

## THE ROLE OF ALGORITHM IN THE PROCESS OF IMPROVING COMMUNICAL SKILLS OF STUDENTS

### Author information:

**Snezhanka Georgieva**

Senior Assist. PhD

Department of Technological and Vocational Education,

Preschool and Primary School Education

At Konstantin Preslavsky – University of Shumen

✉ [s.dobreva@shu.bg](mailto:s.dobreva@shu.bg)

🇬🇧 Bulgaria

Н ееднократно в методическата литература преразказването е осмисляно като важна част от „комуникативното пространство на всяка човешка култура“ и като средство за развитие на комуникативните умения на учениците [Георгиева, Добрева 2002: 27]. Като етап от осъществяването на водещата цел на обучението по български език (усъвършенстване на комуникативната компетентност) на текстовото репродуциране (свързано със създаване на различни формати преразкази – подробни, сбити, трансформиращи) е отредено съществено място в учебните програми по български език за прогимназиален етап. Като речева дейност преразказването интегрира рецептивни и продуктивни компоненти [ОЕЕР 2006: 24 – 25]. Гаранция за успешното протичане на комуникацията в процеса на репродуциране е запазването на непрекъснатостта от смисли в текста първоизточник (неговата кохерентност) при допустимост на различия във външното проявление на непрекъснатостта (т.е. в кохезията). Актуален за съвременния образователен процес е въпросът за целесъобразността на интерактивен образователен дискурс, концентриран върху дейности по придобиване на умения за рецепция и продукция на кохерентно-кохезивни текстове, за осмисляне на връзката съдържание – форма на текста чрез взаимно-съпоставително съотнасяне на два типа речеви структури – текста оригинал и репродуктивните ученически писмени текстове.

Изграждането на знания и умения за изключителната сложност и многопластност на узуса (мястото на действителната речева реализация на езика) предопределя необходимостта от осмисляне на взаимосвързаността на различните езикови подсистеми, за спецификата на функционирането им в конкретния текст. Употребата на езика от индивидуалните му носители е селекция, мотивирана от актуално действащи социални, персонални и ситуативни фактори [Добрева, Савова 2004: 15]. Умението за селекция е зависимо от усвоеността на текста с оглед на специфичното му място в езиковата система (и средство, и резултат на комуникативно действие, и езиково единство на съдържание и форма); от системността на осмислянето му с оглед на съдържателните и езиковите структури, които го изграждат, както и на факторите, на които се подчинява неговата продукция и рецепция. Настоящата статия концентрира внимание върху полифункционалността на текста в часовете за развитие на комуникативни умения; представя идеи за работа в дейностите по подготовка за създаване на преразказ и по редактиране на репродуктивни писмени ученически текстове, предлага алгоритми за работа и обосновава техния образователен потенциал в контекста на дейностите за постигане на водещата за родноезиковото обучение цел – развитие на комуникативната компетентност на учениците.

Подготовката за създаване на преразказ е свързана с два типа текст (текста първоизточник и предстоящия за продуциране репродуктивен ученически текст) и предполага

рецептивни дейности на смисловата текстова организираност и анализаторско-съпоставителни дейности по отношение на текста първоизточник и предстоящия за създаване ученически текст. Резултатността на репродуктивната текстопораждаща дейност е в естествена и закономерна връзка с качествата на предходната рецептивна дейност. При преразказване се предават основните смисли на текста оригинал, чиято адекватност при репродуциране е възможна при добро разчитане на връзката между смисъл и форма в текста оригинал. Извлеченето на смисъл от един текст е комплексен, интерактивен процес, свързан с активност от страна на комуникантите, предполагащ използването на различни стратегии, чието успешно прилагане е във взаимодействие с опита на възприемащия, познанията му в различни области, уменията му да използва и разбира езика, мотивацията му да чете и слуша [Димитрова 2009: 227]. Успешното преминаване през основните фази от възприемането (перцепцията) и декодирането на звукови и писмени сигнали към разбирането на смисъла на текста [Добрева, Савова 2004: 57 – 60], целесъобразният избор на модел (семасиологичен или ономасиологичен) за достигане до смисъла на текста [Димитрова 2009: 228] е в зависимост и от методическите умения и комуникативната компетентност на учителя по български език, и от мотивацията и желанието за работа с текста на ученика. Това обговаря проблема за целесъобразно направения от учителя избор (съответстващ на интересите и потребностите на учащите) на текст за репродуциране. Предлаганият в статията модел на работа с текста оригинал в часовете за подготовка за създаване на репродуктивен текст (независимо от акцентната изведеност в конкретната урочна практика на ономасиологичен или семасиологичен модел) <sup>1</sup> е съотнесен с петте основни критерия, доказващи разбираност на текста от рецепиента ученик: изказване на предположения относно съдържанието на текста; умение за извличане на езиковото значение, за подробно и детайлно възприемане на информацията от текста; глобално разбиране на текста, позволяващо открояване на основното в неговото съдържание и разграничаване на смислови части; умение за селективно възприемане и за извличане на конкретна информация; умение за ориентиране в целта на текста, в същността на илокутивния акт, умение да се разчетат смисловите (дълбинните) връзки в текста [Димитрова 2009: 229 – 230].

През периода на реализирана тригодишна експериментална работа <sup>2</sup> е предпочетен модел на рецепция и анализ на изходен текст в два плана: съдържателен (заглавие, епизоди, персонажи и персонажни характеристики, ключови думи и др.); формален (текстуиране, корелация на обекти с различна важност, използвани средства за пряка и опосредствена референция, за оценъчност и изразяване на обобщителни и други отношения между текстовите конституенти). В часовете по подготовка за създаване на преразказ са обобщени няколко ключови момента:

1. Припомняне/извеждане на съдържателните и структурно-композиционните особености на предстоящия за създаване тип ученически текст.

2. Осъзнаване на основните смислови връзки в текста оригинал.

---

<sup>1</sup> В статията тези две понятия се употребяват с вложения в тях от Д. Димитрова смисъл в статията „Изграждане на смисъл при възприемане на текст“ [Димитрова 2009: 228].

<sup>2</sup> За обема от дейности, основните аспекти на проведената експериментална работа и резултатите от нея вж. С. Добрева. Изучаване на средства за текстова свързаност (V – VII клас). Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“. Шумен: 2015, с.

3. Съпоставка на съдържателно-композиционните параметри на изходния текст – тези, които са задължителни за репродуциране, и тези, които не подлежат на преразказване при предстоящия за създаване от учениците репродуктивен текст.

4. Коментар на предпочетените начини за повърхнинно изразяване на основни текстови конституенти, представящи участници в действието, място на събитията, форми на експлицирана взаимосвързаност между герои и действия; работа по еквивалентно съотнасяне на предпочетени от автора и други възможни при репродуциране начини на текстостроене, текстосвързване (с акцент върху възможните разнообразни начини на назоваване на персонажи и персонажни характеристики, места на реализация на действията и др.).

Предпочетеността на подобен модел на работа има своето лингводидактическо основание – недостатъчната (като обем и системност) експлицираност на проблемите на текстовата свързаност и начините на осъществяването ѝ, в представеното в учебниците учебното съдържание по български език за прогимназиален етап.<sup>3</sup>

Цялостната работа в часа за подготовка е насочена към осъзнаване в чисто прагматичен план и без терминологична обремененост на учениците на два факта: 1) кохезивните маркери, дори и доколкото предопределят свързаността не са достатъчни за смислова свързаност (кохерентност) на текста; 2) първооснова при преразказване е предаването на съдържателната структура на текста, чието подходящо експлициране на равнището на текстовата повърхнина е възможно при добро познаване и комбиране на подходящи текстуиращи начини и средства. В статията се защитава становището за целесъобразността на съпровождането на рецепцията на текста оригинал с анализ на съдържателната и формалната му структура. Подготовката за бъдещия ученически текст изисква припомняне на основните особености на съответния тип преразказ (подробен, сбит, трансформиращ); какво и как трябва да се редуцира смислово; как това може да се осъществи на равнището на езиковата форма (т.е. модел на смислово и формално съкращаване). Това поставя въпроса за образователните техники, които е целесъобразно да се използват в часовете за подготовка, както и за комуникативните техники, на които е целесъобразно да бъдат научавани учениците в тези часове. Уместно е в прагматичен план учениците да бъдат запознавани с модели на работа по постигане на пестеливост на словесния изказ при смисловото синтезиране, което предполага перспективен поглед спрямо езиковата правилност и уместност и в предстоящия за създаване текст преразказ. В този образователен контекст в часа за подготовка е целесъобразна концентрираността върху дейности за осъзнаване на текста оригинал като единство на съдържание и форма; за разбиране какво, защо и как подлежи на компресиране/трансформиране. В контекста на дейностите по формиране и развитие на комуникативните умения в експерименталната работа са обсъждани стратегии за осъществяване на синтезирането; отработвани устно са речеви действия за правилно и уместно съкращаване на количеството изразни средства при запазване пълнотата на смисъла при предаване на отделните текстови части; работено е с нагледни средства: планове, таблици за съпоставка, схеми за сюжетни и извънсюжетни елементи и други подобни. Задачи и техники от подобен вид водят учениците към извода, че синтезирането на текста оригинал не може да бъде за сметка на достоверността му. В основата на представената методическа практика стоят логически премислени, планирани и представени от учителя действия по

---

<sup>3</sup> Относно направени констатации за учебното съдържание и възможни тенденции на трансформиране му вж. С. Добрева. Изучаване на средства за текстова свързаност (V – VII клас). Дисертация за придобиване на образователна и научна степен „доктор“. Шумен: 2015, с. 37 – 75.

откриване на тематичното ядро в изходния текст с възможните варианти: съставяне на план на базата на определяне на основни моменти, качества и действия на героите; озаглавяване на основни епизоди; таблично представяне на основни случки и свързаните с тях персонажи и места на действие; обсъждане на комуникативната ситуация в изходния текст и други. Логиката на подобен модел на работа с текста първоизточник предполага: последващи действия за отделяне на съществените от несъществените елементи, посочване на кои от тези моменти е задължително да присъстват в текста преразказ и кои не; работа върху комуникативната структура на текста оригинал; дейности по съотнасяне на характеристиките (съдържателни, структурни, езикови) на изходния текст с предстоящия за създаване речев продукт от учениците. В часовете за подготовка горепосоченият комплекс от дейности се осъществява със задачи от типа: Прочетете първи епизод и посочете с какви езикови средства е предадена основната случка в него. Как е означено мястото на действието? Как са назовани персонажите? Как трябва да бъде предаден съответният момент във вашия преразказ? и др. под. При предпочетения табличен модел на работа са извеждани не само най-важните моменти, основните действия и качества на персонажите, а и е представяна допълнителна информация относно начин на предаване на описания, на речеви действия на герои, на взаимодействие между персонажи и т.н. Устно са отработвани модели на синтезирано представяне на всеки от епизодите; на обобщаване на начините за синтезиране: изпускане на информация, обединяване на информация и други. Резултатни в експерименталната работа се оказаха образователни техники, предполагащи свързване на речемисловни дейности по смислов синтез с дейности по езиково/формално синтезиране.

Горепредставените методически акценти обосновават същността на основния модел за работа с изходния текст в часа за подготовка – обвързване в единство на рецептивно-анализационни дейности. Подобен прагматичен модел позволява на учениците да осмислят, че във всеки текст свързаността се проявява като диалектически конструкт с две страни: смислова и граматическа. В експерименталната работа урочната логика на часа за подготовка за създаване на преразказ е съотнесена със структурен модел на възприемане на текста (който ще бъде репродуциран) чрез единна система на въпроси и за смисъла, и за неговата форма. Логическата последователност на въпросите не следва еднопосочността от смисъл към форма, от откриването на смислово-структурната последователност на изходния текст към анализирането на спецификата на езиковата форма, а предполага рецепция и анализ на търсене и откриване на единството на съдържание и форма в отделните участъци от текста и в текста като цяло. Работата едновременно върху кохезивните средства (сетивно възприемани от учениците) и заложените в изходния текст когнитивни модели (сценарии от събития, участници, място на действие) подпомагат учениците да изградят кохерентен модел на текста си при репродуциране. Целенасочената работа върху менталните модели, техните функции и езиковите им експликации допринася за развиване на умения за правилно и уместно предаване на кохерентността на текста оригинал в ученическия репродуктивен текст. Проведеният експеримент потвърди целесъобразността на работата в единство както с различните възможности за назоваване на персонажи, мястото и времето на действията им, така и със системата от средства за представяне на темпорални отношения (акцентно върху системата от глаголни времена и лексикални експликатори на време), с разнообразните типове отношения между изреченията в текста (предпочетените съюзни и предложни конструкти в начална изреченска позиция).



нападателите? (33)Ще пропуснете ли епизоди при поставената Ви задача за писмен преразказ от името на неутрален разказвач? (34)С какви глаголни форми при преразказ обикновено се въвежда пряката реч? (35)Какви синоними на тези глаголи можете да употребите, за да избегнете излишната повторителност в преразказите си?

В статията се защитава концепцията за целесъобразността на използване на алгоритми при създаване и редактиране на репродуктивни текстове. В контекста на обосновата идея за полезността от последователни действия по придобиване на умения за възприемане на текста като единство на съдържание и форма може да бъде обоснована и целесъобразността по работа с два алгоритъма в часовете за подготовка за преразказ: алгоритъм за създаване на репродуктивен текст и алгоритъм за саморедктиране на собствен преразказ от ученик при прехода от чернова към белова. Проведената експериментална работа потвърждава целесъобразността на използването на алгоритмите в конкретната практика в горепосочената последователност. Успешността на подобни речеви дейности по самоусъвършенстване на собствена речева продукция е възможна при определен набор от знания и умения и при спазване на определени правила, които могат да бъдат обосновани и алгоритмично запаметени за използване от учениците. Резултатите от експерименталната работа извеждат ефективността на последователност от дейности по трикратно четене на създаден от ученика текст с оглед на самоусъвършенстване от различни текстови аспекти. Примерната препоръка на учителя може да се отнася до следното: „Препоръчително е текстът да се прочете най-малко три пъти, като при всяко едно от четенията е нужно да си поставяте отделна цел, с която да съблюдавате проверката на текста си“. Проведената експериментална работа изведе целесъобразността на използването на следния алгоритъм:

## **АЛГОРИТЪМ ЗА САМОПРОВЕРКА НА ПРЕРАЗКАЗАН ОТ УЧЕНИК ТЕКСТ НА ЧЕРНОВА**

- I. Проверете самостоятелно писмената си работа по съдържание.
  1. Вярност и точност в изложението: фактологическа точност (точни имена, постъпки, качества на героите); прецизно подрани и съобразно дидактическата задача предадени описания; добре разбрани и вярно предадени причинно-следствени връзки между отделните епизоди.
  2. Пълнота в изложението (няма пропуснат основен момент от сюжетното развитие съобразно поставената дидактическа задача).
  3. Последователност на представяната случка.
- II. Проверете самостоятелно писмената си работа за стилистични, лексикални, граматически и текстови грешки: допуснати повторения, неуместно употребени думи и двусмислици; неправилен словоред; неправилно комбиниране на глаголните времена; неправилно членуване; неправилно съгласуване при местоименията; неправилна местоименна употреба, водеща до двусмислици; прекалена отдалеченост между местоимението и името, което замества; излишно повторно назоваване на вече назован обект и др.
- III. Прочетете трети път писмената си работа и проверете за:
  - правописни грешки (изпуснати или невярно написани букви/думи; главни/малки букви);
  - пунктуационни грешки (изпуснати, неправилно или излишно поставени

- препинателни знаци);
- правилно графично оформление на текста (пропуснат нов ред или излишно
- обособени на нов ред абзаци).

Изведената преди алгоритъма структурна логика на урока за подготовка за преразказ обговаря целесъобразността на концентриране на дейностите както върху придобиването на процедурни знания (чрез обобщаването на алгоритъм за саморедктиране на собствен текст с оглед на осъществената в него свързаност и в съдържателен, и в граматически аспект), така и върху придобиване на умения (на базата на осъзнатите знания) за саморедктиране на собствен текст при прехода от чернова към белова. Ефективно е включването на алгоритмични схеми за саморедктиране на текст с оглед на правилно и уместно представяне на герои и техни характеристики, на време и място на действие, на причинно-следствени, пространствени и времеви отношения. Следващото изложение предлага примерен модел на алгоритъм за работа на ученика със собствен репродуктивен текст при прехода от чернова към белова при изпълнение на втора основна точка от предложения първи алгоритъм (по-конкретно при проверката на създадения от ученика текст за допуснати текстови грешки).

## **АЛГОРИТЪМ ЗА САМОПРОВЕРКА НА ТЕКСТ ПРИ ПРЕХОД ОТ ЧЕРНОВА КЪМ БЕЛОВА**

1. За правилно и уместно назоваване на герои в текста.
  - 1.1. Проверете кога и как за първи път сте назвали централния персонаж в текста си. За първо название обикновено се избира съществително нарицателно или съществително собствено име, а не местоимение (освен ако не целите съзнателно с предпочетено първоначално назоваване чрез местоимение да събудите любопитството на читателя).
  - 1.2. Проверете уместно ли сте въвели и останалите герои в текста, така че да става ясно за кого се говори.
  - 1.3. Проверете преразказа си за ненужни повторения при назоваване на героите. При установяване на подобни повторения редактирайте чрез заместване с местоимение или синоним. (Ако предпочетете да избегнете повторението чрез местоименно заместване, внимавайте да не предизвикате двусмислица – в предхождащото местоимението изречение не трябва да има два обекта, еднакви по род, чието название може да бъде заместено от местоимението).
- 1.2. Проверете подходящо ли сте избрали местоимения за назоваване на героите.
  - 1.2.1. Имайте предвид, че не е подходящо повтарянето на местоимения.
  - 1.2.2. При избора на местоименни заместители внимавайте дали те еднозначно заместват само една дума в предходното изречение.
  - 1.2.3. Не е целесъобразно утежняването на речта – назоваването на герой в едно и също изречение със съществително име и местоимение едновременно.
- 1.3. Дадено изречение може да представя действия или качества на герой, без

конкретно да назовава този герой със съществително име или местоимение. За това служат безподложните и непълните изречения. Ако сте предпочели този модел, проверете дали при изпускането на названието не се получава двусмислица, става ли ясно за кого се отнасят съответните действия.

2. За правилно назоваване на време и място на действието.

2.1. Избягвайте ненужните повторения чрез използване на синоними. Съобразявайте избора на синоними със сферата, за която е предназначен преразказът ви.

3. За правилно комбиниране на глаголни времена.

3.1. Припомнете си глаголното време, подходящо за трансформиращ преразказ от името на неутрален разказвач.

3.2. Проверете правилно ли сте използвали това глаголно време в преразказа си.

3.3. Проверете уместно ли сте комбинирали основното глаголно време с други глаголни времена.

4. За предаване на пряка реч като непряка.

Проверете:

4.1. преразказали ли сте пряката реч;

4.2. използвали ли сте подходящо глаголно време при преразказването ѝ;

4.3. спазили ли сте пунктуационните норми при създаването на сложно изречение, преразказващо думите на героя;

4.4. употребили ли сте синонимни глаголи за въвеждане на преразказаните думи на героя. Ако се установи, че повтаряте едни и същи глаголи (например *казвам*), се опитайте да ги редактирате чрез синонимна замяна. Подходящи могат да бъдат глаголите *отговарям*, *споделям*, *съобщавам*, *информирам*, *река*, *питам* и др.

Целесъобразно е в конкретната речева практика подобни алгоритмични модели да се предоставят и като нагледно помощно средство на учениците.

В аналогичен контекст на осмисляне на единството съдържание – форма е поставена работата и в урока за редактиране на репродуктивни ученически текстове. Имат се предвид постановките, че създаването на текст е вербализация на речева интенция, вербализация на фрейм и контрол върху реализацията ѝ, че при писмения текст без остатък, чрез адекватни вербални структури, авторът трябва да изрази речевата си интенция. При писмените текстове авторът носи отговорност за съответствието между възнамерявано и реализирано и на смислово, и на риторично, и на граматично равнище. Всичко това мотивира за учебни дейности по проверка на обвързаността между знания и умения за осъществяване на формална свързаност в ученическите писмени преразкази (установяване на средствата, чрез които адресатът вербализира интенцията си и демонстрира комуникативната си компетентност). Проведената експериментална работа показва, че във всички варианти на уроци за редактиране е целесъобразно акцентът, първо, да е върху съдържателните, семантичните и функционалните особености на текста. След това логиката на урока може да следва варианти на работа върху структура и композиция; правопис, пунктуация; текстови грешки със засилена фреквентност (при местоименни употреби, при темпорално структуриране и други); за съотнасяне на кохезията и в текста, и вътре в изреченията, изграждащи текста. Структурата на урока за



редактиране е подчинена на следната логиката: припомняне на структурно-съдържателните характеристики на създавания от учениците вид репродуктивен текст; актуализиране на съдържателните акценти и основните сюжетни моменти в текста първоизточник; припомняне на героите, характеристиките им и начините за назоваването им в текста оригинал; характеристика на текстове на ученици въз основа на припомнени критерии за оценка на съответния вид преразказ; актуализиране на основни книжовноезикови норми и видове текстови грешки; работа по обосноваване на причините за грешки в ученическите писмени текстове и предлагане на подходящи редакционни варианти. За разлика от часа за подготовка, в който въпросите за смисъл, композиция и форма на текста са поставяни паралелно и са вплетени в единство, работата в часа за редактиране следва логиката на поэтапното отработване на адекватността на създадените от учениците текстове с оглед на три критерия: съдържателност (достоверност, изчерпателност, логичност; спазеност на дидактическата задача за подробно репродуциране без пропускане на съществени епизоди и разместване на последователността им); спазеност на основните книжовноезикови норми; допуснатост на текстови грешки и начини за отработването им. Съдържателните акценти на текста първоизточник (изведени в началото на урочната схема) се актуализират чрез беседа, включваща въпроси, предимно от второ и трето когнитивно равнище.

При дейностите по редактиране вниманието се насочва върху двата аспекта на свързаността: смислов аспект (промените, които настъпват в съдържателния план на текста при изпълнение на дидактическата задача (например за трансформиране, за сбито преразказване и други) и граматически аспект (изискванията, които могат да предопределят предпочитаните кохезивни механизми и средства, стига да не се затруднява референциалната идентичност и правилното разчитане на заложения смисъл). Измененията в кохезията, в достатъчен до границата на граматичност план, се обясняват и с принципите на компресията (сбито преразказване, трансформационни промени с оглед на лицето от чието име се води разказът и др.). Всички тези дейности се осъществяват в чисто прагматичен план и без обременяване на учениците с текстолингвистична терминология. Системно обучаваните са насочвани към извода, че измененията в съдържателната структура на текста са продиктувани от дидактическата задача, а промените в езиковата структура (колкото и да са свободни и неангажиращи) трябва да са съобразени и с дидактическата задача, и с водещите правила от граматиката на текста. Всичко това предположи в експерименталната работа целеносочени, системни и последователно йерархизирани по сложност дейности по съотнасяне на текста оригинал с текстовете на учениците и като съдържателно-структурни цялости, и като модели на формално изграждане и езиково експлициране на смисли. Целесъобразна се оказва и съпоставителна работа между текстове на ученици (няколко ученически текста, репродуциращи един и същ текст оригинал; съпоставка на два различни типа ученическо репродуциране (сбито – подробно; сбито – трансформиращо) върху един и същ текст оригинал и др. под.).

Върху тази основа е реализиран комплекс от дейности по отработване на допуснатите от учениците текстови грешки в ученически преразкази по дидактическа задача (подробен преразказ от името на неутрален разказвач) върху текста на Антон Антонов – Тонич „Как се спасих от хулигани”. На учениците от класа, разделени в две групи, са дадени по пет текстови откъса, в които те трябва да открият текстовите грешки, да ги впишат на съответното място в таблицата и да предложат подходящ редакционен вариант:

Вид текстова грешка <sup>5</sup>	Грешен вариант	Коригиран вариант

Практическата дейност е последвана от допълваща я учебна задача, изискваща избран от екипа ученик да представи как групата се е справила с колективната редакторска дейност. Изискването е предствителят на съответния екип да припомни причината за грешката и да обоснове избора от екипа редакционен вариант. Последващите за часа дейности са получаването от всеки ученик на примерен алгоритъм за редактиране на конкретни типове текстови грешки с поставена задача за съотнасяне на грешките, с които е работено в урока за редактиране, с начините за коригирането им, предложени в алгоритъма. Последната за урока за редактиране дейност е свързана с поставяне на домашна работа: „Представете си, че сте включени в комисия за изработване на компютърен текстов редактор за ученици от V и VI клас. Като имате предвид изведените този час текстови грешки и най-често допусканите от вас текстови грешки, с които е работено в часовете по български език и часовете за редактиране на грешки (V – VII клас), помислете кои текстови грешки ще предложите да бъдат включени в редактора?“.

Предложеният модел на работа в часовете за редактиране е съобразен с факта, че със засилена фреквентност в ученическите преразкази са текстовите грешки. Моделът има и своето лингводидактическо основание. Познаването на кореферентните вериги в отделните стилове и на изискванията, на които се подчиняват (т.е. познаването на различните видове ограничения), безспорно има връзка с изграждането на практически умения за употреба на стилистично най-уместното свързващо средство в един текст [Сотиров 1990: 21 – 22]. Всичко това актуализира проблема за перманентно и логически обвързано включване на дейности по отработването на този тип грешки в ученическите писмени текстове. Във финала на урока за редактиране при експерименталната работа е обсъден предоставеният от учителя на учениците обобщен алгоритъм за редактиране, който, за разлика от първите два алгоритъма за саморедигиране, не е толкова теоретичен. Изведени са основни текстови грешки, като е посочен грешен и съответстващ му правилен вариант. Следващото изложение предлага алгоритмичния модел, с който е работено в часовете за редактиране с експерименталните групи.

## АЛГОРИТЪМ ЗА РЕДАКТИРАНЕ НА ТЕКСТОВИ ГРЕШКИ

Едно от изискванията при създаване на вашите преразкази е да не допускате текстови грешки. Опитайте се:

### **1. Да избягвате ненужни повторения на местоимения и съществителни имена при назоваване на един и същ герой.**

Ако установите ненужни повторения, опитайте се да ги замените с подходящи синоними, местоимения или изпускане на дума.

<sup>5</sup> Предоставени са примери от ученически преразкази, които съответстват на грешките, представени от точка 1 до 10 в предложения по-нататък в статията алгоритъм за редактиране на текстови грешки.

**Грешно:** *Един мъж се връща в полунощ от театър. В тъмното го нападат двама мъже. Единият от мъжете държи тухла, а другият мъж държи метална тръба.*

**Правилно:** *Едно момче се връща в полунощ от театър. В тъмното го нападат двама младежи. Единият държи тухла, а другият – метална тръба.*

**Грешно:** *Вторият е широкоплещест и в ръка държи обикновена тухла. Той има гръб като фотьойл. Той се спира и пита нападнатия колко ще плати за тухлата.*

**Правилно:** *Вторият е широкоплещест и в ръка държи обикновена тухла. Гърбът му е като на фотьойл. Той се спира и пита нападнатия колко ще плати за тухлата.*

## 2. Да различавате подходящите повторения от ненужните повторения.

За да установите подходящи ли са повторенията, проверете дали с премахването им няма да се получи двусмислица (неяснота) в текста.

**Правилно:** *Единият с тръбата казва на нападнатото момче да даде часовника. За нападнатия часовникът е скъп спомен от баща му. Нападнатото момче не може да го даде, набира сили и започва да вика.*

**Грешно:** *Единият с тръбата казва на нападнатото момче да даде часовника. За него часовникът е скъп спомен от баща му. Това момче не може да го даде, набира сили и започва да вика.*

## 3. Да съгласувате правилно по род и число употребените от вас местоимения със заместваната от тях дума.

**Грешно:** *Момчето съжالياва, че е тръгнало само на театър, а не със семейството си. Тях ги било оставило вкъщи пред телевизора.*

**Правилно:** *Момчето съжالياва, че е оставило всички от семейството вкъщи пред телевизора.*

## 4. Да не назовавате в преразказ за първи път герой с местоимение (преди той да е назован със съществително име – нарицателно или собствено).

**Грешно:** *Полунощ е. Той се прибира от театър. Пред него се появяват две момчета.*

**Правилно:** *Полунощ е. Едно момче се прибира от театър. Пред него се появяват двама младежи.*

## 5. Да не допускате двусмислици при употреба на местоимения.

За да установите наличието на двусмислица, проверете дали в предходното спрямо местоимението изречение няма две (еднакви по род) думи, с които местоимението може да се съотнесе.

**Грешно:** *По-кльоцавият държи в дясната си ръка къса метална тръба, а другият, който има гръб на фотьойл, носи една тухла. Той замахва с тухлата и казва, че се продава. Той започва да заеква и пита колко струва.*

**Правилно:** *По-кльоцавият държи в дясната си ръка къса метална тръба. Другият, който има гръб на фотьойл, носи една тухла, замахва с тухлата (с нея) и казва, че се продава. Нападнатият започва да заеква и пита колко струва.*

**6. Да не допускате двусмислици при заместване с местоимение на дума, намираща се прекалено далече от местоимението.**

**Грешно:** *Нападателят му се подиграват, защото българинът лесно не си слага главата в торбата. Момчето извиква, че крадат гумите. Десетина мъже слизат за секунди пред входа. Те си дават знак да се омитат.*

**Правилно:** *Нападателят му се подиграват, защото българинът лесно не си слага главата в торбата. Момчето извиква, че крадат гумите. Десетина мъже слизат за секунди пред входа. Нападателят си дават знак да се омитат.*

**7. Да не натоварвате текста си с местоимения.**

Ако в едно изречение (или в две съседни изречения) сте назвали герой и със съществително име, и с местоимение или с две местоимения, редактирайте (ако е възможно) чрез съкращаване на едната дума. Внимавайте да не се получи двусмислица.

**Грешно:** *Единият мъж носи нож. Той се вторачва в жертвата и пита къде са крадците. Той предлага да тръгнат да ги гонят.*

**Правилно:** *Единият мъж носи нож. Вторачва се в жертвата и пита къде са крадците. Мъжът предлага да тръгнат да ги гонят.*

**1. Да не допускате двусмислици при изпускане на подлог в изречението.**

За да установите дали има двусмислица, проверете дали в предходните (спрямо изречението с липсващ подлог) изречения няма две, еднакви по род, думи.

**Грешно:** *Кльоцавият е с тръба. Широкоплещестият държи тухла. Иска му часовника. Момчето не може да го даде, защото е скъп спомен от баща му.*

**Правилно:** *Кльоцавият е с тръба. Широкоплещестият държи тухла. Нападателят с тухлата му иска часовника. Момчето не може да го даде, защото е скъп спомен от баща му.*

**2. Да избирате и комбинирате правилно глаголните времена в текста си.**

**Грешно:** *Полунощ е. Един човек се връщаше от театър в отдалечения си квартал. Ненадейно пред него се появиха двама мъже. Кльоцавият държеше в десницата си метална тръба, а другият носи в грамадната си ръка тухла, която приличала на малко хлебче. Нападателят прокле деня, в който отказа часовете по джудо.*

**Правилно:** *Полунощ е. Един човек се връща от театър в отдалечения си квартал. Ненадейно пред него се появяват двама мъже. Кльоцавият държи в десницата си метална тръба, а другият носи в грамадната си ръка тухла, която прилича на малко хлебче. Нападателят проклина деня, в който отказва часовете по джудо.*

---

**3. Да предавате вярно пряката реч като непряка. Не забравяйте да използвате синонимни глаголи при преразказването ѝ.**

**Грешно:** *Момчето с тухлата му казва, че се продава. Нападнатият пита колко струва. Хулиганът му казва да даде колкото има. Казва му, ако са малко парите, да даде и часовника.*

**Правилно:** *Момчето с тухлата му казва, че се продава. Нападнатият пита колко струва. Хулиганът го съветва да даде колкото има и ако са малко парите, да добави и часовника.*

Изборът на примери с текстови грешки не е случаен, той е обективно предположен от масово допусканите основни типове грешки, установени в текстовете на учениците от експерименталните паралелки в началото на експеримента и в процеса на конкретната експериментална работа.

Безспорна е практико-приложната стойност на подобни алгоритми, с които учениците да си помагат при редактирането на текстове. Предложените три алгоритъма не са инвариантен модел. Моделите могат да се развиват и обогатяват, като се съобразяват с конкретните потребности на учениците, с които се работи (допусканите от тях текстови и други граматически/стилистични грешки). Това прави алгоритмите адаптивни и използвани в процеса на усъвършенстване на комуникативни умения. Твърденията в отделните стъпки също не трябва да се приемат като категорична и непроменима константа. Могат да настъпват промени както в дефинитивното описание на стъпките, така и в конкретните модели на работа в отделните уроци за редактиране. Например предложеният текст „Как се спасих от хулигани“ предоставя възможност да се работи и върху функционалността на предпочетеното първо назоваване на герои (двамата нападатели) не с пълнозначна дума, а с числително име (*двамата изскочиха пред мен ненадейно...*). Това насочва към възможностите за отработване и включване в алгоритъма на стъпка относно функционалността на подобно авторово предпочитание, свързано с експликация на интерес, любопитство, провокация.

Използването на алгоритми е насочено към последователно овладяване на езика в действие; дава възможност за обвързването на смисъл и форма не само в статичен аспект (готов текст), а и в неговите действени аспекти – поредица от действия за осъществяване на желана целесъобразна промяна по посока на придобиване на умения за създаване на комуникативно пълноценни продукти. Усвояването на алгоритми в езиковообразователния дискурс би довело до автоматично използване на езикови ресурси в процеса на експликация на смисли при създаването на свой текст (репродуктивен или текст оригинал), би подпомогнало процеса на формиране и развитие на комуникативната компетентност на учениците.



---

Но като видяха, че колите си стоят непокътнати на мястото, отказаха се да преследват хулиганите.

– Ти, другарю, попросили! – вторачи се в мен онзи с ножа.

– Така ти се е сторило! – подхвърли ми друг.

Искрено съжалих, че не изчаках да ме цапардосат с тръбата, за да не ги разкарвам напусто.

– Излезе много шум за нищо! – забеляза един млад човек с модна италианска прическа.

Май че го бях виждал в онуй, жълтото волво, последен модел.

– Абе нищо, нищо, ама утре може да ми събуят количката! – възрази съседът с ботушите на бос крак. – Как не им пузнах по една оловна бълха в задника, та да видят как се краде чуждото!

– Велико пости съм постил, дорде я купя тая количка! – сподели друг.

Но все пак не тръгнаха да догонят хулиганите.

В края на краищата това не ме интересуваше в момента. Да му мисли онзи, който утре вечер има намерение да ходи на театър и да закъснява...

### References:

1. Georgieva, Dobrova 2002: Georgieva, M. E. Dobrova. Pismenite uchenicheski tekstove. Parva chast: reproduktivni tekstove. Sofia: Kragozor, 2002.
2. Dimitrova 2009: Dimitrova, D. Izgrazhdane na smisal pri vazprimane na tekst. – V: Otklonenieto kato norma. Dokladi ot yubileynata konferentsia v chest na prof. dpn Romyana Yoveva. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2009.
3. Dobrova, Savova 2004: Dobrova, E., I. Savova. Tekstolingvistika. Uvoden kurs. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2004.
4. OEER 2006: Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna: Relaksa, 2006.
5. Sotirov 1990: Sotirov, P. Tekstovite greshki v uchenicheskite pismeni raboti. – Balgarski ezik, 1990, № 2.