

С ЕЗИКА НА ЧИСЛАТА ЗА РАВНИЩЕТО НА ТЕКСТОВА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

Снежанка Добрева Георгиева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. Статията представя резултатите от експеримент, реализиран през три последователни учебни години. Изследването е опит да се анализират образователни практики, насочени към развитие на текстовата компетентност на учениците от прогимназиалния етап. Равнището на текстовата компетентност е разчетено чрез две критериални парадигми: първа, свързана със способността на учениците да възприемат текст и да анализират съдържателно-формалните му параметри; втора, свързана с умения за продуциране на разнообразни по жанр и тематика текстове. В статията са предложени образователни практики за подобряване на нивото на текстовата компетентност на учениците от прогимназиален етап – упражнения, уроци, два вида алгоритми (съответно за анализ на текст и за редактиране на текстови грешки). Ефективността на предложените и апробирани образователни практики е обобщена с езика на числата – съпоставени са числовите параметри за различните проявления на текстовата компетентност на учениците, съотнесени с посочените по-горе критериални парадигми.

Keywords: receptive and productive communicative skills; experiment; criteria; indicators; control test

Комуникативният и компетентностният подход променят образа на съвременната образователна парадигма, поставяйки няколко основни въпроса: кои да са водещите учебносъдържателни акценти в обучението по роден език, спомагащи за активизиране на различните параметри на комуникативната компетентност (OEER, 2006: 135 – 159), с какви методи и похвати да се осъществява това, как да се стимулира активност и да се мотивират учениците за креативност в педагогическата интеракция. За да се усъвършенстват комуникативно-речевите умения на учениците, много важно е обучаваните да бъдат запознавани не само с правилата за функциониране на думите в изречението, а и с онези закономерности, на които се подчинява съединяването на изречението в текста (т.е. със закономерностите на контекстната реч, на синтаксиса

на свързания текст), правилата за съдържателно и формално свързване на изреченските модели във функционално единен и свързан текст.

Текстовата компетентност включва способността на адресата да реконструира семантично-тематичната кохерентност на текста и да съотнесе едно към друго контекстуални изреченски значения. Текстовата компетентност се съотнася и с характеристики на адресанта – свързва се със знания за характерологичните в дадения език правила за изграждане на различни видове текстови конституенти, с умения и за изграждане на съдържателно единен и логически добре структуриран текст, и за избор и комбиниране на типове тестиращи механизми и средства в различни по жанр и сфера на употреба текстове (синтаксис на текста).

Настоящото изследване е опит да се анализират експериментирани образователни практики, насочени към развитие на текстовата компетентност на учениците от прогимназиален етап. Статията представя организацията и резултатите от изследване, чийто предмет са дидактическите аспекти на работата по усвояване на конститутивния текстов признак свързаност, работата по усвояване на частите на речта като средства за верижна връзка в текста, начините за текстова свързаност, текстовите грешки. Изследването тръгва от презумпцията, че осмислянето на езиковата повърхнина (като подстъп към разбирането на смисъла на текста) може да допринесе за усъвършенстване и на уменията на учениците за рецепция и продукция на текст, т.е. за постигане на част от целите на родноезиковото обучение.

За установяване на възможността за промяна на равнището на текстова компетентност на учениците от прогимназиален етап авторът на настоящото изложение реализира експериментално изследване в продължение на три учебни години – 2011/2012, 2012/2013 и 2013/2014 г. – под научното ръководство на доц. Г. Янкова, със съдействието на ръководството, на преподавателите и на учениците от СУ „Сава Доброплодни“ и ППМГ „Нанчо Попович“ – Шумен, заедно с учителите по български език и литература Румяна Стоянова и Стела Мечева. Педагогическият експеримент е проведен с участието на 113 ученици, разпределени в две контролни паралелки, характеризирани като контролна група (КГ) и две експериментални паралелки, характеризирани като експериментална група – (ЕГ). Предложената и апробирана методическа система е от съдържателно-процесуален тип и е реализирана в ЕГ, а в КГ обучението е съобразено с действащите през съответния период учебни програми по български език и литература за V, VI и VII клас. Експериментът следва логиката на следните етапи.

– **Констатиращ етап** (установяващ експеримент), включващ три звена: анкета, тестова проверка, създаване на репродуктивен и продуктивен текст от ученици от V клас (през I срок на учебната 2011/2012 г.).

– **Формиращ етап** (обучаващ експеримент) – реализирани уроци, експериментирани упражнения и алгоритми в V, VI и VII клас. През тригодишната

експериментална работа този обучителен етап включва целенасочена работа в часовете по български език и в часовете за развитие на комуникативни умения относно усвояване на функционалните характеристики на частите на речта като изграждащи и свързващи средства в текста. Избраният модел на цели и учебно съдържание предположи използване на урочните теми от разделите лексикология, морфология, синтаксис, имащи отношение към проблема за текстовата свързаност, и включването в тях (предимно на прагматична основа) на допълнителни акценти за функционалните характеристики на частите на речта не само в рамките на изречението, а и в рамките на текста. Планирането и включването на изучаване в система на текстуиращите механизми и средства позволи поэтапното представяне на информация в индуктивен план (при тръгване от частното към общото) да се комбинира с уроци за обобщения за значението на текстовата свързаност и факторите и условията, които я предпоставят/създават. Апробирано бе и новопредложено учебно съдържание по три урочни теми: „Думата – градивен и свързващ елемент на текста“, „Начини и средства за текстова свързаност“, „Текстови грешки“.

Системата от упражнения и учебни ситуации в уроците в експерименталния модул има следните общи характеристики: комбиниране на традиционна и съвременна интерактивна методика при работата върху текстова свързаност; целенасочен подбор на текстове (разнообразни по тип, формат, жанр, сфера на употреба), при отчетеност на лингвистични и социално-психологически фактори; съчетаване на различни типове упражнения при количествено и тематично преимущество на синтетични упражнения и синтетични уроци¹); външна съдържателна обвързаност на урочните единици и подчиненост на избраните в тях текстове по темата „Езикът, книгата“. От автора на изследването са предложени и експериментирани два типа алгоритми: един с теоретична насоченост (алгоритъм за анализ на текст) и два с практическа насоченост (алгоритми за усъвършенстване на речевите продукти: един алгоритъм, предполагащ поредица от действия, свързани с усъвършенстване на собствен текст при прехода от чернова към белова чрез уместен подбор и комбиниране на части на речта като текстуиращи средства; втори алгоритъм, актуализиращ поредица от действия по редактиране на текстови дефицити в готов текст (собствен или на друг адресант).

Новите учебносъдържателни акценти в предложената и апробирана система от съдържателно-процесуален тип за функционалните аспекти на частите на речта като свързващи средства в текста се концентрират върху няколко основни момента (актуализирани в експерименталната работа в прагматичен аспект без включване на излишна текстолингвистична терминология):

- участие на класовете думи в различни типове текстуиращи механизми;
- частите на речта като средства с различна посока на текстуиращо действие (връзки назад/напред в текста);

– участие на класовете думи в различни модели на текстуиране (за общо структуриране на текста и изразяване на отношения между изреченията в него; за последователно назоваване на обекти; за обобщаване на информация в текста и др.);

– различен обем информация, предаван чрез свързващите думи – заместване на единични обекти (дума или изречение); обобщаване на информация с различен обхват (няколко думи, едно или няколко изречения);

– фактори, от които зависят изборът и комбинирането на части на речта като текстуиращи средства;

– същност и разновидности на текстовите грешки; начини за редактирането им.

Информативно-познавателните аспекти на организираното по нов начин учебно съдържание в експерименталната работа насочват към усъвършенстване на лингвистичната информация по посока на терминологична прецизност и еднородност, както и към обогатяване на учебното съдържание с нови акценти, имащи отношение към развитие на комуникативната компетентност на учениците (за текстуиращите възможности на различни класове и типове думи, за начините, моделите и средствата за свързване, за текстовите грешки).

Комуникативнопрактическите аспекти на учебното съдържание насочват към употребата на текстуиращи механизми и средства в определени функционални типове текстове, които са обект на изучаване в съответния клас през периода V – VII клас (с акцент върху проблемите – фактори, влияещи върху избора; честота и разнообразие на текстуиращите средства; комбинативни възможности). В този смисъл предложената система за изучаване на свързаността на текста и средствата за текстова свързаност се обвързва със системата на ученическите устни и писмени текстове – и в специалните уроци (речеви дейности за редактиране на текстови грешки), и в уроците по български език (чрез работа върху микротекстове, откъси от текстове или цели текстове от речевата продукция на учениците, използвани като обект на анализ).

По време на обучителния експеримент (в края на първата година – учебна 2011/2012, и на втората година – учебна 2012/2013, от експеримента) е реализирана контролна експериментална дейност, представена от тестова проверка, съобразена с учебното съдържание по действащите учебни програми в V и VI клас и експериментираното учебно съдържание (както и с предложените новости) (Dobreva, 2015: 7 – 18).

– **Контролен етап** (заключителен експеримент), представен от тестова проверка и чрез създаване на репродуктивен и продуктивен ученически текст (през втори срок на учебната 2013/2014 г.).

Целта на експерименталното изследване е установяване на възможностите за повишаване на знанията и усъвършенстване на рецептивните и продуктивните комуникативни умения на учениците чрез системно (предимно на

прагматична основа) изучаване на текстоизграждащите и текстосвързващите свойства на частите на речта, комуникативното им предназначение за осъществяване на верижна текстова връзка. Реализирането на тази цел е тясно свързано с решаването на следните задачи.

1. Извеждане на критерии за диагностика на уменията на учениците за възприемане и анализ на текст.

2. Извеждане на критерии за диагностика на уменията на учениците за продуциране на текст – репродуктивен, текст оригинал (изследване на качествата на ученическите текстове в началото и в края на експеримента с оглед на показана кохерентност, кохезивност, граматическа правилност/уместност).

3. Предлагање и апробиране на система от упражнения, модели на алгоритми и варианти на уроци за усвояване на свързаността на текста и функциите на частите на речта (във връзка с предложения за корекция на учебното съдържание в съдържателен и в технологичен аспект) с цел подобряване на уменията на учениците при собствено текстопроизводство.

4. Анализ на резултатите от диагностичните процедури.

Във връзка с целта и задачите на експерименталното изследване са формулирани две работни хипотези.

Хипотеза 1: допуска се, че предложената система от упражнения, алгоритми и експериментални уроци за работа върху текстуиращите функции на частите на речта ще съдейства за задълбочаване на знанията и уменията на учениците за рецепция и анализ на текст.

Хипотеза 2: допуска се, че задълбочаването на рецептивно-анализационните знания и умения на учениците ще съдейства за усъвършенстване на продуктивните им комуникативни умения (за създаване на репродуктивен текст и текст оригинал).

Диагностичната методика предположи използването на следните типове методи.

Методи за оценяване и определяне на нивото на знанията и уменията на учениците за рецепция и анализ на текст

Таблица № 1. Критерии за оценка на рецептивно-анализационните умения на учениците

Критерий	Показател	Възможни индикатори Ученикът:
Критерий 1. Оценяване на знанията и уменията	1.1. Намиране и извличане на информация от текста	1.1.1. Определя ключовите думи в текста.
		1.1.1. Правилно свързва герои и действия.
		1.1.2. Съотнася персонажи и персонажни

на учениците за възприемане на смисловата свързаност на текста		характеристики.
	1.2. Обобщаване и тълкуване на информация от текста	1.2.1. Определя темата/основната идея на текста.
		1.2.2. Дава вярна оценка на верните/неверните факти според текста.
		1.2.3. Определя вярно конотативното значение на фраза/изречение в текста.
		1.2.4. Извежда доказателства за твърдение от текста.
1.2.5. Определя целта, функцията и предназначението на текста.		
1.3. Осмисляне и оценяване на информация от текста	1.3.1. Съотнася уместно информацията от текста със собствения опит.	
	1.3.2. Дава адекватна оценка на събития и герои.	
Критерий 2. Оценяване на знанията и уменията на учениците за осмисляне на граматическата свързаност на текста	2.1. Познаване на начините и средствата за изразяване на идентичност и повторителност в текста	2.1.1. Умее да свързва частите на речта (включително и в повторителната и синонимната им употреба) с назоваваните от тях едни и същи обекти.
		2.1.2. Познава средствата за изразяване на идентични действия и качества в текста.
		2.1.3. Оценява уместността на повторителността в текста (лексикални повторения, употреба на сродни думи – словна трансформация, различни видове паралелизъм).
	2.2. Познаване на начините и средствата за изразяване на обобщение в текста	2.2.1. Познава средствата за изразяване на обобщеност в текста – съществителни имена и местоимения (използвани единично или като елемент в обобщаващи изрази).
		2.2.2. Определя правилно обекта на обобщаване (дума, израз, текстов отрязък).
	2.3. Познаване на начините и средствата за изразяване на отношения между изреченията в текста	2.3.1. Оценява уместността на избраното основно глаголно време и комбинативността му с други глаголни времена в цялостния темпорален план на текста.
		2.3.2. Познава средствата за изразяване на времеви отношения в текста.
		2.3.3. Открива средствата за изразяване на поредност в текста.
		2.3.4. Познава средствата за изразяване на логически отношения между изреченията в текста (причина, следствие, последица и др.).
		2.3.5. Познава моделите на свързване в текста (дума – местоимение, изречение – местоимение, местоимение – изречение и др.) и осмисля предпочетеността на разновидностите на текстовата свързаност по посока (анафорични, катафорични връзки).

Критерий 3. Оценяване на знанията и уменията на учениците за откриване на текстови грешки и редактирането им	3.1. Откриване на текстови грешки	3.1.1. Открива двусмислици в текста и други грешки, свързани с неточна или неуместна употреба на местоимения и нулево заместване (изпускане на местоимения и съществителни имена с функция на подлози).
		3.1.2. Открива грешки, свързани с ненужна повторителност в текста.
		3.1.3. Открива грешки, свързани с неправилно темпорално структуриране на текста.
		3.1.4. Открива неуместна синонимна употреба в текста.
	3.2. Разбиране на причините за допускане на текстови грешки	3.2.1. Посочва причината за конкретен тип логическа текстова грешка.
		3.2.2. Посочва причината за конкретен тип стилистична текстова грешка.
	3.3. Избиране на редакторска процедура и уместен редакционен вариант	3.3.1. Предлага различни уместни варианти за редактиране.
3.3.2. Мотивира целесъобразността на предпочетения от него вариант при саморедактиране и редактиране на текст.		

Диагностиката на равнището на знанията и уменията за възприемане и анализ на текст по изведените три критерия се осъществява в началото и в края на експеримента чрез дидактически тест, всеки от който включва по десет задачи със структуриран отговор и по три задачи – с отворен отговор. Съотношението между типовете задачи е еднакво за тестовите оценявания (в началото и в края на експеримента, както и за контролните тестове в края на всяка от експерименталните учебни години): 4 задачи са за смислова свързаност; 5 задачи се отнасят за повърхнинна свързаност; 4 задачи са за текстови грешки. Във всеки тест са включени по два текста за рецепция и/или анализ на равнището на смисъла и равнището на формата и един текст за редактиране. При формулирането на задачите от тестовото оценяване през трите етапа на експеримента не е използвана терминология, невключена в учебното съдържание по действащите към момента на експеримента в съответния клас учебни програми (независимо от въвеждането на нови термини в процеса на експериментална работа).

Методи за диагностика на уменията на учениците за създаване на цялостни и свързани текстове

Теоретичната база (в лингвистичен и в методически аспект), на която се базира изследването, определи следната система от критерии и обезпечавашите ги показатели и индикатори за оценяване на ученическите текстове в началото (съответно и в края) на експеримента (Dobрева, 2015: 33 – 34).

Таблица № 2. Критерии за оценка на продуктивните умения на учениците

Критерий	Показател	Възможни индикатори Ученикът:
Критерий 4. Оценяване на уменията на учениците за създаване на репродуктивен текст (преразказ)	4.1. Знания и умения относно съдържателните и структурните характеристики на преразказа	4.1.1. Спазва изискванията за фактологическа достоверност (не допуска неточности, нецелесъобразно смесване на факти, невярно възпроизвеждане на изрично показани в текста оригинал връзки); не привнася измислени елементи и елементи с интерпретативен характер.
		4.1.2. Спазва смислово-структурната поредност на текстовите компоненти; не нарушава логиката на текста (не изпуска и не размества епизоди).
		4.1.3. Изгражда цялостен и завършен текст.
	4.2. Знания и умения относно стилно-езиковите характеристики на преразказа	4.2.1. Спазва правописните норми.
		4.2.2. Спазва пунктуационните норми.
		4.2.3. Спазва граматичните книжовни норми.
		4.2.4. Спазва лексикалните книжовни норми.
	4.3. Знания и умения относно граматическата свързаност на преразказа и текстови грешки	4.3.1. Правилно и уместно назовава герои при многократната им поява в текста и определя мястото на действията им (не допуска ненужни повторения, неправилна употреба на местоимения, двусмислици, неподходящи синонимни употреби).
		4.3.2. Използва уместно повторителността като свързващо средство извън номинативната верига.
		4.3.3. Осъществява правилен избор и комбинация на глаголни времена.
		4.3.4. Прави целесъобразен подбор на синоними в текста.
		4.3.5. Уместно представя обобщена информация в текста.
Критерий 5. Оценяване на уменията на учениците за създаване на текст оригинал (съчинение)	5.1. Знания и умения относно съдържателните и структурните характеристики на съчинението	5.1.1. Създава информативен и тематично единен текст.
		5.1.2. Създава цялостен и завършен текст.
		5.1.3. Създава логически свързан и последователен текст (постига структурно-смислова подреденост на текстовите компоненти съобразно общия замисъл на съчинението).

		5.1.4. Постига фактологическа достоверност/ оригиналност на представянето; не допуска логически грешки.
5.2. Знания и умения относно стилно-езиковите характеристики на съчинението	5.2.1.	Спазва правописните норми.
	5.2.2.	Спазва пунктуационните норми.
	5.2.3.	Спазва граматичните книжовни норми.
	5.2.4.	Спазва лексикалните книжовни норми.
5.3. Знания и умения относно граматическата свързаност на съчинението и текстови грешки	5.3.1.	Не допуска неуместна повторителност.
	5.3.2.	Не допуска двусмислици.
	5.3.3.	Не допуска неправилен избор и съчетаване на глаголни времена.
	5.3.4.	Уместно подбира синоними в текста.
	5.3.5.	Уместно употребява катафорична връзка в текста.
	5.3.6.	Уместно представя обобщената информация в текста.
	5.3.7.	Уместно използва повторения (със стилистична функция), словна трансформация, паралелизъм.
	5.3.8.	Целсъобразно изразява отношения между изреченията в текста.

С оглед на критерии 4 и 5 са оценени по един репродуктивен текст и един текст оригинал на всички ученици от експерименталните и контролните паралелки в началото и в края на експеримента. В началото на експеримента на петокласниците са анализирани по един подробен преразказ и по едно съчинение, съответно на учениците от ППМГ „Нанчо Попович“ – Шумен: репродуктивен текст върху баснята на Лафонтен „Пчели и стършели“ и съчинение повествование „Интересна случка от моя живот“; на учениците от СУ „Сава Доброплодни“ – Шумен: преразказ върху разказа „Малката елхичка“ и описание на дърво (елха, бреза, липа) на тема „Красавица“. В края на експеримента на седмокласниците също са анализирани по един преразказ (сбит преразказ върху разказа на Дончо Цончев „Дивите джентълмени и чудовището“) и по едно съчинение на тема „Най-ценните неща са невидими за очите“.

Диагностиката на равнището на продуктивните умения на учениците (създаване на цялостен и свързан репродуктивен текст – преразказ, и текст оригинал – съчинение) се осъществява чрез характеристика на количествени показатели относно текстови грешки и текстови позитиви (съотносими с предложените от автора на настоящата статия критерии 4 и 5). Позитивите на текстоизграждането са измерени чрез предложени няколко аспекта на уместен избор и комбинация на използване на части на речта като средства за верижна свързаност в текста

– уместно използване на синоними във и извън номинативните вериги; уместна обобщително-указателна употреба на местоимения и съществителни имена (номинализация); целесъобразно използване на повторения (със стилистична функция), словна трансформация и паралелизъм; целесъобразна употреба на катафорична връзка; целесъобразно, а не самоцелно изразяване на логически, пространствени, времеви и други отношения между изреченията в текста чрез използване на предлози, съюзи, наречия, числителни имена.

Методи за математико-статистическа обработка на получените емпирични данни

При диагностика на изходното равнище на рецептивните и продуктивните знания и умения е използвана не само статистическа обработка на данни за позитиви и негативи, а и корелационен анализ на резултатите между тестовата и текстовата проверка на комуникативните умения на учениците.

Разделението на ЕГ и КГ в началото на експеримента е реализирано по три критерия: среден брой точки от първи контролен тест, среден брой текстови и среден брой речеви грешки в създадените от учениците текстове (репродуктивен текст и текст оригинал) в началото на експерименталната работа (таблица № 3):

Таблица № 3. Критерии за съпоставка на резултатите на експерименталната и контролната група в началото на експеримента

Изследвана група	Среден успех, входно равнище за съответната учебна година	Среден брой точки, тест № 1	Среден брой грешки в създадените от учениците текстове	
			Текстови грешки	Речеви грешки
Експериментална група	5,27	15,65	6,33 (преразказ – 7,07; съчинение – 5,59)	7,82 (преразказ – 6,40; съчинение – 9,23)
Контролна група	5,22	15,48	5,91 (преразказ – 6,96; съчинение – 4,86)	8,06 (преразказ – 8,11; съчинение – 7,86)

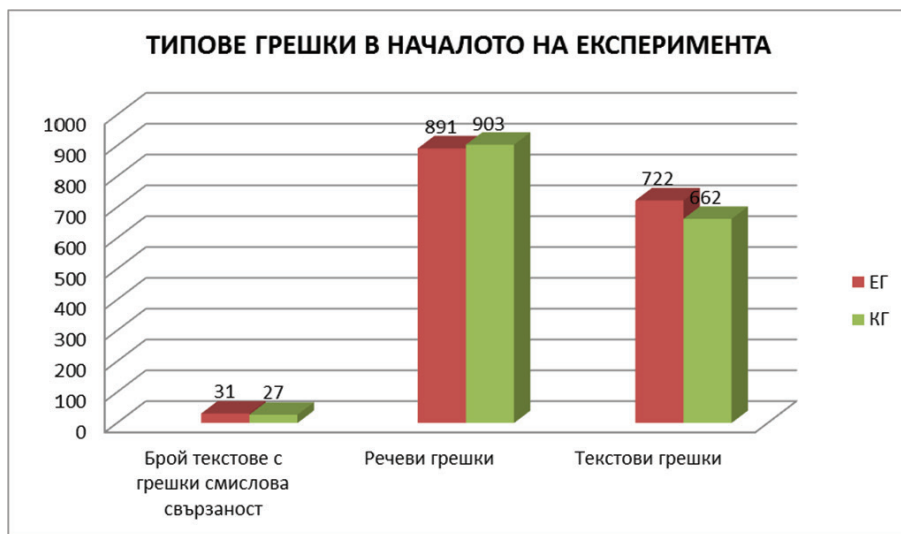
ЕГ и КГ принадлежат към една и съща генерална съвкупност на етапа на установяващия експеримент.

Диагностиката на входящото равнище на рецептивно-анализационните умения е реализирана чрез тест № 1. За установяване на измерителните му характеристики са приложени няколко типа анализ: анализ на дискриминативната сила на задачите, анализ на трудността, анализ на дистракторите; проверени са степента на надеждност и съдържателната валидност на теста. Установено е, че като цяло, стойностите на дистракторите съответстват на критериите; показателите за трудност и дискриминативна сила на задачите са

достатъчно значими, за да послужат като тестова характеристика. Стойностите на стандартната грешка при измерването са достатъчно ниски, което позволява да се приеме, че получените стойности са близки до действителните.

За тест № 1 са установени среден брой точки и процент верни отговори, които имат аналогични стойности, съответно: за учениците от ЕГ – 15,65 брой точки, 35,11% верни отговори; за учениците от КГ – 15,48 брой точки, 34,34% верни отговори. Средните стойности и процентните съотношения на резултатността по трите критерия (смислова свързаност, повърхнинна свързаност, текстови грешки) за ЕГ и КГ в началото на експеримента са с приблизително еднакви стойности.

Диагностика на продуктивните комуникативни умения (критерии 4 и 5) в началото на експеримента е реализирана чрез количествено измерване на броя/процента грешки (смислови, текстови и речеви²⁾), допуснати в 226 текста на ученици от V клас – 113 подробни преразказа и 113 съчинения. Всички грешки в ексцерпирания материал са 5917, като грешките в преразкази са 3345, а в съчинения – 2572. В началото на експеримента грешките са 3236 и представляват 54,69% от всички допуснати грешки, като текстовите грешки са 1384 на брой и представляват 42,77% от всички грешки в началния етап и 23,39 % от всички изведени грешки (диаграма 1):



Диаграма № 1

Учениците от ЕГ и КГ допускат в началото на експеримента аналогичен като брой и преобладаващ тип грешки. Учениците от ЕГ допускат повече грешки при съчиненията, а учениците от КГ – при преразказите.

Грешки по първи показател на критерии 4 и 5 – смислова свързаност, са констатирани в 58 текста на ученици в началото на експеримента (26,85% от всички текстове); разпределението им е почти аналогично: за ЕГ – 31 текста (14,35%); за КГ – 27 текста (12,50%). За учениците и от двете групи тези грешки се съотнасят със: при преразказ – пропускане на епизоди, нарушаване на последователността на епизодите, допускане на фактологически грешки; при съчиненията – нарушаване на логическите преходи между отделните микротекстове, незавършеност на текста. Разпределението на речевите грешки (втори показател) е също с аналогични стойности.

Разпределението на речевите грешки (1794 – за началото на експеримента – 55, 44% от грешките в началото, 30,32% от всички установени грешки) е също с аналогични показатели: ЕГ – 891 (27,53 % от грешките за началото, 15,06 % от всички грешки; като в преразказ – 365 (11,28% от грешките в началото; 6,17% от всички грешки), в съчинение – 526 (16,25% от грешките в началото; 8,89% от всички грешки); КГ – 903 (27,90% от грешките за началото; 15,26% от всички грешки, като в преразказ – 462 (14,28% от грешки начало, 7,81% от всички грешки), в съчинение – 441 (13,63% от грешки начало; 7,45% от всички грешки). Със засилена фреквентност в писмените текстове на учениците и от двете групи в началото на експеримента са пунктуационните, правописните, граматическите грешки.

Задачите на изследването са концентрирани върху подробното анализиране на числовите показатели, показващи „движението“ на текстовите грешки в ученическите текстове през различните етапи на експеримента, обяснението на причините за съответните промени. Констатираните в ученическите текстове грешки в началото на експеримента са обобщени и върху основата на количествена доминанта са изведени типологичните текстови грешки. Разпределението на текстовите грешки в началото на експеримента е с почти аналогични стойности за двете изследвани групи (таблица № 4).

Таблица № 4. Разпределение на текстовите грешки в началото на експеримента според вида текст

Тип текст	ЕГ		КГ		Общ брой текстови грешки	Процент от всички грешки
	Брой текстови грешки	Процент от всички грешки	Брой текстови грешки	Процент от всички грешки		
Преразказ	403	6,81%	390	6,59%	793	13,40%
Съчинение	319	5,39%	272	4,60%	591	9,99%
Общ брой/ процент	722	12,20%	662	11,19%	1384	23,39%

Средните стойности на допуснатите текстови грешки в текстовете на учениците в началото на експеримента са с близки стойности, съответно: ЕГ – 6,33 (преразказ – 7,07, съчинение – 5,59), КГ – 5,91 (преразказ 6,96, съчинение – 4,86). Екскерпираният материал от 1384 текстови грешки (42,77% от грешките за началото и 23,39 от всички установени грешки), от които 722 за ЕГ (52,17% от грешки начало); 662 – за КГ (47,83% от грешки начало) позволява да се определят като типологични следните текстови грешки³⁾: 1) в номинативната верига – от граматическите: грешки, свързани с употребата на местоимения и нулево заместване; от стилистичните: еднообразна номинативна верига (ненужна повторителност на местоимения и съществителни имена) и утежнена номинативна верига; 2) извън номинативната верига – ненужна повторителност и неподходящо темпорално структуриране на текста. Учениците от ЕГ в началото на експеримента допускат повече текстови грешки в номинативните вериги, а учениците от КГ – повече текстови грешки извън номинативните вериги. Най-многобройни са недостатъците на кореференциалността при текстови ситуации, свързани със следващо подемане и препращане на информация за даден референт чрез местоимение. Със засилена фреквентност е текстовата грешка ненужна повторителност.

Числовите изражения на двете групи текстови грешки (във и извън номинативната верига) е с близки стойности в началото на експеримента (таблица № 5).

Таблица № 5. Количествено разпределение на типовете текстови грешки в началото на експеримента

Група текстови грешки	Експериментална група			Контролна група			Общи стойности		
	Среден брой в текст	Общ брой	Процент от всички грешки	Среден брой в текст	Общ брой	Процент от всички грешки	Среден брой в текст	Общ брой	Процент от всички грешки
Текстови грешки в номинативната верига	4,19	478	8,08%	3,29	369	6,24%	3,74	847	14,31%
Текстови грешки извън номинативната верига	2,14	244	4,12%	2,62	293	4,95%	2,38	537	9,08%

Учениците от ЕГ в началото на експеримента допускат повече текстови грешки в номинативните вериги, а учениците от КГ – повече текстови грешки извън номинативните вериги. Най-многобройни са недостатъците на кореференциалността при текстови ситуации, свързани със следващо подемане и

препращане на информация за даден референт чрез местоимение. Със засилена фреквентност е и текстовата грешка ненужна повторителност.

Изследователският инструментариум в **края на експеримента** е съизмерим с инструментариума в началото: установяване на резултатността по критерии 1, 2, 3 чрез тестова проверка; установяване на резултатността по критерии 4 и 5 – уменията за текстопродукция (анализ на създадения от седмокласниците сбит преразказ върху текста „Дивите джентълмени и чудовището“ и на съчинение по темата „Най-ценните неща са невидими за очите“).

Тест № 2 притежава релевантни за измерване на постиженията на учениците характеристики. Констатирано е повишение на процента верни отговори по задачите и от трите критерия (смислова свързаност, повърхнинна свързаност, текстови грешки) за учениците от ЕГ. Този процент е свидетелство, че апробираното учебно съдържание (в образователния контекст на предложените технологични модели) е усвоено и показано като резултат (знания, умения) при решаването на теста. Статистическите данни, в съпоставителен план начало/край на експеримента, показват, че процентът верни отговори при условно обособените три групи тестови задачи: смислова свързаност, повърхнинна свързаност и текстови грешки при учениците от ЕГ е със значително по-високи стойности. Резултатността относно рецептивните умения на учениците и по трите критерия показва значително повишаване на процента на верните отговори при учениците от ЕГ (повишение с 39,38%; за съпоставка КГ – повишение с 12,09%).

Таблица № 6. Съпоставка на постигнатата резултатност при тестовата проверка в началото и в края на експеримента

Тест Група	Тест № 1				Тест № 2			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Критерий	Среден брой точки	Процент верни отговори	Среден брой точки	Процент верни отговори	Среден брой точки	Процент верни отговори	Среден брой точки	Процент верни отговори
Смислова свързаност (рецепция/анализ на текст)	3,98	35,00	4,27	30,25	9,39	74,56	6,66	55,8
Повърхнинна свързаност	7,68	49,80	7,41	50,80	11,68	77,89	8,09	53,39
Текстови грешки и редактиране	3,25	16,63	3,61	17,88	8,91	70,18	4,05	27,68

Повишението на процента верни отговори е следното: по първи критерий (смислова свързаност): за ЕГ – 39,56%, за КГ – 25,55%; по втори критерий (повърхнинна свързаност): за ЕГ – 28,09%, за КГ – 2,59%; по трети критерий (текстови грешки и редактиране): за ЕГ – 53,55%, за КГ – 9,8%. Най-трудна от зада-

чите по критерий 1: за ЕГ е задача 3 (определяне на функцията на текста); за КГ е задача 2, свързана с второ когнитивно равнище – съотнасяне на информация от прогноза за времето и географска карта (смесен тип текст). От задачите по втори критерий (повърхнинна свързаност) с най-голяма трудност и за двете изследвани групи е задача 8, отнасящи се до характеризирани на родово – видови понятия в текста. От задачите по трети критерий (текстови грешки и редактиране) най-трудна и за двете групи е задача 7, предполагаща откриване на текстова грешка и обясняване на причината за нея. Въпреки еквивалентността на трудността на една и съща задача по критерий 2 и 3 значителна е разликата в процента верни отговори при разглежданите задачи за учениците от ЕГ и КГ – и двете най-трудни задачи за ЕГ са решени от повече от 50% от учениците в групата. С най-голяма трудност за целия тест № 2 за учениците от ЕГ и КГ се оказват задача 7 (задача със свободен отговор за откриване на текстова грешка и посочване на причината за нея) и задача 13 (за редактиране на текст, без посочване на брой и тип грешки). Но и при най-трудните задачи процентът на вярно решилите ги ученици от ЕГ е по-висок от 50 % (повече от половината ученици за групата).

Резултатите по критерий 4 и 5 (текстовите умения на учениците от VII клас за създаване на сбит преразказ и съчинение) в края на експеримента са изследвани с аналогичен на началния инструментариум. Двата типа текстове са анализирани с оглед на брой и процент речеви грешки; брой и процент текстови грешки; брой текстове с допуснати грешки при смислова свързаност; позитиви в текстовете (таблица № 7).

Таблица № 7. Съпоставка на допуснатите грешки в началото и в края на експеримента

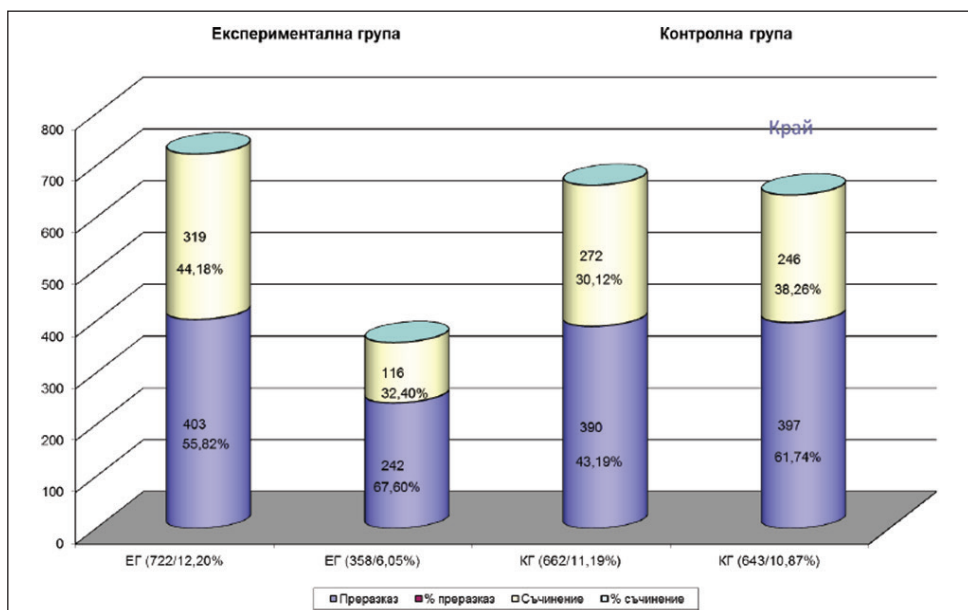
Група	Вид грешки	Начало на експеримента						Край на експеримента					
		Преразказ		Съчинение		Общо		Преразказ		Съчинение		Общо	
		Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%
ЕГ	Смислова свързаност	20		11		31		3		1		4	
	Речеви грешки	365	6,17	526	8,89	891	15,06	438	7,40	273	4,61	711	12,02
	Текстови грешки	403	6,81	319	5,39	722	12,20	242	4,09	116	1,96	358	6,05
КГ	Смислова свързаност	19		8		27		24		4		28	
	Речеви грешки	462	7,81	441	7,45	903	15,26	582	9,84	355	6,00	937	15,84
	Текстови грешки	390	6,59	272	4,60	662	11,19	397	6,71	246	4,16	643	10,87

Резултатите по показател 1 (смислова свързаност) показват, че броят на текстовете на учениците със смислова грешка за ЕГ намалява от 31 (14,35% от всички текстове) на 4 (1,85%); за КГ бройката текстове със смислови неточности се запазва (27, 12,5% – в началото, 28, 12,96% – в края). Този факт може да се обясни с използването на предкомуникативни упражнения за текстов анализ в процеса на работа с учениците от ЕГ, както и с концентрираността на експерименталната работа върху синтетични упражнения, задължително съотнасящи анализа на смисъла на текста с анализа на текстовата форма, т.е. със системната (структурирана на принципа на надграждането и усложняването) и целенасочена работа върху смисъла и формата на текста в единство.

Речевите грешки в текстовете на учениците от ЕГ намаляват в края на експеримента (от 891 – на 711; от 15,06% на 12, 02%). Факт е лекото повишение на речевите грешки в преразказите на тези ученици (от 365 на 438, т.е. от 6,17 % на 7,40% – от всички допуснати грешки за експеримента) и значителното намаляване на текстовите грешки в съчиненията им (от 526 на 273, т.е. от 8,89 % на 4,61 % – от всички допуснати грешки за експеримента). За учениците от КГ малко е понижението на речевите грешки в съчиненията (от 441 на 355; т.е. от 7,45% на 6% – от всички допуснати грешки за експеримента). Значително се увеличава броят на речевите грешки в преразказите на учениците от КГ (от 462 на 582, т.е. от 7,81% на 9,84% – от всички допуснати грешки за експеримента). Увеличеният брой речеви грешки в преразказите на учениците от двата типа паралелки (макар и с различни количествени показатели) има и своето логическо обяснение – текстовете за репродуциране са значително по-обемни, по-сложни като речева организация (семантично-структурна, езикова – с преобладаваща пряка реч). Учениците са задължени при репродуциране да се съобразяват със смислово-структурната организация на текста оригинал и да я предадат в подходяща езикова форма; при съчиненията имат по-голяма свобода при избор на съдържателни, композиционни и езикови особености.

За промените в равнището на продуктивните комуникативни умения говорят количествените съотношения на текстовите грешки в началото и в края на експеримента (диаграма № 2).

Текстовите грешки, като цяло, намаляват: в съпоставка с началото – 1384 (23,39% от всички допуснати грешки), в края на експеримента – 1001 (16, 92%). Данните от диаграма № 3 показват, че текстовите грешки в писмените разработки на учениците от ЕГ намаляват от 722 на 358 (т.е. от 12,20 % на 6,05 %). В КГ почти не настъпва промяна в края на експеримента (начало – 662, 11,19 %; край – 643, 10,87 %). Тенденцията на намаляване на текстовите грешки при учениците от ЕГ е характерна и за двата типа текст, като



Диаграма № 2. Разпределение на текстовите грешки в началото и в края на експеримента по типове текстове

по-очевидна е при съчиненията (начало – 319; 5,39 %, край – 116; 1,96 %; като средни стойности: начало – 5,59, край – 2,04) и по-малка при преразказите (начало – 6,81%, край – 2,42%; като средни стойности: начало – 7,07, край – 4,25). За КГ тенденцията на минимално понижаване на текстовите грешки е характерна само за съчиненията – факт, който може да се обясни с личностните предпочитания и по-голямата свобода при избор на обемни, структурни и композиционни особености на текста, пресъздаващ комуникативната интенция и смисловия замисъл на ученика. Общият брой и средните стойности на текстовите грешки за съчиненията на учениците от КГ са с показатели: начало – 272; 4,60%, край – 246; 4,16%; като средни стойности: начало – 4,86; край – 4,39). При преразказите на тези ученици текстовите грешки запазват количествените си параметри, дори леко се повишават (начало – 390; 6,59%, край – 6,71%; като средни стойности: начало – 6,96, край – 397; 7,09). Лекото повишение на текстовите грешки в текстовете на учениците от КГ може да се обясни и със субективни причини – нереализираност на експериментална работа, и с обективни причини – увеличаване обем и усложнената съдържателно-структурна основа на текстовете, предложени за репродуциране.

В края на експеримента двете изследвани групи са анализирани по показателите, въз основа на които е направено разделението на ЕГ и КГ в начало-

то, съответно: среден брой точки от тестово изпитване, среден брой текстови грешки и среден брой речеви грешки в създадените от учениците текстове (преразказ и съчинение).

Таблица № 8. Критерии за съпоставка на ег и кг в края на експеримента

Изследвана група	Среден брой точки, тест № 2 (край на учебна 2013/2014 г.)	Среден брой грешки в създадените от учениците текстове (край на учебна 2013/2014 г.)	
		Текстови грешки	Речеви грешки
ЕГ	29,98	3,14 (преразказ – 4,25; съчинение – 2,04)	6,24 (преразказ – 7,68; съчинение – 4,79)
КГ	19,52	5,74 (преразказ – 7,09; съчинение – 4,39)	8,37 (преразказ – 10,39; съчинение – 6,34)

Изведените и анализирани показатели (от 1 до 3 – от тестовата проверка; 4 и 5 – от проверката на уменията на учениците да създават репродуктивен текст и текст оригинал) показват значителна разлика между постиженията на ЕГ и КГ в края на експеримента.

За изследваните групи са характерни няколко тенденции.

1. Подобряване на рецептивните и анализационните умения на учениците, съответно на резултатността от тестовата проверка на знанията и уменията им по изследваното учебно съдържание (текстова свързаност и текстови грешки). Това повишение е постоянно и много по-добре количествено изразено при учениците от ЕГ (показатели за ЕГ: от 15,65 среден брой точки – начало, на 29,98 точки – край; от 35,11% верни отговори – начало, на 74,49% – край, т.е. ръст при среден брой точки с 14,33 пункта при процент верни отговори – с 39,38%; за съпоставка КГ: среден брой точки от тест в началото – 15,48; към 19,52 – край; процент верни отговори начало – 34,34%, към 46,43% – край, т.е. ръст при среден брой точки с 4,03 пункта при процент верни отговори – с 12,09%).

2. Подобряване на продуктивните комуникативни умения. Количествено намаляване на текстовите недостатъци в създадените от учениците от ЕГ в края на експеримента текстове – преразкази и съчинения (показатели среден брой текстови грешки и речеви грешки в текст, съответно: ЕГ – текстови грешки в начало 6,33, срещу 3,14 – край, т.е. намаляване с 3,19 пункта; речеви грешки в начало 7,82, срещу 5,74 – край, т.е. намаляване с 2,08 пункта; за съпоставка: КГ – текстови грешки в начало 5,91, срещу 6,24 – край, т.е. увеличение с 0,33; речеви грешки начало – 8,06, срещу 8,37 – край, т.е. увеличение с 0,31).

3. Избор и комбинирание на разнообразни начини и средства за текстова свързаност в текстовете на учениците от ЕГ (оригинални употреби на синонимни замествания, катафорични препращания, обобщителни конструкции, разнообразие при изграждане на номинативни вериги и др.)

Представените и анализирани показатели показват, че проведената експериментална работа потвърждава хипотеза 1 и хипотеза 2 на експериментално изследване. Езикът на числата е категоричен по отношение на повишените параметри на равнището на текстова компетентност на учениците, участвали в експеримента. Апробираните експериментални уроци, използваните по времето на експеримента упражнения и алгоритми, насочени към усвояване на текстуиращите функции на частите на речта, действително съдействат за задълбочаване на знанията и уменията на учениците за рецепция и анализ на текст. Съответно задълбочаването на рецептивно-анализационните знания и умения на учениците съдействат за усъвършенстване на продуктивните им комуникативни умения при създаване на репродуктивен текст и текст оригинал. Представените показатели показват още, че в края на експеримента разликите в резултатността между ЕГ и КГ са значителни, не се дължат на случайни фактори, а на предложената методическа организация на изучаване на частите на речта и като средства за текстова свързаност (Dobrev, 2015: 9 – 29). Резултатите от проведеното в естествените условия на учебния дискурс експериментално изследване позволяват извода, че разработената система е приложима в училищната практика. Апробираната методическа система (актуализирани цели, учебно съдържание, технология) за изучаване на частите на речта като средства за текстова свързаност може да бъде полезна на учителите по български език и литература при реализиране на комуникативно ориентиран образователно-възпитателен процес по предмета и за постигане на лингвокогнитивните и линвопрагматичните цели на този процес. Предлаганите дидактически процедури (моделни упражнения и алгоритми) могат да се използват от учителите при работа върху текстова свързаност и текстови грешки с цел повишаване на комуникативните умения на учениците.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. При дефинирането на различните типове упражнения е използвана терминологията на проф. М. Георгиева (Georgieva, 1992: 39 – 46).
2. В настоящата статия условно всички нарушения на книжовноезикови норми и правила са означени с единния термин речеви грешки.
3. При анализа на текстовите грешки е използвана терминологията в предложена от автора на настоящото изследване класификация на този тип грешки, в основата на която са залегнали основни класификационни критерии и терминологични обозначения от класификацията на текстовите грешки, предложена от П. Сотиров (Dobrev, 2015: 8 – 9; Sotirov, 1990: 17 – 25).

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Georgieva, M. (1992). Za sistemata ot uprajneniya pri komunikativno orientiranoto rodnoezikovo obuchenie. – *Balgarski ezik I literatura*, 1992/6 [Георгиева, М. (1992). За системата от упражнения при комуникативноориентираното родноезиково обучение. – *Български език и литература*, 1992/6].
- Dobрева, S. (2015) Izuchavane na sredstvata za tekstova svurzanost (V – VII klas). Avtoreferat za prisazhdane na obrazovatelna stepen „doktor”. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski [Добрева, С. (2015). Изучаване на средства за текстова свързаност (V – VII клас). Автореферат за присъждане на образователна и научна степен „доктор“. Шумен: Епископ Константин Преславски].
- OEER (2006). Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna: Relaksa [ОЕЕР (2006) Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса].
- Sotirov, P. (1990). Tekstovite greshki v uchenicheskite pismeni raboti – *Balgarski ezik I literatura*, 1990/2 [Сотиров, П. (1990). Текстовите грешки в ученическите писмени работи – *Български език и литература*, 1990/2].

THE LEVEL OF TEXT COMPETENCY OF THE STUDENTS GRADES FIFTH TO SEVENTH TROUGH THE LANGUAGE OF NUMBERS

Abstract. The article presents the result of three experimental years. Number indicators are shown in order to measure at the beginning and at the end of the experiment the level of textual competence of one hundred and thirteen students in two secondary schools in the town of Shumen. The level of textual competency is divided into two groups: the first one-receptive skills of the students (defined as the ability of understanding the text and analyzing it) and the second one-productive skills (creating and retelling a composition). According to number results are suggested methodical decisions (exercises, lessons, two types of algorithms-one for analyzing a text and second for editing textual mistakes) all for bettering the level of textual competency of the students in secondary schools in understanding parts of speech as cohesive devices in a text.

✉ **Dr. Snezhanka Dobрева Georgieva, Assoc. Prof.**
Shumen University
115, Universitetska St.
Shumen, Bulgaria
E-mail: s.dobрева@shu.bg