

## KNOWLEDGE AND SKILLS OF TEXT COHESION AS A FEATURE OF LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

**Abstract:** Present research is an experiment of analysis of some educational practices aiming the development of text competence of the students. The article presents organization and results of an experiment which subject is didactic aspects of the work on learning the developed text cohesion, learning the parts of speech as a model of chain connection in the text, ways of cohesion, textual errors. Described is methodical system of context processing type which contains aims, school syllabus (with included changes), tools of reaching the goals. In the research are suggested criteria for measuring of receptive, analytical and productive skills of students taken part in the experiment. In details is presented typical measuring scale, for reaching the results in the beginning and in the end of the experiment. On the basis of the analysis of statistic data are made conclusions of positive changes in the level of communicative competence of the students from the experimental group (participating in the three years lasted experiment, realized by the author of this article).

---

### Author information:

**Snezhanka Georgieva**

Senior Assistant, PhD

At Konstantin Preslavsky – University of Shumen

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

🌐 Bulgaria

**К**омуникативният 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 [ОЕЕР 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 учениците да бъдат запознавани не само с правилата за функциониране на думите в изречението, а и с онези закономерности, на които се подчинява съединяването на изреченията в текста, т.е. със закономерностите на контекстната реч, на синтаксиса на свързания текст. Търсенето на целесъобразни решения за обвързването на образователния дискурс по български език с водещите цели на това обучение – развитие на комуникативната компетентност – предполага системност и последователност на работата с текста и особено на дейностите по усвояване на основния конститутивен признак на текста – свързаността. За да се постигне желаната резултатност в речевите изяви на учениците, е важно учителите по български език да имат информация не само доколко учениците владеят теоретичното знание за изграждане на текста като висша езикова единица, но и да могат да проверяват до каква степен тези знания намират приложение в речевата практика на учениците (чрез недопускане на текстови грешки).

Настоящата статия е опит да се анализират експериментирани образователни практики, насочени към развитие на текстовата компетентност на учениците. 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. За осъществяването на експерименталната дейност е разработен проект на методическа система, от съдържателно-процесуален тип – проект, включващ цели на обучението при усвояване на по-горе изведените учебносъдържателни акценти, средства за

осъществяване на тези цели и очаквани резултати. За проверка на приложимостта и ефективността на предложената (от автора на настоящата статия) методическа система е планиран и реализиран педагогически експеримент, хипотезата на който е следната: ако двата аспекта на текстовата свързаност (смислова и формална) и текстуиращите свойства на частите на речта се изучават в съответствие със системата, която се предлага, учениците могат да повишат текстовата (дискурсна) <sup>1</sup> си компетентност (повишение, разбирано като усъвършенстване на уменията за граматически правилно и комуникативно уместно използване на разнообразни части на речта като средства за свързаност (при съобразеност с различни типове текстове, техни жанрови и стилкови характеристики) при конструиране на смисли в собствени текстове и при адекватно разчитане на смисли в чужди текстове.

Целта на реализираното в продължение на три учебни години експериментално 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 текстовия признак свързаност, на функциите на думата в текста, на комуникативното предназначение на класовите думи за осъществяване на верижна текстова връзка. Реализирането на целта е свързано с решаването на поредица задачи:

1. Диагностика на уменията на учениците за възприемане и анализ на текст.
2. 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).
3. Предлагане 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.

Целите на изработения проект на методическа система са свързани с овладяване на функционалните характеристики на различните класове думи и някои техни граматически признаци с оглед на комуникативните им възможности в текста (без да се пренебрегва ролята на пълноценно присъстващите в учебните програми и учебниците по български език за V – VII клас семантични и формално-граматически характеристики на частите на речта). Разработената от автора на настоящото изследване методическа система (апробирана в реалната практика) е съотнесена както с лингвокогнитивните (информативно-познавателните), така и с лингвопрагматичните (комуникативнопрактическите) цели на родноезиковото образование [Димчев 2010: 129 – 133].

Лингвокогнитивните цели на методическата система са насочени към обвързаността на знанията за смисловата и езиковата свързаност на текста; за частите на речта (и техни граматически категории) като лексикални и граматически средства за свързаност в различни по жанр, тип и сфера на употреба текстове; за обективните и субективните фактори, предопределящи избора на средства за свързаност в текст; за текстовите грешки и начини за редактирането им. Образователните цели при изучаването на лексико-граматическите класове се свързват не само с овладяване на лингвистични знания за семантиката и граматическите им особености, а и за функциите им в текста; с формирането и усъвършенстването на знания за текстов анализ (т.е. знания за разбиране на закодираните в текста смислова и езикова свързаност).

---

1 Е. Добрева, И. Савова в терминологичен справочник „Текст & Дискурс” извеждат текстовата компетентност като синоним на дискурсната. Авторките разглеждат текстовата компетенция като „относително автономна спрямо лингвистичната” и я характеризират като „съвкупността от умения и навици за изграждане и възприемане на (езиков) текст” [Добрева, Савова 2009: 237]. В настоящото изследване се употребяват като синоними термините дискурсна и текстова компетентност.

Лингвопрагматичните цели са концентрирани върху изграждане и усъвършенстване на умения за осъществяване на дейности по целесъобразен подбор и комбиниране на класове думи и граматически категории като лексикални и граматически текстуиращи средства в процеса на продуциране на различни кохерентни текстове при прилагане на оптимални комуникативни стратегии в съответствие с контекста (персонален, социален) и целта на речевия акт; умения за реконструиране на семантично-тематичната кохерентност на текста и за съотнасяне едно към друго на контекстуалните изреченски значения; за разчитане на смислова и граматическа свързаност в различни типове текст (изведени по учебните програми за V – VII клас); към умения за редактиране и саморедактиране на текстови грешки.

В контекста на гореизложеното са обосновани предложения за промяна на учебното съдържание в обучението по български език, свързани с включване в адаптиран вариант и обем на съвременни текстолингвистични постановки за свързаност на текста. За нуждите на училищната практика е методически целесъобразно последователното и системно извеждане на функционалните параметри на частите на речта в текста и някои техни граматически особености. Експерименталната разработка се основава на разбирането, че учебното съдържание за текстовия признак свързаност и ролята на частите на речта като текстуиращи средства е целесъобразно да включва знания, умения и отношения, съотнесими с отделните съставки на комуникативноречевата компетентност, а именно:

- Знания за текстоизграждащите възможности на различните части на речта, за текстосвързващите възможности на различните класове думи и някои техни граматически признаци (определителен член, глаголно време, синтактична валентност, родово – видови отношения, словореден модел и др.), на синонимните и антонимните употреби на частите на речта, както и умения за граматически правилното и стилистично уместното използване на лексико-граматическите класове думи в речевата практика (езикова компетентност);
- Умения за ориентиране в комуникативната ситуация с оглед на типовете социални фактори и ситуативен контекст, влияещи върху общуването, в т.ч. избор и комбиниране на текстоизграждащи/текстосвързващи средства като езиков маркер за определена комуникативна ситуация, социокултурен контекст, тип дискурс (социолингвистична компетентност);
- Умения за създаване и възприемане на различни типове комуникативно пълнозначни текстове във връзка с възможностите на различните класове думи да осигуряват формална свързаност на текста, експлицитно или имплицитно моделиращи смисловата свързаност на съответния текст (дискурсна компетентност);
- Знания и умения за преодоляване на трудности в общуването чрез използване на текстоизграждащите/текстосвързващите възможности на частите на речта за коригиране на текстови негативи (стратегийна компетентност).

При съобразеност с гореизведените акценти в хода на изработването на проект за учебен модел за усвояване на текстовата свързаност са обобщени, анализирани и експериментирани няколко промени на учебното съдържание:

### **1. Коригиране на лингвистична информация за постигане на по-голяма терминологична точност, еднородност и лингвистична прецизност.**

Промяната на терминологичния апарат е в три аспекта:

- 1.1. Прецизиране и уеднаквяване на терминологичното многообразие в учебниците (както и в предлаганите в тях дефиниции).
- 1.2. Съкращаване на ненужна терминология.
- 1.3. Предлагане на терминологичен оптимум<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Относно конкретните предложения за промяна на учебното съдържание по изведения показател и останалите предложени корекции на учебното съдържание 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. 15 – 17.

## 2. Преструктуриране на лингвистична информация.

Аргументирано е предложението за отпадане на две урочни статии от учебната програма: *Думата като морфологично средство в текста* (VI клас) и *Думата като лексикално средство* (VII клас). Предложената и апробирана система се основава на обединяването на тези две урочни статии в една нова тема с предимно текстолингвистични акценти – *Думата – градивен и свързващ елемент в текста* (V клас). Предложените промени се отнасят не само до класа, в който експериментално е включена урочната тема, а и до извеждането на нови съдържателни акценти – текстоизграждащата и текстосвързващата роля на класовете думи [Добрева 2015: 15 – 20].

## 3. Обогавяване на учебното съдържание.

3.1. Допълване на прагматичните аспекти на вече внесени в учебното съдържание акценти в:

3.1.1. Уроците по български език за частите на речта с оглед на функционирането на съответния клас думи в текста.

3.1.2. Уроците за усъвършенстване на рецептивните и продуктивните комуникативни умения по посока на отработване на текстуиращите функции на частите на речта.

3.2. Представяне на нови акценти в новопредложени урочни теми.

Представеният модел на цели и учебно съдържание предполага 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 позволява поетапното 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.

Обогавяването на учебното съдържание с нови акценти предположи разработката (от автора на настоящата статия, провел експеримента) на урочни структури по темите „Думата – градивен и свързващ елемент на текста”, „Начини и средства за текстова свързаност”, „Текстови грешки”, както и разработването на система от упражнения и учебни ситуации, апробирани в новопредложените уроци и в традиционните уроци по учебна програма. Проверената в практиката система от упражнения включва разнообразни типове: предкомуникативни, комуникативни, синтетични<sup>3</sup>. При апробиране на комплекса от упражнения от операционална гледна точка най-ефективни се оказват синтетичните упражнения. Този факт може да се обясни с предположената от тези упражнения многоаспектна работа с един и същ текст и възможности за осъзнаване на взаимнообусловеността на двете основни страни на текстовата свързаност (съдържателната и формалната)<sup>4</sup> при реализирането на комплекс от лингвистични задачи (за откриване на езиково

---

3 Използвана е терминологията на проф. М. Георгиева. Вж. М. Георгиева. За системата от упражнения при комуникативноориентираното родноезиково обучение. – Български език и литература, 1992/6.

4 За спецификата на текстовата работа в различните упражнения вж. С. Георгиева. Полифункционалност на текста при усвояване на начините и средствата за свързване. – В: Научни трудове. Колеж – Добрич. Том VI. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2013, с. 274 – 282; С. Георгиева. Прагматическа насоченост на усвояването на частите на речта в контекста на текстосвързващите им функции. – В: Канонът на словото. Пловдив: Контекст, 2014, с. 69 – 76; С. Георгиева. Модел на урок за изучаване на езиковите средства за текстова свързаност. – В: Словото – традиции и модерност. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2016, с. 136 – 145.

явление, за анализ на текст, за редактиране и други) и комуникативни задачи (за рецепция и продукция на текст).

Системата от упражнения и учебни ситуации в предложените и апробирани уроци притежава следните 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 уроци; външна съдържателна обвързаност на урочните единици и подчиненост на избраните в тях текстове на темата „Езикът, книгата”. От автора на изследването са предложени и експериментирани и два типа алгоритми: с теоретична насоченост (алгоритъм за анализ на текст) и 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 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 зависи 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 текстови 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 за 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).

Проверката на ефективността/резултатността от организираната и проведена експериментална дейност е осъществена върху писмен ученически дискурс поради присъщата



на този курс повишена степен на експликация на кохезията. Диагностичната методика е свързана с прилагането на няколко типа 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 <b>Ученикът:</b>	
Критерий 1: За оценяване на знанията и уменията на учениците за възприемане на смисловата свързаност на текста	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 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: За 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, текстови 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: За оценяване на знанията и уменията на учениците за откриване на текстови грешки и редактирането им	3.1. Открива не 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.

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

Теоретичната база (в лингвистичен и методически аспект), на която се базира експерименталното изследване, определи следната система от критерии и обезпечаващите ги показатели и индикатори за оценяване на ученическите текстове в началото (съответно и в края) на експеримента [Добрева 2015: 33 – 34]:

Таблица № 2

**КРИТЕРИИ ЗА ОЦЕНКА НА ПРОДУКТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Критерий	Показател	Възможни индикатори <b>Ученикът:</b>
Критерий 4: За оценяване на уменията за създаване на репродуктивен текст (преразказ)	4.1. Знания и умения относно съдържателните 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 книжовни норми.
		4.2.2. Спазва пунктуационните книжовни 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.
		Уместно представя обобщена информация в текста.
Критерий 5: За 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 книжовни норми.
		5.2.2. Спазва пунктуационните книжовни норми.
		5.2.3. Спазва граматичните книжовни норми.
		5.2.4. Спазва лексикалните книжовни норми.
	5.3. Знания и умения относно	5.3.1. Не допуска неуместна повторителност.
		5.3.2. Не допуска двусмислици.

граматическата свързаност на съчинението и текстови грешки	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.

➤ **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.

Педагогическият експеримент за установяване на възможността за промяна на равнището на текстова компетентност е реализиран през три последователни учебни години със 113 ученици, разпределени в две контролни паралелки, характеризирани като контролна група (КГ) и две експериментални паралелки, характеризирани като експериментална група – (ЕГ). Експериментът следва логиката на етапите: констатиращ етап (установяващ експеримент), включващ три звена: анкета, тестова проверка, създаване на репродуктивен и продуктивен текст от ученици от V клас; формиращ етап (обучаващ експеримент) – реализирани уроци, експериментирани упражнения и алгоритми в V, VI и VII клас (през тригодишната експериментална работа в часовете по български език и в часовете за развитие на комуникативни умения); контролен етап (заклучаващ експеримент), представен от тестова проверка и създаване на репродуктивен и продуктивен ученически текст (за съпоставителен анализ с индикаторите на писмените текстове от констатиращия етап).

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 тестовете: 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 (в началото и в края на експеримента) не е използвана терминология, невключена в учебното съдържание по действащите през периода на експеримента учебни програми по български език (независимо от въвеждането на нови термини в процеса на експериментална работа), за да бъдат учениците от експерименталната група и контролната група равнопоставени. Всеки от апробираните по време на експеримента тестове е функционална цялост, която може да бъде използвана за надеждно оценяване на знанията и уменията на учениците, но същевременно и за подобряване на тези умения. Изследването позволява коментар на ефективността на експерименталните тестови индикатори и може да бъде анализирано и в контекста на процеси за търсене на решения за оптимизиране на регламентите и институционалните практики на оценяването. 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 седмоласниците (порасналите петокласници от началото на експеримента), също са анализирани по един подробен преразказ и по едно съчинение, съответно на учениците от ППМГ „Нанчо Попович”, гр. Шумен – репродуктивен текст върху баснята на Лафонтен „Пчели и стършели” и съчинение повествование „Интересна случка от моя живот”; на учениците от СУ „Сава Доброплодни”, гр. Шумен – преразказ върху разказа „Малката елхичка” и описание на 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) е осъществено 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 изведени няколко аспекта на целесъобразен избор и комбинация на използване на части на речта като средства за верижна свързаност в текста – уместно използване на синоними в 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.

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 речеви грешки в създадените от учениците текстове (репродуктивен текст и текст оригинал) в началото на експерименталната работа.

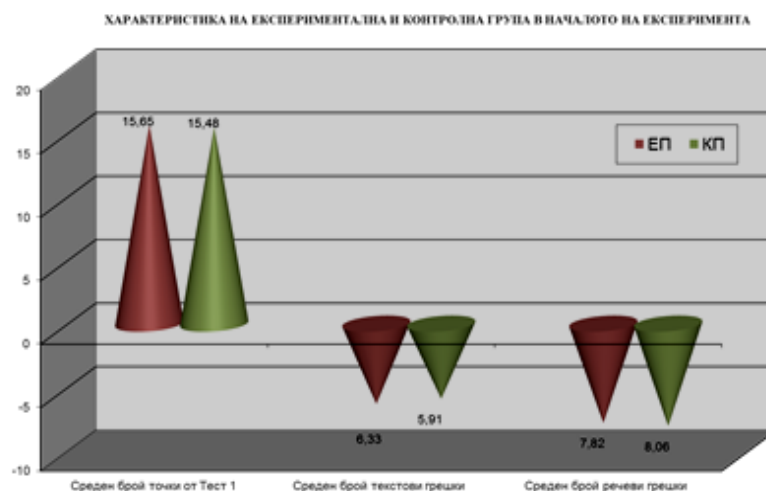
Таблица № 3

КРИТЕРИИ ЗА СЪПОСТАВКА НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА ГРУПА 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)

Данните от таблицата показват, че ЕГ и КГ принадлежат към една и съща генерална съвкупност на етапа на установяващия експеримент:

Диаграма № 1



Целта на констатиращия етап е установяване на равнището на рецептивните и продуктивните умения на учениците от двете групи. Диагностиката на входящото равнище на рецептивните/анализационните умения на учениците 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. 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 е установен 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, според които са разпределени тестовите задачи (смислова свързаност, повърхнинна свързаност, текстови грешки), за ЕГ и КГ в началото на експеримента са с приблизително еднакви стойности:

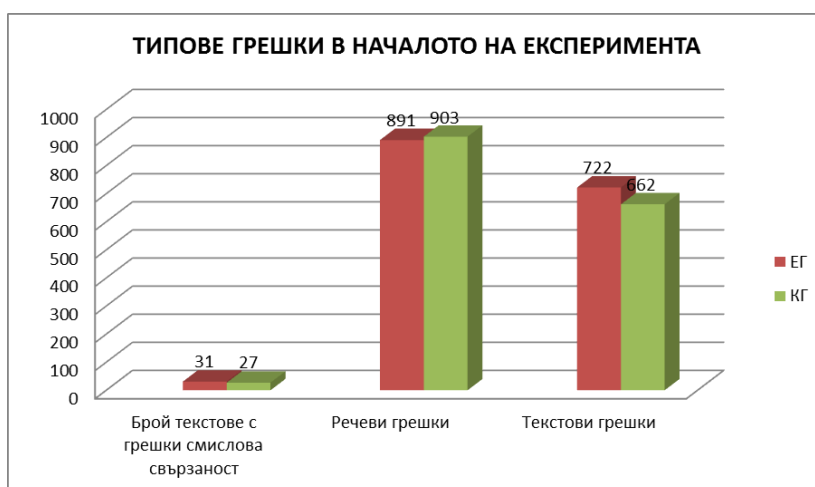
Таблица № 4

РЕЗУЛТАТНОСТ НА ИЗСЛЕДВАНИТЕ ГРУПИ ОТ ТЕСТ 1

Изследвана група	Критерий 1: смислова свързаност		Критерий 2: повърхнинна свързаност		Критерий 3: текстови грешки и редактиране	
	Среден брой точки	Процент верни отговори	Среден брой точки	Процент верни отговори	Среден брой точки	Процент верни отговори
Експериментална група	3,98	35,00	7,68	49,80	3,25	16,63
Контролна група	4,27	30,25	7,41	50,80	3,61	17,88

Диагностика на продуктивните комуникативни умения на учениците (критерий 4 и 5) в началото на експеримента е реализирана чрез количествено измерване на броя/процента грешки (смислови, текстови и речеви), допускани 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 грешки:

Диаграма № 2



5 В настоящата статия условно всички нарушения на книжовноезикови норми и правила са означени с единния термин речеви грешки.

Учениците от ЕГ и КГ допускат в началото на експеримента аналогичен като брой и преобладаващ тип грешки. От общо 3236 за началото на експеримента 1644 (50,80% от грешките за етапа) са допуснати от учениците от ЕГ (в преразказ – 788, съчинение – 856); 1592 (49,20% от грешките за етапа) грешки са допуснати от учениците от КГ (в преразказ – 871, съчинение – 721). Учениците от ЕГ допускат повече грешки при съчиненията, а учениците от КГ – при преразказите.

Грешки по първи показател на критерий 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 с: при преразказ – пропускане на епизоди, нарушаване на последователността на епизодите, допускане на фактологически грешки; при съчиненията – нарушаване на логическите преходи между отделните части, незавършеност на текста.

Разпределението на речевите грешки (1794 – за началото на експеримента – 55, 44% от грешките в началото, 30,32% от всички 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 засилен 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, представящи „движението” на текстови 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 № 5

#### РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ТЕКСТОВИТЕ ГРЕШКИ В НАЧАЛОТО НА ЕКСПЕРИМЕНТА СПОРЕД ВИДА ТЕКСТ

Тип текст	Еспериментална група		Контролна група		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%
	722	12,20%	662	11,19%	1384	23,39%

Средните стойности на допусканите 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 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 дефицити: 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

6 При анализа на текстовите грешки е използвана терминологията в предложена от автора на настоящото изследване класификация на текстовите грешки [Добрева 2015: 8 – 9].

съществителни имена) и утежнена номинативна верига; 2) Извън номинативната верига – ненужна повторителност и неподходящо темпорално структуриране на текста. Числовите изражения на двете групи текстови грешки (в и извън номинативната верига) е с близки стойности в началото на експеримента:

Таблица № 6

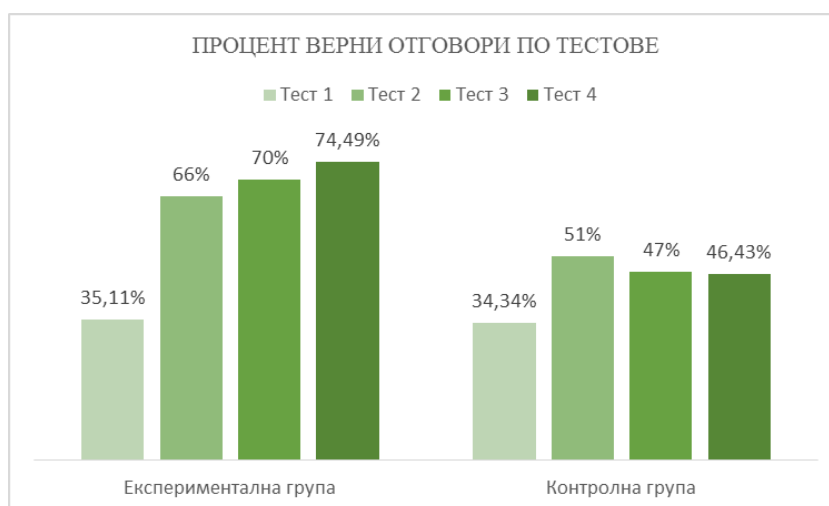
КОЛИЧЕСТВЕНО РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ТИПОВЕТЕ ТЕКСТОВИ ГРЕШКИ В НАЧАЛОТО НА ЕКСПЕРИМЕНТА

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 корелативността 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 – умения за текстопродукция. През трите години на експеримента периодично са реализирани тестови проверки, чиято резултатност по критерия процент верни отговори е следната:

Диаграма № 3



Диаграма № 3 показва, че тенденцията на повишаване на процента верни отговори от тестовете при ЕГ е постоянна тенденция през трите години на експерименталната работа. При КГ ръстът на увеличаване на верните отговори е по-малък, като се наблюдава и колебание (например при тест 3 процентът верни отговори е по-малък от процента верни отговори при тест 2; при тест 4, процентът верни отговори е по-малък от резултатността при тест 3, макар че като цяло и при тази група е настъпила положителна промяна, което е закономерен резултат от

реализирания учебен процес според официалните учебни програми по български език и литература).

Използваният в края на експеримента тест 4 притежава релевантни за измерване на постиженията на учениците характеристики. Средният брой точки за тест 4 е, съответно: за ЕГ – 29,98 (срещу 15,65 – в началото); за КГ – 19,52 (срещу 15,48 – в началото). Съпоставени с тест 1 по среден брой точки и процент верни отговори, задачите от тест 4, разпределени според първи, втори и трети критерий (смислова свързаност, повърхнинна свързаност, текстови грешки), имат следните количествени измерения:

Таблица № 7

СЪПОСТАВКА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ТЕСТОВИТЕ ПРОВЕРКИ В НАЧАЛОТО И В  
КРАЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

Тест	Тест 1				Тест 4			
	Експериментална група		Контролна група		Експериментална група		Контролна група	
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

По-високият процент на верните отговори при учениците от ЕГ в края на експеримента е свидетелство, че апробираното учебно съдържание 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 групи тестови задачи (смислова свързаност, повърхнинна свързаност и текстови грешки) за учениците от ЕГ е със значително по-високи стойности. Резултатността относно рецептивните/анализационните умения на учениците и по трите критерия представя значително повишаване на процента на верните отговори при учениците от ЕГ (повишение с 39,38%; за съпоставка КГ – повишение с 12,09%). 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 задачите по критерий 1: за ЕГ е задача 3 (определяне 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 характеризиране 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 4 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 решените 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 ученически писмени 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 № 8

**СЪПОСТАВКА НА ДОПУСНАТИТЕ ГРЕШКИ В УЧЕНИЧЕСКИТЕ ПИСМЕНИ  
ТЕКСТОВЕ В НАЧАЛОТО И КРАЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА**

Група	Вид грешки	Начало на експеримента						Край на експеримента					
		Преразказ		Съчинение		Общо		Преразказ		Съчинение		Общо	
		Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%	Брой	%
Експериментална група	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
Контролна група	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

Факт в края на третата година от експеримента е намаляването на грешките като цяло – от 3236 (начало) на 2681 (край). За тази тенденция свидетелстват и показателите на средните стойности на допусканите от учениците речеви и текстови грешки в писмените им изложения:

Таблица № 9

**СРЕДНИ СТОЙНОСТИ НА ДОПУСКАНИТЕ В УЧЕНИЧЕСКИТЕ ТЕКСТОВЕ  
ГРЕШКИ В НАЧАЛОТО И В КРАЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА**

Изследвана група	Речеви грешки		Текстови грешки	
	Начало	Край	Начало	Край
Експериментална група	7,82	6,24	6,33	3,14
Контролна група	8,06	8,37	5,91	5,74

В сравнение с началния етап учениците от ЕГ намаляват общия брой на речевите и текстовите си грешки – от 1613 (начало) на 1069 (край). За учениците от КГ е характерна тенденция на запазване, дори леко повишение на общия брой речеви и текстови грешки, съответно в началото – 1565, в края – 1580. Тенденцията на намаляване за учениците от ЕГ е характерна за речевите грешки като цяло: начало – 891 – 15,06%, край – 711 – 12,02%. Учениците от КГ запазват (дори леко увеличават) броя речеви грешки (от 903 – 15,26%, на 937 – 15,84%). Във връзка с типа текст факт е увеличението на общия брой речеви и текстови грешки при преразказите – от 1620 в началото на експеримента (768 – за ЕГ; 852 – за КГ) на 1659 в края на експеримента (680 – за ЕГ; 979 – за КГ). Намален е общият брой речеви и текстови грешки при съчиненията и за двете изследвани групи от 1558 (ЕГ – 845, КГ – 713) на 990 (ЕГ – 389, КГ – 601). Като цяло речевите грешки в текстовете на учениците от ЕГ намаляват в края (от 891 – на 711; от 15,06% на 12,02%), но 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 е увеличен броят на речевите грешки в преразказите на тези ученици (от 462 на 582, т.е. от 7,81% на 9,84% – от всички допуснати грешки за експеримента). Увеличеният брой речеви грешки в

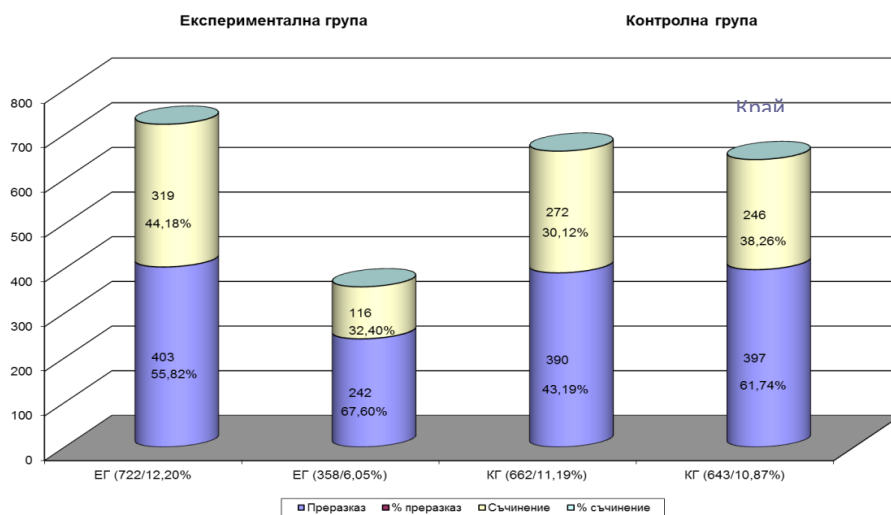
презраказите на учениците от двата типа паралелки има и своето логическо обяснение – в края на експеримента текстовете за репродуциране са значително по-обемни, по-сложни като речева организация (семантично-структурна, езикова – с преобладаваща пряка реч). Учениците са задължени при репродуциране да 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.

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 броят на текстовете 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 ЕГ, както и с концентрираността на експерименталната работа върху синтетични упражнения, включващи лингвистични и комуникативни задачи, задължително съотнасящи рецепцията/анализа на смисъла на текста с анализа на текстовата форма, т.е. със системната (структурирана на принципа на надграждането) и целенасочена работа върху смисъла и формата на текста в единство.

За промените в равнището на продуктивните комуникативни умения говорят количествените съотношения на текстови грешки в началото и в края на експеримента:

Диаграма № 4

#### РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ТЕКСТОВИТЕ ГРЕШКИ В НАЧАЛОТО И В КРАЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА ПО ТИПОВЕ ТЕКСТОВЕ



Текстовите грешки като цяло, в съпоставка с началото – 1384 (23,39% от всички допуснати грешки), в края на експеримента намаляват – 1001 (16,92%). Данните от диаграмата показват, че текстовите грешки в текстовете 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 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, структурно-композиционни и езикови особености на текста, пресъздаващ комуникативната интенция и смисловия замисъл на ученика при изпълнение на поставена дидактическа задача. 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 репродуктивните текстове на учениците от КГ може да се обясни и със субективни причини – нереализираност на експериментална работа, и с обективни причини – увеличеният обем и усложнената съдържателно-структурна основа на текстовете, предложени за репродуциране.

Представените статистически данни показват, че в края на експеримента двете изследвани групи са анализирани по показателите, въз основа на които е направено разделението на ЕГ и КГ в началото, съответно: среден брой точки от тестово изпитване, среден брой текстови грешки и среден брой речеви грешки в създадените от учениците текстове (преразказ и съчинение):

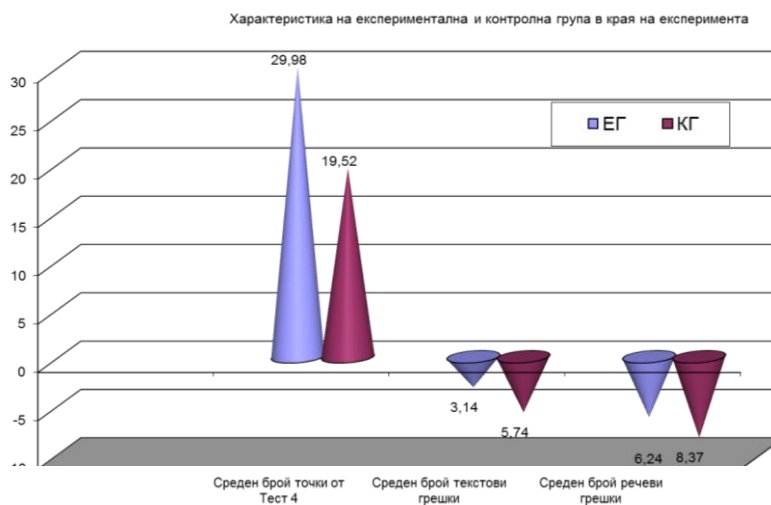
Таблица № 10

КРИТЕРИИ ЗА СЪПОСТАВКА НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА И КОНТРОЛНАТА ГРУПА В КРАЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

Изследвана група	Среден брой точки, тест 4	Среден брой грешки в създадените от учениците текстове	
		Текстови грешки	Речеви грешки
Експериментална група	29,98	3,14 (преразказ – 4,25; съчинение – 2,04)	6,24 (преразказ – 7,68; съчинение – 4,79)
Контролна група	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.

Диаграма № 5



Представените и анализирани данни за изследваните групи позволяват обобщение на установените в процеса на експеримента 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 комбиниране 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 за резултатност показват, че проведената експериментална работа потвърждава първоначалната хипотеза на експерименталното изследване. Апробираните експериментални уроци, използваните по времето на експеримента упражнения и алгоритми, насочени към усвояване в единство на двата аспекта на текстовата свързаност, на текстуиращите функции на частите на речта, действително съдействат за задълбочаване на знанията на учениците за текст и свързаност; за повишаване на комуникативната им компетентност (представена и чрез умения за рецепция, редактиране и анализиране на текстове, и чрез умения за продуциране на репродуктивни текстове и текстове оригинали). Проведеното в естествените условия на учебния дискурс експериментално изследване показва, че разработената система е приложима в училищната практика. Апробираната методическа система (актуализирани цели, учебно съдържание, технология) за изучаване в единство на аспектите на текстовата свързаност (съдържателна и формална), за усвояване на частите на речта като средства за експлициране/установяване на тази 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.

#### References:

1. Georgieva, M. Za sistemata ot uprazhnenia pri komunikativnoorientiranoto rodnoezikovo obuchenie. – Balgarski ezik i literatura, 1992/6.
2. Dimchev, K. Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2010.
3. Dobрева, Е., I. Savova. Tekst & Diskurs. Terminologichen spravochnik. Veliko Tarnovo: Faber, 2009.
4. Dobрева, S. Izuchavane na sredstva za tekstova svarzanost (V – VII klas). Avtoreferat na disertatsionen trud za prisazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor“. Shumen, 2015.
5. Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna: Relaksa, 2006.