



ANALYSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CREATING A PRODUCTIVE TEXT BY BILINGUAL STUDENTS FROM UNDER HIGH SCHOOL

Abstract: The subject of this article is the presentation of the results of the ascertaining stage of the diagnostics of the skills of bilingual students from 5th grade for producing original text, research of the types of interfering errors in text - essay on a given beginning / on given supports /.

Author information:

Antoaneta Stoyanova

PhD student

at Konstantin Preslavsky – University of Shumen

✉ adastoyanova@gmail.com

🌐 Bulgaria

Keywords:

communicative competence, typology of errors, research result, language competence, discourse error, text error, interference, bilingualism, productive student text- essay

Изграждането на комуникативна компетентност е основна цел на обучението по български език. В българския научен дискурс в обхвата на понятието комуникативна компетентност се включват езиковата, социолингвистичната, стратегийната и дискурсната компетентност на учениците.

В методическата литература съществуват редица научни изследвания, които поставят въпроса за спецификата на обучението по български език в условия на билингвизъм. (М. Георгиева, Р. Танкова, Х. Кючуков, Ст. Здравкова и др.), предлагат методически системи за повишаване качеството на образование в конструкта „Обучение по български език“, с оглед дидактическото и методическото осигуряване на образователния процес. В по-малка степен се дискутира измерването на актуално ниво на комуникативната компетентност на ученици билингви от прогимназиален етап. Овладяването на българския език от ученици носители на турско-български билингвизъм се осъществява съобразно официалните учебни програми, общи за всички обучаеми, за да се поставят при равни условия с всички ученици от страната. Компетентностите се измерват по единни критерии, заложи в учебните програми (и в частност в критериите за оценяване на всички видове писмени ученически текстове).

Обучението по български език на ученици билингви в прогимназиална образователна степен има своя специфика, произтичаща от фактори както с обективен, така и със субективен характер. Критериите за оценяване на компетентности при създаване на ученически текст не диференцират учениците билингви в състава на всички обучаеми в прогимназиална степен (т.е. очакваните резултати и критериите, по които се измерват, са еднакви с тези, касаещи учениците с майчин български език).

Субективният фактор индиректно изисква да се отчита интерферентното влияние на майчиния език по отношение на типовете грешки в устен и писмен текст, както и степента на преодоляване/ непреодоляване на дефицитите и затрудненията в обучението по български език на ученици с различен от българския майчин език, с естеството и фреквентността на допусканияте грешки, вследствие на интерференцията (между майчин и немайчин език/ първи и

втори) в този образователен процес. Типологизацията на грешки с оглед на интерференцията на езика е свързана с идентифициране, събиране, систематизиране и интерпретиране на грешките. Според методите лингвистичните фактори, които влияят върху процеса на обучение по български език в билингвистична среда, са вътрешните закономерности на българския език и съотношението между системите на българския и майчиния (първия) език; различията на фонетично, морфологично и синтактично равнище на тези езици. Фактори от психолингвистично и социолингвистично естество влияят и при изграждане на останалите компетентности, включени в комуникативната компетентност – дискурсна и социолингвистична компетентност.

Проблемите и тенденциите в обучението по български език в условия на билингвизъм предопределят съдържанието на настоящо експериментално изследване, което се реализира на няколко етапа.

Една от целите на настоящо авторско изследване – „Развитие на комуникативната компетентност на ученици билингви чрез интерактивно обучение по български език (5 – 7. клас)” е да се установи и анализира актуалното ниво на комуникативна компетентност на ученици билингви от 5. клас, като се предвиждат както обективните критериални фактори, заложи в ДОС, така и субективните, които съществуват на всички езикови нива (фонетично, морфологично, лексикално, синтактично) вследствие на интерференцията (между първи и втори усвояван език) в образователния процес. След провеждане на диагностика и анализ следва да се предложат интерактивни стратегии, методи и похвати за преодоляване на дефицити и повишаване на нивото на комуникативна компетентност. Реализирането на целта е обвързано с процес на провеждане на експериментално изследване в няколко етапа: първоначална диагностика, разработване на система от критерии, разработване на варианти на интерактивни уроци и стратегии и т.н. Измерването на КК компетентност се осъществява чрез констатиращ експеримент в началната фаза на който се проверяват умения за: възприемане и анализ на текст (чрез тест); умения за създаване на репродуктивен текст (преразказ), продуктивен текст оригинал (съчинение).

Предмет на настоящата статия е представянето на резултатите от констатиращия етап (свързан с диагностиката на уменията на ученици билингви от 5. клас за продуциране на текст оригинал), изследване на типовете интерферентни грешки в текст – съчинение по зададено начало/ по дадени опори/. Представените резултати са част от констатиращ експеримент, извършен сред 75 ученици от 5. клас, носители на турско-български билингвизъм от град Варна. Анализирани са и са систематизирани по фреквентност допусканите грешки в продуктивен текст – съчинение повествование по зададени опори, на всички равнища на езикова компетентност – фонетично, морфологично, синтактично равнище и лексикално равнище, както и най-често срещани дефицити на равнище на дискурсна компетентност.

На изследваната група ученици от 5. клас, от три различни училища в град Варна – ОУ „Св. Иван Рилски“, ОУ „Отец Паисий“ и СОУ „Елин Пелин“, беше възложена задача за написване на съчинение повествование по зададено начало на тема – „Един ден се случи нещо необикновено“.

Проверените и анализирани текстове съчинения са показателни за типични интерферентни грешки по отношение на *езиковата компетентност*, които са обобщени в низходящ ред по фреквентност във всяко от равнищата в състава ѝ, както следва:

1. На фонетично равнище най-голям брой грешки са в резултат на звукови промени в думите и нарушаване на правоговорните норми под влияние на турския език. Като първопричина за този тип грешки може да се предположи различната артикулация на звукове в български и турски език.

1.1. Грешки, вследствие на редукция на неударените широки гласни А, О, Е в тесни Ъ, У, И.

Примери от ученическо съчинение: гУспожата вм. госпожата, дЕректУра вм. директора, Утидих вм. отидох, рУдител вм. родител, зЪщо вм. защо, полУжение вм. положение, крЪката вм. краката, вярвЪл вм. вярвал, някЪква вм. някаква, чИса вм. часа.

1.2. Грешки, допуснати вследствие на обратна редукция на тесни гласни Ъ, У в А, Ъ

Примери: кАде вм. къде, закаснях, вм. закъснях, Оби вм. уби, Омираше вм. умираше, звАнец вм. звънец, сАгласен вм. сЪгласен, сАжеление вм. сЪжаление.

1.3. Грешки, допуснати при обеззвучаване на звучни съгласни в началото, средата и края на дума.

Примери: Афтобуза вм. автобуса, Ас, яс вм. аз, таплед вм. таблет, Мадрит вм. Мадрид, съсетката вм. съседката

1.4. Грешки при озвучаване на беззвучни съгласни в това число и в комбинация с морфологична грешка при изписване на морфема-представка.

Примери: афтобуЗа вм. автобуса, таблеД вм. таблеТ, изках вм. исках, лиБсваха вм. липсваха

1.5. Грешки, вследствие на елизия в началото, средата и края на думи.

Примери: Зимам вм. взимам, Сичко вм. всичко, тонклонa вм. тонколонa, Секи вм. всеки, Фрнция вм. Франция.

*Сравнително голям е броят на грешките (общо над 850), свързани със звуковите промени в думата, които са и интерферентни за изследваната група ученици, заради процесите на асимилация, дисимилация, редукция, елизия под влияние на първия език. Това са грешки, които по своята същност са комбинация от правописна и морфологична грешка при изписване на морфема-представка (*примери:* сАгласен вм. съгласен, ПРЕличаше вм. приличаше, Исписа вм. изписа, Приписа вм. преписа, Расказах вм. разказах, Потсказаха вм. подсказаха, Исуша вм. изсуша).

1.6. Ненужна Протеза на звук И.

Примери: Истрахувах се вм. страхувах се, Истана вм. стана, Исчупен вм. счупен.

1.7. Грешно изписване на звук „Щ“.

Примери: Училището, зъшто вм. защо, Къщти вм. къщи, Ничто вм. нищо, Бащта вм. баща, Чудовищта вм. чудовища.

2. На граматично и морфологично равнище най-голям брой са грешките при съгласуване на съществителни имена и местоимения с прилагателни имена и причастия по род и число; грешки при употреба и изписване на кратки форми на местоимения и частици- не, се, си, грешки при употреба на предлози и предложни конструкции, съюзи, грешки при употреба на глаголи. Най-малко на брой са грешките при членуване на имена от м.р., ед.ч.

2.1. Грешки при съгласуване на съществителни имена и местоимения с прилагателни имена и причастия по род и число.

Примери: Нищо не станал. вм. Нищо не е станало.

Бях се изморил. вм. Бях се изморила.

Аз минах първи през вратата, а той остана. вм. Аз минах първа, а той остана.

Един ден се срещнал коня и патенцето. вм. Един ден се срещнали коня и патенцето.

Решил патенцето и той почнал. вм. Решило патенцето и то започнало.

Минал две-три години. вм. Минали две-три години.

Се случва скандали. вм. Се случват скандали.

Аз на никой не каза. вм. Аз на никого не казах.

2.2. Неправилна употреба на предлози и съюзи, грешен правопис на удвоени предлози „със“ и „във“. Предлозите не са присъщи на турския език, отношенията между думите се

изразяват чрез изафетни конструкции и падежна форма на имената. Друга причина за високата честота на допускане на грешка при употреба на предлози и съюзи е тяхната многобройност и многозначност в българския език.

Примери: Отидох на директорката. вм. Отидох при директорката.

Утивах на къщи. вм. Утивах вкъщи.

Да играя топка. вм. Да играя с топка.

Таблета ми се превърна на робот. вм. Таблета ми се превърна в робот.

Да играе на махалата. вм. Да играе в махалата.

Взема го на отбора. вм. Взема го в отбора.

Отиват на София. вм. Отиват в София. Живея на Франция. вм. Живея във Франция.

Ходихме на магазин за кукли. вм. Ходихме в магазин за кукли.

2.3. Грешки при употреба на глаголи (категорията *вид на глагола* липсва в турския книжовен език, поради което се допуска грешка със замяна на глаголи от свършен и несвършен вид.)

Примери: Влезихме, взехми, Исвърчи часовете. вм. И свършиха часовете.; Аз на никой не каза. вм. Аз на никого не казаХ.; Излъжих вм. излъгах; Аз отидох за да спи. вм. Аз отидох да спя.; Обисних вм. обясних; Да дода вм. да дойда; Паникосях се вм. паникьосах се;

Ми либсваха вм. ми липсваха.

2.4. Грешки при употреба спомагателен глагол „съм“ – изпускане, неправилна замяна, сливане с други морфеми.

Примери: Той много силен. вм. Той е много силен.; Той страшен. вм. Той беше страшен.; Детето страхувало. вм. Детето се страхувало.; Сешуара развален. вм. Сешоара е развален.

2.5. Грешки при употреба на кратки форми на местоимения – лични, притежателни, възвратно лични и възвратно притежателни местоимения и частици -не, -се, -си – смесване, изпускане, сливане с друга дума. (грешка се допуска при употреба на кратка форма на притежателно местоимение -ме, което не се разграничава от окончанието -ме за 1 л., мн. ч., сег. вр.)

Примери: Беленти вм. билета ти; Нещо случи. вм. Нещо се случи; Обърнахсе вм. обърнах се; Невидял вм. не видял; Сешуара мисе развалил. вм. Сешоара ми се развалил; Неможахме вм. не можахме; несе каза вм. не се каза; сложихси вм. сложих си.

3. Грешки на синтактично равнище – най-голям брой грешки са допуснати при съгласуване на подлога и сказуемото в изречение, определение и определяемо, следвани от грешките, отнасящи се до неправилен словоред и липса на изреченски граници, замяна на главна буква с малка в началото на изречение.

3.1. Грешки при съгласуване на подлог и сказуемо (този тип грешки кореспондират с най-често срещаните грешки на граматично равнище на езика и са предопределени от факта, че турският език има различна система от граматични признаци на имената, само мъжки род).

Примери: Нищо не станал. вм. Нищо не е станало.; Бях се изморил. вм. Бях се изморила.; Аз минах първи през вратата, а той остана. вм. Аз минах първа, а той остана.; Един ден се срещнал коня и патенцето. вм. Един ден се срещнали коня и патенцето.; Решил патенцето и той почнал. вм. Решило патенцето и то зпочнало.; Минал две-три години. вм. Минали две-три години.; Се случва скандали. вм. Се случват скандали.

3.2. неправилен словоред вследствие на различията в системите на български и турски език.

Примери: Роклята облякох и тръгнах. вм. Облякох роклята и тръгнах.; Аз цвете подарих на майка ми. вм. Аз ѝ подарих цвете; Вика майка ми. вм. Майка ми вика.

3.3. Грешки при поставяне на изреченски граници – замяна на главна буква с малка в началото на изречение, липса на пунктуационни знаци. „И го взех в ръката си. исках да го включа не ставаше казах на баща си и на майка си но не ми са скараха. аз казах че...“

3.3. Грешки при формообразуване на глаголи, изпускане, сливане на възвратни частици и промяна на глаголни времена и видове в рамките на изречение.

Примери: Влезихме, взехми; Исвърчи часовете. вм. и свършиха часовете.; Аз на никой не каза. вм. аз на никого не казаХ.; После отива записвасе на тренировки. вм. После отишло и се записало на тренировки.; Съласен сам и ще отивам. вм. Съгласен съм и ще отида.; Неможел и се връща пак. вм. Не можал и се върнал пак.; Докато отивам на стадиона на отбора срещнах капитана. вм Докато отивах...; И все така продължи докато става 7. клас и имахми матури. вм ..докато станахме 7. клас и имахме матури.

3.4. Грешки при употреба на кратки форми на местоимения и частици -не, -се, -си – смесване, изпускане, сливане с друга дума.

Примери: Беленти/билета ти; Нещо случи. вм. нещо се случи.; Обърнахсе. вм. обърнах се; Невидял вм. не видял; Сешуара мисе развалил. вм. Сешоара ми се развалил; Неможах вм. не можах; несе каза вм. не се каза; сложихси вм. сложих си; Докатоси стъпя накраката. вм. Докато си стъпя на краката.; Записвасе вм. записва се; Цял ден с нея се играя. вм Цял ден с нея си играя.; Аз ниразбрах какво става. вм. Аз не разбрах какво става.; Дасана учиш. вм. Да се научиш.

3.5. Неправилно местоименно заместване в текст

Примери: Виках майка ми да види. Той казва нищо няма. Вм. извиках майка ми да види. Тя каза, че няма нищо.; Решил патенцето и той почнал. вм. Решило патенцето и то зпочнало.; Тренира и ГО харесва много как играй. вм. Тренира и МУ харесва много да играе.

3.6. Свърхупотреба на съюз -и.

Пример: И после баща ми и ми подари нов таблет и живяхме хубаво.

3.7. Грешки при употреба на лично и притежателно местоимение – сливане с друга морфема или дума, неразпознаване.

Примери: Пакми вика вм. пак ми вика; Майками вм. майка ми; Бащаами вм. баща ми; Аз я казах. вм Аз ѝ казах.; Тапледами вм. таблета ми.; Такаами вм. така ми; Тръгнах ме вм. тръгнахме; Стигнах ме вм. стигнахме; Разбира ме вм. разбираме; Чичоми вм. чичо ми; Тренеиора вика на него. вм. Треньорът го вика.; И на него викат, ако... И му казват...; Мой вм. мои; Бях ме вм. бяхме; Закараха ме вм. закараха ме; Отидох ме вм. отидохме.

4. Грешки на лексикално равнище. На първо място по фреквентност са неуместни лексикални повторения на ниво изречение и на ниво текст, следвани от грешки, свързани с неуместна употреба на думи според речниковото им значение, в контекст и според комуникативната интенция.

Примери: Тя е горделива с мен. вм. Тя е горда с мен.; В часа по български направихме разказ. вм. преразказ.; ...и трениора го слага капитан на отбора ...и трениора почва да го зима на сичките мачове и отиват на София. вм. ... и треньорът го избира за капитан на отбора... и треньорът почва да го взема за участие в различни мачове, включително и в София. В комбинация с езикови грешки често се допуска грешка при свърхупотребата на съюз -и. Този тип грешки се асоциират едновременно с критериите, измерващи езиковата и дискурсна компетентност на обучаемите.

От проведената диагностика и количествено измерване на езикови и текстови грешки в съчинения на ученици билингви от 5. клас може да се прави извода, че в голям процент от допуснатите грешки се касае за комбинация от грешки на всички езикови равнища.

На първо място по фреквентност в продуктивен текст са комбинациите от правописна и граматична грешка, напр: „тапледами вм. таблетът ми“ е комбинация от фонетична и

граматична грешка, вследствие на обеззвучаване на съгласен звук, неумение за членуване на имена от м.р., слято изписване на местоимение с друга част на речта. Често се наблюдава комбинация от правописна, граматична и синтактична грешка – тип грешка, предопределена от разликата в системите на българския и турския език и липсата на категория род в турския език, напр. „Ас минах първи на вратата а той останал. вм. Аз минах първа през вратата, а той остана, например: После утива записва се на тренировки. вм. После отишло и се записало на тренировки. В изречението са допуснати едновременно правописна грешка, грешка при съгласуването на подлога, неуместна употреба на предлог и неуместна употреба на две глаголни форми в състава на сложното съчинено изречение.

Според А. Петров по традиция в научната литература не се обръща особено внимание на дискурсна грешка, а в терминологичната литература, в заглавия, които включват словосъчетания – „теория на грешките“, „анализ на грешките“, „типология на грешките“, акцент се поставя на лексикални, фразеологични, морфологични, словообразователни, синтактични, стилистични, правоговорни и правописни, резултат от нарушаването на различни езикови и стилкови нормативни изисквания. Авторът счита, че в последните двайсет години интерпретацията на проблема за грешките в обучението по български език добива нови измерения. Грешките следва да се изследват не само от позиция на нарушаване на норми и правила на езиковия стандарт, нито само от гледна точка на определени речевы действия. Както посочва авторът, грешките в някои англоезични проучвания се анализират в рамките на няколко равнища – на субстанция, на текст, на дискурс.

Изхождайки от същата позиция, в настоящата статия се прави опит да се изведат и систематизират по фреквентност грешките, допуснати в писмените съчинения на ученици, носители на турско-български билингвизъм на горепосочените равнища и с оглед на интерференцията между българския и турския език.

Същността на ученическия текст съчинение повествование насочва към „продуктивните дейности, предполагащи включване на учениците в комуникативния акт като автори на текстове, които се съотнасят с конкретни обекти и съответстват на жизнения опит, впечатленията, наблюденията и обобщенията за заобикалящия учениците свят“ [М. Георгиева, 2001: 4 – 6]. Повествованието е вид текст, който проследява сюжет или случка, представя действия и състояния в логическа и хронологическа последователност. Съчинението повествование като особен вид наративен речев продукт, създаван в учебна ситуация и в изпълнение на определена дидактическа задача се обвързва с целта на родноезиковото обучение в училище – учениците да овладеят различни текстопораждащи техники, за да могат в речевата си практика да ги комбинират съобразно с комуникативното си намерение и комуникативната цел. Степента на усвояване на всяка от тези техники се свързва със степента на проявено умение да се продуцира текст, в който обектът се „манипулира“ чрез конкретни операции (напр. обектът се описва или за него се разсъждава).

Степента на овладяване на знания за езикови единици не може да бъде единствен критерий за оценка в процеса на развитие на комуникативната компетентност. Според съвременната методика на обучението по български език, езикът трябва да се изучава като семиотична система, за да бъде изпълнена една от основните цели на обучението по български език – да се развият умения за комуникативно целесъобразно участие в различни комуникативни актове (цел, която намира особено значимо място при обучението на ученици билингви).

Степента на уменията, които са необходими на учениците билингви за създаване на текст съчинение, се отчита по няколко основни критерия и показатели, извън ядрото на езиковата компетентност. Етапите, в които протича текстообразуването на текст оригинал отразяват дискурсна компетентност чрез проследяване степента на уменията да се създаде текст,

подчинен на определена тема; да се състави план, да се обособят смислово и графично отделни структурни компоненти, да се изгради логическа свързаност на текста и т.н.

По отношение на дискурсната компетентност, чрез количествено измерване на броя езикови и текстови грешки в създадените и проверени текстове съчинения, се установи, че с засилена фреквентност са някои типове дискурсни/интерферентни текстови грешки, представени в изложението, което следва, в низходяща градация:

1. Грешки по отношение на смисловото единство и логическата свързаност/кохерентност на текста (в 80% от писмените ученически текстове)

- неумение да се съставя план, да се редактира създаденият текст;
- неумение да се композира изложението.

2. Грешки при графично оформяне на текст, обособяване на абзац (този тип грешки се среща в 100% от проверените съчинения).

3. Грешки при поставяне на изреченски граници – на ниво пунктуация – пълна липса или неуместна употреба на пунктуационни знаци – точка, запетая, кавички, въпросителен знак.

4. Грешки при местоименно заместване в текста.

5. Грешки при използване на синонимия, подбор на подходящи контекстови синоними.

6. Грешки при изграждане кохезията на текста

7. Грешки при осмисляне на поставената тема – „Един ден се случи нещо необикновено“.

Констатирани са негации в следните две проекции:

- ученикът създава текст, който не отговаря точно на поставената тема;
- ученикът създава незавършен текст и композиционно хаотичен текст;

8. Грешки относно спазване на единно глаголно време в текста и съвместна употреба на глаголни времена в текста.

В процеса на създаване на авторски текст съчинение от ученици от изследваната група, освен тревожно ниското ниво на езикова компетентност, на преден план излизат известни на методиката проблеми от областите на социолингвистичната и дискурсната компетентност – беден речников запас, употреба на неуместни лексикални единици, бедна асоциативна мисъл. Всички тези дефицити са предопределени от слабата социална инициация, неумението да се следват темата и комуникативната цел на текста, липсата на умения за изграждане на единен, логически свързан и завършен текст. Основна бариера за усъвършенстване на продуктивните комуникативни умения на учениците при създаване на текст съчинение се оказва липсата на умения за употреба на текстосвързващи средства и тенденцията за опростяване на речта. Важността на развитието и подобряването на уменията на учениците от прогимназиален етап да създават текст със смислова и структурна свързаност и за развитие на цялостната им комуникативна компетентност е емпирично доказана в монографията на С. Добрева „Изучаването на класовете думи като текстосвързващи/текстосвързващи средства (V – VII клас) [Добрева 2019: 175 – 210], както и в редица нейни статии [Георгиева, 2018: 588 – 607].

Според ДОС от 1. до 12. клас текстът се изучава като комуникативна единица със свои специфични признаци и характеристики. Ето защо степента на овладяване на знания за езикови единици не може да бъде единствен критерий за оценка в процеса на развитие на комуникативната компетентност. Според съвременната методика на обучението по български език езикът трябва да се изучава като семиотична система, за да бъде изпълнена една от основните цели на обучението по български език – да се развият умения за комуникативно целесъобразно участие в различни комуникативни актове – цел, която намира особено значимо място при обучението на ученици билингви.

С оглед на извършения анализ на типовете интерферентни езикови и дискурсни грешки в текст съчинение на ученици билингви от 5. клас, извеждаме твърдението, че в процеса на създаване на продуктивен текст съчинение (който предполага, че учениците не се позовават на

изходен текст, а са поставени в изцяло творческа ситуация) силно влияние върху качеството на текстообразуването и типа на грешките оказва факторът интерференция между турския и българския език, стремежът към синтетичност в турския език (пренасящ се в процеса на обучение по български език). Фактът, че в 80 % от случаите са допуснати в комбинация езикови и текстови грешки подчертава задълбочеността на проблемите по езиковото обучение в ситуация на билингвизъм. Настоячиво изисква нови и адекватни методически модели за работа по преодоляването на дефицитите и нова технологическа конкретика в помощ на обектите и субектите в този тип образователен процес.

References:

1. Angelova 2004: Angelova, T. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Savremenni problemi. Sofia: IK „Sema RSh“.
2. Georgieva 2004: Georgieva, M. Obuchenieto po balgarski ezik v uslovia na bilingvizam. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“.
3. Georgieva 2003: Georgieva, M. Komunikativna nasochenost na rodnoezikovoto obuchenie. – V: Nauchni trudove. T.3, Dobrich: Universitetsko izdatelstvo na Pedagogicheski kolezh.
4. Georgieva 2001: Georgieva, M. Tipologia na uchenicheski tekstove. - <https://liternet.bg/publish7/mgeorgieva/tipologia.htm> (Dostap: 10.10.2011).
5. Georgieva, Savova 2003: Georgieva, M., I. Savova. Pismenite uchenicheski tekstove. Vtora chast. Sachinenia. Sofia: Kragozor.
6. Dobрева 2019: Добрева, S. Изучаване на класовите думи като текстоизграждателни/текстосварвателни средства (5. – 7. клас). Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“.
7. Georgieva 2018: Georgieva, S. S ezika na chislata za ravnishteto na tekstova kompetentnost na uchenitsite ot progimnazialen etap. – V: Balgarski ezik i literatura, 2018, № 5, ISSN 0323-9519 (Print), ISSN 1314-8516 (OnLine), s. 588 – 607.
8. Petrov 2002, Petrov, A. Diskursnite greshki v uchenicheski tekstove. – V: „Balgarski ezik i literatura“, 2002, № 5. <https://liternet.bg/publish/apetrov/greshki.htm>. (Dostap: 05.10.2021).
9. Petrov 2000: Petrov, A. Diskursniyat analiz v obuchenieto po balgarski ezik 5. – 8. klas. Sofia: Bulvest 2000.
10. Uchebna programa po balgarski ezik za 5. klas, izd. 17.12.2015 g., v sila ot uchebnata 2016/2017 g.