време“ включва общия брой на учебните часове седмично по всички учебни предмети.

Както вече бе посочено, участниците в PISA значително се различават според този показател. Например с най-голям брой учебни часове в училище седмично са учениците в Чили, Коста Рика, Корея, Китайски Тайбей, Тайланд и Тунис – около 30 часа учебно време на седмица. От друга страна, учениците в Бразилия, Финландия, Литва, Словакия и Уругвай учат по-малко от 25 часа седмично. Конкретно за природните науки: най-голям брой учебни часа по природни науки в училище имат учениците в Чили, Китай, Сингапур, ОАЕ, Русия, Катар, Австрия. България е на 14 място по този показател сред изследваните държави и региони, т.е. броят на часовете по природни науки в българските училища е относително голям. С по-малък брой часове седмично по природни науки са държави с иначе по-висок среден резултат по природни науки, като Хонконг – Китай, Естония, Дания, Финландия, Китайски Тайбей, Корея и др.

Данните на графиката показват също, че най-голяма е ефективността на учебния процес в училищата във Финландия, Германия, Швейцария, Япония, Естония и др. Учениците в тези държави отделят по-малко време за учене, но постигат по-висок резултат в PISA в сравнение с учениците например от Доминиканската република, Перу, Катар, Тайланд, Тунис и ОАЕ, които отделят много повече време за учене, но имат по-нисък резултат. Например ефективността на един учебен час в Доминиканската република се измерва с 6,6 точки на час, а във Финландия – с 14,7 точки на час. В България този показател е около 10 точки на час.

Да сравним България с Финландия. Българските и финландските ученици имат приблизително еднакъв общ брой учебни часове в училище, като часовете по природни науки в България (4,3 часа седмично средно) е малко по-голям, отколкото във Финландия (2,8 часа седмично средно). Финландските ученици обаче имат с 85 точки по-висок среден резултат по природни науки в PISA 2015 в сравнение с българските ученици.

Тези данни показват, че от първостепенно значение е не толкова продължителността на предвиденото учебно време, колкото ефективността на неговото използване.

Изучаването на природните науки в училище и най-често използваните преподавателски стратегии

Значителна част от проучването сред участниците в PISA е свързано с организацията на учебния процес и учебните дейности в часовете по природни науки; методите на преподаване и оценяване, които учителите най-често използват, и др. Данните показват голямо разнообразие на методи и стратегии, които учителите по природни науки използват

в преподавателската си дейност. Ефективността им до голяма степен зависи от различни условия, сред които най-вече образователният и културният контекст в отделните държави/региони. Ефективна ли е една стратегия, зависи от това доколко успешно се прилага тя и каква е целта на конкретния урок. Разбира се, едва ли има преподавателска стратегия, която да е еднакво приложима във всички ситуации, във всички класове и за всяко учебно съдържание. Обикновено в един учебен час учителят използва няколко стратегии в зависимост от целите, които иска да постигне.

В анализите на PISA използваните от учителите по природни науки преподавателски стратегии са обобщени в четири групи според доминиращите дейности по време на учебния процес:

- обучение, при което учителят има водеща роля, като изцяло направлява учебния процес и взаимодействието с учениците;
- обучение, което се основава предимно на обратната връзка от ученика към учителя и от учителя към ученика;
- обучение, което се адаптира към потребностите на учениците;
- обучение, при което провеждането на изследвания е основната част от учебния процес.

Първата стратегия описва учебен процес, който изцяло се ръководи от учителя. Обикновено този подход се определя като традиционен, наричат го още „фронтално“ преподаване. Целта на този подход е да се осигури на учениците добре структуриран урок с ясно представяне на необходимата информация. Това обикновено включва представяне и обясняване на учебното съдържание от страна на учителя, а учениците задават въпроси или участват в дискусии, направлявани от учителя. Независимо че при използването на тази стратегия учениците са по-скоро пасивен участник в учебния процес, тя се предпочита от много учители, когато учениците трябва да се запознаят с най-общите научни концепции и идеи и когато учебното време (броят на учебните часове) е ограничено. Данните на PISA показват, че този подход е предпочитан в почти всички държави, включително България. Освен това учителите по природни науки и математика го използват много по-често, отколкото учителите по останалите учебни предмети. Този преподавателски подход отнема по-малко учебно време, а учителите са по-уверени при прилагането му.

Втората стратегия акцентира върху обратната връзка като фактор за подобряване на образователните постижения на учениците. Обикновено обратната връзка се отнася до информацията, която учениците получават от учителите, родителите и съучениците си след провеждане на различни форми на оценяване, както и информацията, която учителите получават от учениците за затрудненията, които срещат в обучението си. Целта на тази информация е да се управлява и да се коригира при необходимост учебният процес. Не всички форми на обратна връзка са еднакво ефективни. Понякога обратната връзка може да има и негативно въздействие. Ефективната обратна връзка е свързана с учебната цел и саморегулацията в процеса на нейното постигане. Най-ефективна е обратната връзка и в двете посоки между учител и ученик. Посредством обратната връзка от ученика към учителя той може да види образователния процес през очите на ученика, а това позволява да се коригира и планират следващите стъпки. Обратната връзка от учителя към ученика позволява на ученика да направлява процеса на учене, а на учителя – да прецени доколко успешно се постигат образователните цели.

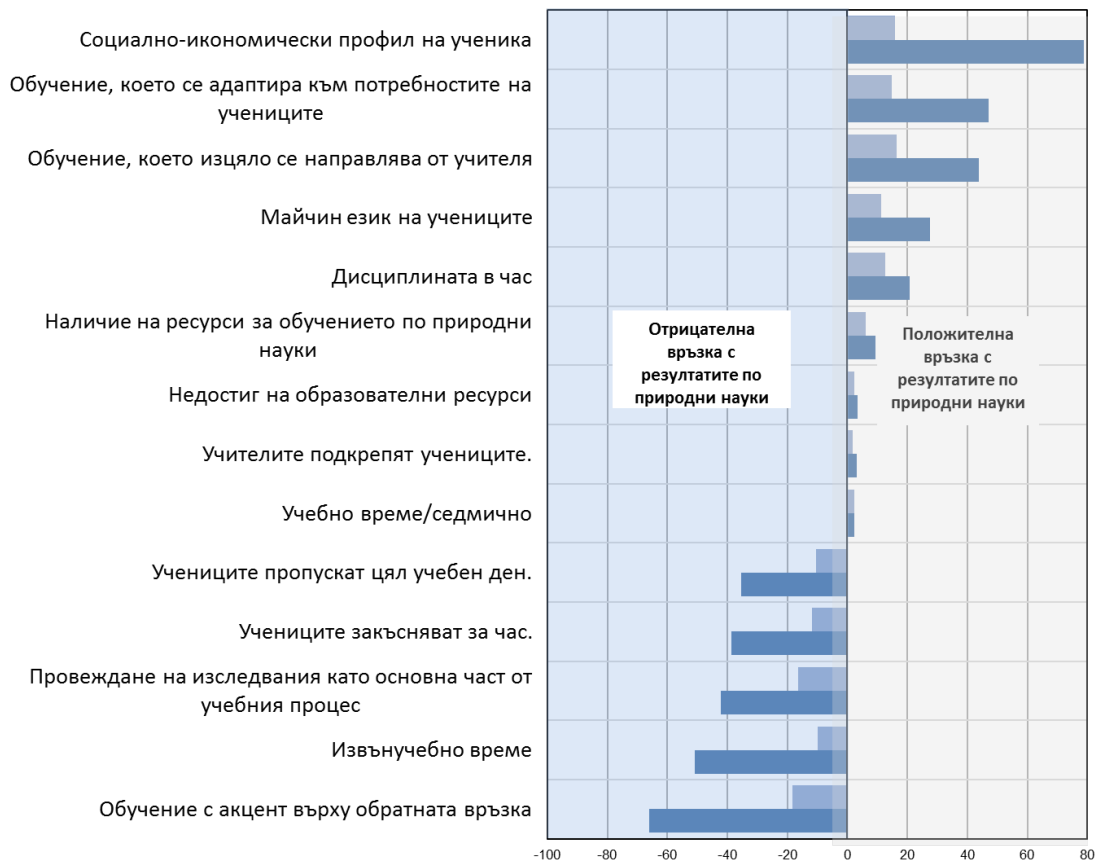
Третата стратегия – преподаване, което се адаптира към потребностите на учениците – се свързва с умненето на учителите гъвкаво да реструктурират учебното съдържание и преподавателските си методи според индивидуалните/груповите потребности на учениците в класа. Прилагането на тази стратегия е особено важно, когато учениците в един клас са с различно ниво на подготовка и усвояват учебното съдържание с различно темпо. За да реализира този подход при преподаването по природни науки, учителят трябва да има свободата да планира учебното съдържание по начин, който най-добре съответства на потребностите на учениците.

Четвъртата преподавателска стратегия се основава на провеждането на изследвания и експерименти като основна част от обучението по природни науки. Тази стратегия се базира върху прилагането на изследователския подход в съвременното природонаучно образование. Учениците се включват в различни експерименти (в лаборатория или в естествена среда), предлагат идеи, обясняват и доказват хипотези, анализират данни и т.н. Прилагането на този подход допринася за задълбочаване на познанията на учениците, за засилване на техния интерес към природните науки, за формиране на умения, които са приложими в обучението по всички останали учебни предмети. От друга страна, експерименталната работа може да бъде ефективна само ако е добре планирана и организирана и ако се провежда в добре оборудвани лаборатории или в подходяща среда. Данните на PISA 2015 показват, че учителите по природни науки използват тази стратегия в по-малка степен в сравнение с останалите три

Избрано

стратегии. Причините са разнообразни: липса на подходящо оборудвани лаборатории и лабораторни материали; многобройни класове, което не позволява ефективно провеждане на лабораторна работа; недостиг на учебно време; организационни проблеми; квалификацията на учителите и др.

Еднакво ефективни ли са четирите преподавателски стратегии? Фигура 2 представя влиянието на няколко фактора, сред които и четирите преподавателски стратегии, върху резултатите на учениците по природни науки в PISA 2015. Графиката показва как се променя резултатът на учениците (в точки) във всички държави участнички в PISA и отделно в държавите от ОИСР под влиянието на съответния фактор.



Фигура 2. Влиянието на отделни фактори върху резултатите по природни науки в PISA 2015

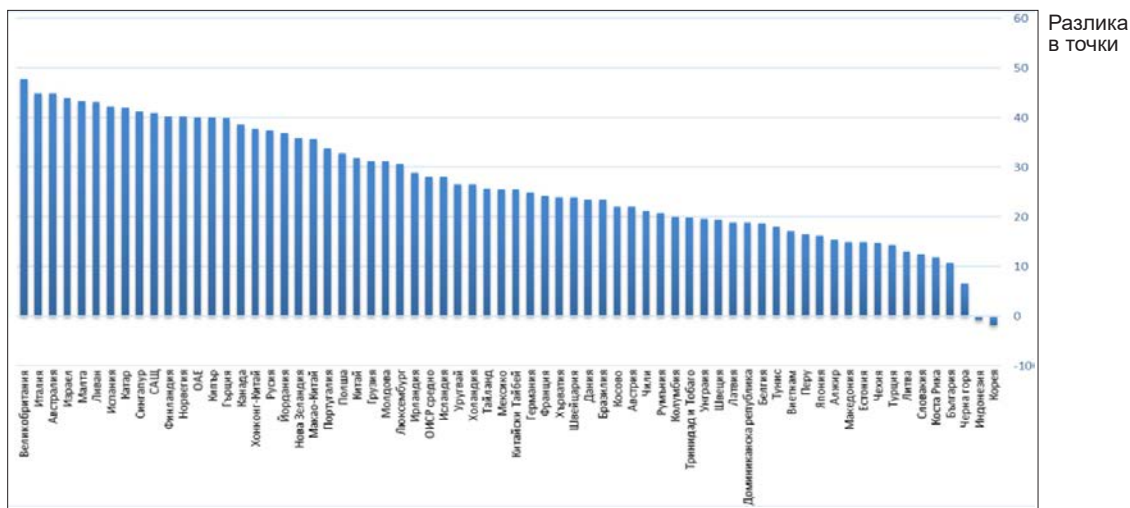
Данните на графиката ясно показват, че в сравнение с някои фактори, като материалните ресурси и учебното време например, преподавателските стратегии много по-силно корелират с резултатите на учениците (независимо дали връзката е положителна, или отрицателна).

На второ място, данните показват също, че четирите преподавателски стратегии не са еднакво ефективни. В почти всички образователни системи учениците постигат по-високи резултати, когато учителите адаптират учебния процес към индивидуалните/груповите потребности на учениците и когато учителят има доминираща роля и изцяло направлява учебния процес (т.е. традиционно, „фронтално“ преподаване). От друга страна, използването на изследователския подход, както и на стратегии, акцентирани върху обратната връзка, се свързва с по-ниски резултати на учениците.

По-нататък ще разгледаме детайлно само две стратегии – традиционното („фронталното“) преподаване и използването на изследователския подход – и тяхното влияние върху образователните постижения на учениците.

Обикновено, когато се обсъжда традиционният подход на преподаване, се подчертава пасивната роля на учениците по време на учебния процес. За разлика от него преподаването, доминирано от изследователския подход, се свързва с възможността учениците да бъдат въввлечени в дейности, които им позволяват да използват знанията си, да мислят критично, да решават проблеми, да работят с данни, да формулират хипотези, да се аргументират и т.н. Този подход се прилага, за да се стимулира активното учене на учениците, а не пасивното, при което те просто слушат обясненията на учителя и си водят записки например.

Фигура 3 показва как се променят резултатите на учениците по природни науки (в точки), когато учителите използват предимно традиционния подход в обучението по природни науки.



Фигура 3. Обучение, направлявано от учителя, и резултатите по природни науки в PISA 2015 по гържави/региони

Доминирането на традиционния подход в преподаването по природни науки се свързва с по-високи резултати на учениците в PISA. Това се наблюдава във всички гържави/региони, които участват в изследването. Данните потвърждават общия извод, че когато учителите по-често обясняват понятия и идеи и ги обсъждат в клас, учениците постигат по-висок резултат и има по-голяма вероятност да се развият в професионална област, свързана с природните науки.

Пълния текст четете в „Професионално образование“, кн. 5/2018 г.

Феноменът четене с разбиране

*Откъс от „Един възможен модел за работа
с медиен текст в часовете по български език“*

Деспина Василева

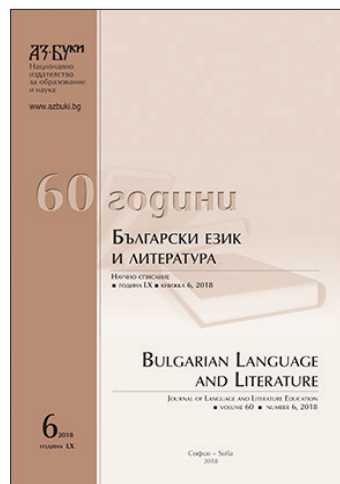
Софийски университет „Свети Климент Охридски“

В настоящия текст се приема убеждението, че четенето с разбиране е процес, който следва да се развива дългосрочно в образователната практика. Това може да се реализира чрез подготовката на различни по тип учебни задачи, съдържащи инструкции, които насочват не само към извлечането на информация от текста и към показване на нейното осмисляне, но и чрез предлагането на задачи, които се отнасят към различните равнища на възприемане на текста – на лексикалната направа, на кохерентните и кохезивните връзки в текста, на идеите, заложи в него, и др.

От друга страна, четенето с разбиране е феномен, чиято процесуалност вероятно не може да бъде статистически измерена и чието проучване е само непряко, основаващо се на наблюдението върху опита на учениците. Съществуващите модели на тестиране измерват не уменията за четене, а резултата – степента на развита четивна (функционална) грамотност. Когато работим с цел развиване на умения, можем да формулираме задачи и въпроси към текста, да насочваме към неговото осмисляне, като проверяваме резултатността на отговорите, но не и да предложим статистически данни, които да покажат степента на развити умения. При въвеждането на въпроси и задачи към текста най-често се пита за неговата цел (при научнопопулярен или официално-делови текст), за конкретни данни и факти, посочени в текста, за възможни полета на тълкуване на символите в текста и др.

В рамките на училищните дейности и на учебните програми за V – VIII клас се предлагат модели за работа с различни по функционални и стилистични особености текстове – научни, медийни, художествени и др. В програмата по български език за VII клас се уточнява, че се предлагат „теми и дейности, насочени към осмисляне

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

*Списанието се реферира
и индексира в Web of Science:
Emerging Sources Citation Index*

Главен редактор

Проф. д.п.н. Галя Христовова
E-mail: hristozova@bfu.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. 6/2018:

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Кирил Христов. Конструкции на въобразеното чуждо: славянство, славянщина / *Любка Липчева-Пранджева*

Край кладенеца на светицата, под манастирската лоза / *Елена Гетова*

Учебно-помощни поредици на литературната класика – стратегически избор на издателя / *Малина Димитрова*

ЕЗИКОЗНАНИЕ

Проблемът свое – чуждо и моделът на българския книжовен език през Възраждането / *Татяна Александрова*

МЕТОДИКА

Един възможен модел за работа с медиен текст в часовете по български език / *Деспина Василева*

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

Играя на тънката струна на някого / *Елена Хаджиева, Рени Маринова*

Българистиката в Санктпетербургския държавен университет: история и настояще / *Радостина Стоянова*

The Unique Educational System of the European Schools Builds Up Multilingual Young People with European Identity (an Interview of Natalia Staykova, Coordinator of the Bulgarian Section at the European School “Brussels 4”) / *Мая Падешка*

на особености, които имат текстовете в масовата комуникация и художествените текстове“ (Програма, 2018: 1). Пребес в програмата се дава на развиването на комуникативната компетентност и от тази гледна точка като очаквани резултати при работа с медийни текстове в учебната програма се отчита умението на ученика да „търси, извлича, подбира, анализира, синтезира информация от различни медийни текстове (на хартиен и на електронен носител) при изпълнение на определена комуникативна задача“ (Програма, 2018: 3). Достигането до тези очаквани резултати обаче изисква развиване на умения за възприемане на медийни текстове, като се отчита тяхната текстова направа, целта на текста, скритите в тях манипулативни стратегии и др. В настоящата статия се опираме на съществуващи практики за развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за учене, които да подкрепят развиването на умения за възприемане на медийни текстове.

По отношение на развиването на умения за четене обикновено те са съществен педагогически, методически и социален проблем, който следва да бъде разглеждан в различните образователни етапи в езиковото и в литературното обучение. Социалната значимост на проблема се поражда от факта, че недове развитите умения за възприемане на текст превръщат бъдещите граждани в комуникативно незрели, непълноценни участници в акта на общуване и лесно податливи на манипулативни стратегии. В този контекст повишаването на четивната грамотност означава и повишаване на гражданската компетентност. Работата с медийни текстове (било то на хартиен или дигитален носител) е част от културата на гражданина, на активното и осмислено участие в обществените и политическите дебати. Доколкото учебната програма предвижда работа с медийни текстове, следва да се подчертае, че единствено познаването на жанровете на медийния текст е напълно недостатъчно условие за развиване на гражданска култура на четящия.

Уменията за четене се възприемат като „подрожество от групата фактори, които се отразяват върху общуването чрез намерението на автора, съдържанието на текста, съобщението, способностите и целите на четящия/слушащия в контекста на общуването (Pearson, 2009 : 36). Така актът на четене не се разглежда изолирано, а като зависим от условията на общуването, от комуникативната ситуация, обвързваща автор, читател, цели на текста, цели на четящия. Към тази предпоставка неминуемо се добавя и равнището на предварителни знания и умения при сблъсък с текста – равнище на декодиране, способност за извличане на съдържанието на непознати думи от текста и твърде подценяваната в последните години роля на самото равнище на владеене на езика, което не е в еднаква степен застъпено дори и при носители на езика.

В обучението по български език е от съществено значение учениците да бъдат насочени към разпознаването на контекста на общуването, на ясно заявените или скрити цели при представянето на информацията в текста и при начина на нейното организиране, защото умението да се чете, включва и способността да се разпознава графичната оформеност на текста, което се отнася и до психологическите модели на въздействие на медийния текст върху читателя. Тези предпоставки се отразяват пряко и върху начина, по който ученикът възприема и разбира информацията в текста.

Можем да обособим няколко равнища на възприемане на текста – буквално разбиране, интерпретативно разбиране, критическо разбиране, творческо разбиране. Първото се отнася до информация в текста, която е директно назована в текста и обикновено и вероятно не поражда трудности за учениците. Към този тип прочит най-често се отнасят въпроси и задачи, които са насочени към откриването на директно назована в текста информация, която „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, улеснява нейното намиране и разпознаване“ (Dimitrova, 2016: 226). Ориентирано е към преценяване на очевидната информация в текста и е нерелексивно, защото не предполага критическо осмисляне на текста. Интерпретативното разбиране е отнесено към осъзнаването на причинно-следствените връзки в текста, към осмислянето на различните аспекти на предложената информация. При такъв тип разбиране на текста обикновено се работи със задачи, при които информацията не е директно представена и откриването ѝ изисква синтез на разкритите сведения. Критическото разбиране има рефлективен характер и предполага пренос на информацията, предложена в текста, към личния опит на ученика. Сравняването с подобен тип задачи изисква и наличие на културен и социален опит. Творческо разбиране включва уменията за създаване на нови творчески продукти въз основа на представената в текста изходна информация.

Развиването на уменията за възприемане на текст е свързано и с набор от задачи и типове дейности, които се реализират, като тук е добре да се отбележи необходимостта от спазването на тяхната последователност при работата с текст с ясното разбиране, че степента на трудност се отразява не само в това какъв когнитивен процес прочита и какъв е характерът на информацията, вложена в текста, но и какви са стиловете, функционално-смысловите 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. (Dimitrova, 2016: 226).

Типовите задачи следва да са ориентирани в когнитивни и метакогнитивни равнища на прочит. Когнитивните равнища на прочит най-често обхващат уменията за откриване на информация в текст, за осмисляне, за обобщаване и тълкуване, за интерпретиране. Метакогнитивните процеси са вече модели, ориентирани към собственото мислене и към създаване на стратегии за възприемане на текст.

Умението за разпознаване и извличане на информация от текст се отнася само до буквалното назоваване на информацията и възможността тя да бъде намерена в текста без връзка с външен референт. Най-често тук се проследяват експлицитните връзки в текста, които „са изрично проявени, явни са, получили са формален израз чрез различни езикови и неезикови средства“ (Dobreva, 2000: 208). На метакогнитивно равнище това означава проследяване на собствения механизъм за търсене на информация, т.е. предлагане от ученика на отговор на въпроса как се ориентира в текста, какви езикови маркери проследява в него, как разграничава старата от нова информация.

Тълкуването е когнитивно равнище, което изисква да се открие информация, която не е директно назована в текста и която може да се осмисли чрез проследяване на причинно-следствените връзки вътре в текста. Този тип дейност награжда първата и обикновено е свързана с проследяване на отношението част – цяло, композиция на текста, структурни елементи, т.е. развиване на надизреченско равнище на прочит. На метакогнитивно равнище, за да реализират подобен тип дейности, учениците следва да се връщат към познати части от текста и да ги обобщават, да правят мисловни карти на постъпилата информация, да откриват ролята на определена част от текст в рамките на цялото, да проследяват контекста на словосъчетания, изречения и др.

Най-високото равнище е това на интерпретирането. То включва в себе си уменията за оценка на текста. Задачите към този профил на уменията обикновено изискват разпознаване на семантичните полета на текста, разпознаване и осмисляне на идеите в текста, разпознаване на скрити манипулативни стратегии и др. Към тази група се причислява и уменията на учениците да съпоставят предложената в текста информация с извънтекстов референт. Именно тук се актуализира и уменията за пренос на информацията от текста към собствения опит или се актуализира натрупан опит и се прави пренос на информацията от опита на ученика към текста. На метакогнитивно равнище се очаква ученикът да прави и потвърждава хипотези, да задава въпроси към себе си и към текста.

С оглед на спецификата на обучението по български език предлагаме типове задачи за работа с текст, които могат да се използват с цел развиване на уменията за възприемане на текст. Методическият вариант е разработен за провеждане на урок в VII клас за изучаване на медиен текст. Работи се върху съставен текст, който се състои от два медийни текста с обща проблематика. Част от задачите са ориентирани към работа върху всеки от текстовете поотделно, а друга са свързани с осмисляне на информацията

в двата текста. По този начин очакваме да се развиват и уменията за работа с различни източници.

Реализирането на първото равнище от прочита – извличане на информация от текста, се осъществява чрез следните задачи.

Задача №1

Посочете факти от текста:

Какъв е процентът на регистрираните деца в социалните мрежи в България?

В каква възраст са изследваните деца?

Какво препоръчва Националният център за безопасност в интернет?

Когнитивно равнище: извличане на информация от текст; работи се с първата част от съставния текст

Характеристика на задачата: трите въпроса към задачата изискват извличане на информация, конкретно назована в текста. Извършваните метакогнитивни операции се отнасят единствено до равнището на първичен прочит и предполагат развиване на умения за ориентиране в текста. При отговора на въпросите трябва да се съобрази, че се пита за възрастта на регистрираните в социалните мрежи деца в България. При отговора да се съобрази, че възрастта на изследваните деца съвпада с възрастта на регистрираните в социалните мрежи. При отговора на последния въпрос трябва да се съобрази разликата между препоръката на Европейската комисия и на Националният център за безопасност в интернет. На езиково равнище се очаква учениците да установят синонимната замяна на Националният център за безопасност в интернет с Центъра.

Задача №2

Проследете и препишете думите и изразите, с които са назовани децата в текста.

Когнитивно равнище: извличане на информация от текст; работи се с първата част от съставния текст.

Характеристика на задачата: задачата е в първото от предлаганите когнитивни равнища и е ориентирана към проследяване на синонимни назовавания в текста. Дава възможност на учениците да се ориентират в понятието контекстов синоним. На метакогнитивно равнище се изисква проследяване на абзаците в текста и извличане на информация от всеки от тях.

Задача №3

Озаглавете всеки от абзаците в текста.

Когнитивно равнище: тълкуване; работи се с първата част от съставния текст

Характеристика на задачата: реализирането на задачата изисква осмисляне на ключови идеи в текста и откриване на причинно-следствените връзки между тях. На метакогнитивно равнище се изисква проследяване на текста и връщане към отделни негови части. Работи се върху архитектуриката на текста, като се проследяват теза, аргументи, примери. За да озаглавят задачите (приблизно неизискваща особено усилие дейност), учениците следва да преценят какво е съществено в информацията от всеки от абзаците и така се проследяват темо-ремните отношения на текста.

Задача №4

Кой от посочените аргументи показва мнение против минимална възраст от 16 години за регистриране на профил в социалните мрежи?

- А) тринадесетгодишните деца могат сами да решават;
- Б) мярката ще доведе до повече измами за възрастта на децата;
- В) родителите определят дали детето да се регистрира в социалните мрежи;
- Г) регистрацията в интернет е необходима част от съвременния живот.

Когнитивно равнище: тълкуване; работи се с първата част от съставния текст

Характеристика на задачата: задачата е от затворен тип. Изпълнението ѝ изисква познаване на понятието аргумент и проследяването на такива в текста. Заедно с това ученикът следва да разграничава факт от мнение, каквото посочват третият и четвъртият отговор на задачата.

Задача №5

Какво могат да направят родителите, за да предпазят децата си от рисковете в интернет?

- А) да ги съветват как да общуват в социалните мрежи;
- Б) да ги проследяват постоянно;
- В) да разговарят с тях за общуването в социалните мрежи;
- Г) да им забранят регистрацията.

Когнитивно равнище: тълкуване; работи се с първата част от съставния текст

Избрано

Характеристика на задачите: задачите са от затворен тип и предполагат тълкуване на информацията от текста. Изпълнението им изисква да се намери в текста информацията, необходима за решаването на проблема. На метакогнитивно равнище се очаква ученикът да съобрази кои части от информацията са излишни, и да се анализират само онези, които са съществени за задачата. Информацията е синонимно назована спрямо текста, което предполага и достатъчни равнища на езикова компетентност.

Задача №6

Какви са симптомите, че детето е жертва на кибертормоз?

- А) раздразнителност и самозатваряне;
- Б) споделяне със съучениците;
- В) търсене на внимание от родителите;
- Г) прикриване заг чужд профил в социалните мрежи.

Задача №7

Защо децата стават жертви на кибертормоз?

- А) защото не познават технологиите;
- Б) защото не са уверени в своите действия;
- В) защото не знаят достатъчно за социалния свят;
- Г) защото нет-поколение е агресивно.

Когнитивно равнище: тълкуване; работи се с втората част от съставния текст

Характеристика на задачите: задачите изискват да се систематизира информацията във втората част от текста, като се проследи къде в него се говори за причините децата да бъдат уязвими в интернет пространството. Процесът на тълкуване предполага да се разграничат симптомите, според които детето се определя като жертва на кибертормоз, от причините, които предизвикват това явление.

Задача №8

Какво означава кибертормоз?

Когнитивно равнище: тълкуване; работи се с двете части от съставния текст.

Характеристика на задачите: задачата може да бъде реализирана чрез позоваване на информацията в текстовете, но изисква формулиране на собствено становище по поставения проблем. В първия текст единствено се загатват спецификите на понятието кибертормоз, като се посочва, че „реакцията на децата към кибертормоз е идентична на тази към физическо насилие“. Във втората част на текста понятието също не е директно обяснено, а само се посочва, че „децата са най-силно уязвимата социална група както в реалната социална среда, така и в новата киберсреда“, като се посочват и причините за тяхната уязвимост“. Доколкото учениците имат опит с общуването в интернет пространството и познават особеностите му, те могат да назоват своето възприятие за понятието кибертормоз. На метакогнитивно равнище се предполага осмисляне на собствения опит и актуализиране на опита при общуване в киберсреда.

Пълния текст четете в „Български език и литература“; кн. 6/2018 г.