

## EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCES OF STUDENTS

*Ganka Yankova, Snezhanka Dobreva*

*ABSTRACT: Innovative educational documents are presented in the text, ensuring a higher effectiveness of the educational interaction in Bulgarian language. Subject to comment are the motives that require changes in pedagogical technology in terms of pragmatism, variation and communicativeness. The presented methodological solutions (using algorithms, variants of morphological analysis, didactic pedestrians, exercises on form and text content, etc.) are interesting, motivating for students and realizable in school.*

*KEYWORDS: educational practices, language analysis algorithm, morphological analysis, didactic practices, practice, communicative competence.*

Промените в образователното взаимодействие при обучението по български език са наложителни и са мотивирани от много причини, сред които е и ниската грамотност на българските ученици. От Министерството на образованието и науката са реализирани дейности в един от възможните аспекти на образователна промяна, отнасящ се до нови учебни програми по български език и литература, адекватни на съвременните изисквания. Вторият възможен аспект на целесъобразни промени е свързан с конкретната педагогическа технология. Въпрос на професионализъм и отговорност от страна на педагога е търсенето на адекватни технологични решения за постигане на целите по новите учебни програми. Цели, извеждащи ключови компетентности в контекста на взаимосвързаността им и чрез перманентно осъществяване на вътрешнопредметни и междупредметни връзки в педагогическия дискурс на родноезиковото обучение.

Факт са новите учебни програми по български език за прогимназиален етап, в процедура по утвърждаване са програмите за първи и втори гимназиален етап. В процес на разпространение са новите учебници по български език за пети клас. Критическият поглед на педагога започва да ги гледа с окоето на професионалиста, търсещ зад разместването и променените варианти на урочни статии, зад изведения самостоятелен раздел за развитие на комуникативни компетентности (със съотнесени по двата аспекта на единния предмет български език и литература теми) педагогически ресурс за системни и целенасочени дейности по усъвършенстване на ключовата компетентност на обучаваните – общуване на роден език. Актуалният за съвременния педагогически дискурс преход от знаниецентристки към компетентностен подход предполага преодоляване на нормативистичността на традиционната граматика в информационния блок на учебниците, както и консервативността на преподаването и чрез технологията на всезнаещия учител. В този контекст методически целесъобразна е тенденцията на промяната на урочната технология по посока на отработване не само и не толкова на семантиката на езиковите единици, техните разновидности и граматически характеристики, колкото на комуникативното предназначение, комуникативното оправдание на езиковите факти/категории. Новите учебници са поредната провокация към българския учител, който успоредно с многостранните си функции (информираща, стимулираща, диагностична, контролно-оценъчна), трябва да влиза и в ролята на коректив на учебното съдържание – понякога в съдържателен план,

по-често в технологичен план за реализиране на образователни практики, концентрирани върху развитие на комуникативната компетентност на конкретни обучавани, различни по интелектуални възможности и интереси.

Настоящата статия поставя въпроса за значимостта на образователната технология в дейностите по постигане на целите по новите учебни програми по български език, предлага модели на конкретни образователни практики за развитие на комуникативната компетентност на учениците.

Педагогическата технология е понятие, съотнасяно и с упражнения, и с методически средства, и с педагогически ресурси. В специализираната литература технологията е разглеждана като „кодифициран и възпроизводим начин на системно приложение на общо и частнодидактически знания и умения за достигане на образователни, възпитателни и развиващи цели“ [Радев 2000: 193].

Съвременната образователна технология предполага преосмисляне на традиционните типове упражнения, актуализира съчетаването им с интерактивни модели в педагогическия дискурс. Експлицираната по традиция чрез предкомуникативни, комуникативни и синтетични упражнения технология може да бъде преосмислена в няколко аспекта: количествен аспект – чрез прецизно дозиране и логическа последователност на активизирането на упражненията от горепосочените три групи при усвояването на всяка езикова езиница/категория; качествен аспект – чрез предложение на разнообразни варианти на традиционни за обучението по български език техники; предлагането на новаторски образователни техники. Акцентът в настоящия текст е поставен върху езиковите разбори/анализи и възможностите за вариативното им използване в ролята на съвременна образователна практика за развитие на комуникативната компетентност на учениците<sup>1</sup>. Целесъобразното функциониране на лингвистичните анализи в обучението по български език в начален и прогимназиален етап е свързано с използването на различни алгоритми, дефинирани в методиката като набор от определени правила за решаване на еднотипни задачи, като последователност от действия, като инструкция, представяща последователно всяко действие на обучаемите при решаването на учебна задача [Азимов, Шукин 2009: 14]. Функционалността на алгоритъма може да бъде интерпретирана в контекста на общоизвестната истина, актуализирана със старата китайска поговорка „Аз чувам и забравям. Аз виждам и запомням. Аз правя и разбирам“ [цит. по Плакроуз 1992: 77]. Предкомуникативните упражнения за лингвистичен анализ насочват към уместното съчетаване на дейности по усвояване на декларативни и процедурни езикови/езиковедски знания, които в своята автоматизираност допринасят за развитие и на речеви умения. Целесъобразността на алгоритмичното усвояване на езикови анализи може да бъде осмислена в контекста на постановката, че знанието е свързано със запомняне, а практикуването с крайна резултатност. Алгоритъмът е безспорно ценен педагогически ресурс, защото предполага усвояване на процедурно знание, защото актуализира действието с езикови факти, довеждащо го до автоматизъм, и в същото време способства за усъвършенстване на комуникативното действие.

В методическата литература е обоснована ролята на различни алгоритми, сред които със засилена фреквентност са алгоритмите, свързани с езикови структури, с парадигматични отношения. Изведена е целесъобразността на алгоритмичното усвояване на езикови знания – ценен ресурс за бъдеща адекватна комуникативна

---

<sup>1</sup> Коментар на синонимната замяна на двата термина – анализ и разбор – предлага монографичното изследване на М. Георгиева „Обучението по български език в началното училище“. Авторката обосновава синонимията на термини и предпочетеността в училищната практика на термина анализ с факта, че „в училищната практика разборът, т.е. характеризирането на езиковите явления, обикновено се съпътства с мотивировка, с анализ на съответните характеристики“ [Георгиева 2002:74].

практика на учениците както от начален етап [Георгиева 2002: 74 – 83], така и на учениците от прогимназиален етап [Димчев 2010: 262, 268, 273]. С активна употреба в реалната практика са фонетичният, морфологичният, морфемният, синтактичният анализ. Инвариантният модел на традиционния морфологичен разбор се съотнася с алгоритъма: определяне на езиков факт като част на речта; диференциране по вид (подвид); определяне на граматическите признаци в установен ред. Този алгоритъм намира своята по-подробна и специфична конкретизация при анализирането на конкретна дума като част на речта. Например характеризирането на класа думи глаголи предполага поредица от действия, водещи до констатации за принадлежност към съответния клас думи, определяне на лице, число, време, спрежение, вид, залог, наклонение, основна форма. Включваните в този модел характеристики са в постепенен процес на допълване през отделните класове и образователни етапи. Акцентът в модела в начален етап е върху посочването на съответната част на речта и определяне само на признаците: спрежение, време, лице, число. Този модел, в съответствие с учебното съдържание по новите учебни програми за прогимназиален и първи гимназиален етап, постепенно се допълва с граматическите признаци: основна форма на глагола (пети клас), време на глагола (предполагащо за пети клас минало свършено и минало несвършено време; за шести клас – минало неопределено, минало предварително и бъдеще време в миналото); наклонение на глагола (седми клас); залог и вид (осми клас). Постепенното включване на признаци за поетапно извеждане в морфологичния анализ допринася за формиране на умения за осъществяване и на двата етапа от работата с езиковите явления, съответно: първи етап – анализ на езиковия факт (определяне на мястото му в системата на езика и на основните му характеристики) и втори етап – последователност, в която се определят тези характеристики [Бабайцева 1985: 3 – 8]. Перманентното реализиране на последователни дейности по морфологичния разбор (отразяващи логическата връзка между отделните признаци на съответната част на речта) допринася за развитие на различни страни от комуникативната компетентност на учениците: логическо мислене; продуктивни умения за създаване на монологична речева продукция, включваща елементи на аргументация, обосновка; оценяване на факти; мотивираност за резултатност на съответните действия. Алгоритъмът за морфологичен разбор на определен етап може да бъде обогатен и с определяне на синтактичната служба на глагола и посочване на типа сказуемо, в който участва. Това позволява осъществяване на трансфер на знания за единиците от различните езикови равнища, за съотнасяне на функционалността на една лексема в различни по йерархичност лингвистични равнища, за усвояването в единство на парадигматични и синтагматични отношения в синхрон с рационалната постановка за изучаване на граматиката като морфосинтаксис [Михайлова 2008: 5 – 15]. Постепенното обогатяване на поетапно реализираните дейности по определяне на граматически признаци довежда до изграждане на цялостната парадигматична картина на съответната част на речта, до характеризирането ѝ в три основни аспекта: общо значение; морфологични характеристики (свързани с определянето на постоянните (най-общите) и непостоянните (характеризиращи само дадена словоформа) морфологични признаци); синтактична функция.

Осъществяването предимствено като интеракция обучение по съвременен български език предполага взаимодействия на различни равнища: субектно-субектни (учител – ученици, ученик – ученик) и субектно-обектни (ученици – учебни пособия, включващи и алгоритмични модели за анализ). Осъществяваният по едни и същи показатели и в определен ред морфологичен разбор скъсява пътя от ученика до крайния резултат. Автоматизираното усвояване на знанията по морфология може да бъде

осъществено и чрез варианти на морфологичен разбор, експлицирани в практиката чрез упражнения за попълване, редактиране, съотнасяне, работа по модел. Например:

- Попълнете празните места в морфологичния разбор (или довършете морфологичния разбор):
  - ✓ влязох – глагол, 1 лице, единствено число, ..... време, ..... спрежение, ..... вид, ..... наклонение, деятелен залог, основна форма – (да) вляза
  - ✓ по-високият – качествено прилагателно, ..... степен, висок
  - ✓ когото – относително местоимение за лица, .....
- След възможните идентификации на омонимите им направете морфологичен разбор:
  - ✓ син (цвят) – син (на директора)
  - ✓ весело (дете) – весело (играе)
  - ✓ каца (самолет) – каца (с мед)
  - ✓ сладко (бонбонче) – сладко (от ягоди) – сладко (спи) и т.н.
- Поправете грешките в морфологичния разбор:
  - ✓ дядо – съществително нарицателно име, среден род, единствено число, дядото
  - ✓ виждаше – глагол, 2 лице, сегашно реме, III спрежение, свършен вид, деятелен залог, изявително наклонение, основна форма – (да) видя
- Свържете изразите:

недей	да кажеш
нека	да дойде
трябва	писа
не бива	да позволявам
недейте	говорете
не	да пишеш

Интерпретациите на морфологичния разбор са многобройни. Предложените варианти насочват към автоматизиране на действия с езиковите единици, които действия в своята отработеност и автоматизираност превръщат усвоените езикови единици в добър строителен материал за правилна и уместна речева изява на учениците. Излизането от рамките на запаметената последователност от действия в традиционния алгоритъм активизира мисловните процеси, изисква допълнителни усилия за коректно попълване на липсваща информация и/или за съответно съотнасяне на езикови елементи (на базата на допустими междуклексмени валентности). Целесъобразни за използване за обучението на ученици билингви са упражнения, свързани с работа по модел, например:

- Работете по модела:
  - ✓ зима – една – тя – женски род – ето я
  - ✓ море – ...
  - ✓ стол – ...
  - ✓ телевизор – ...
  - ✓ тетрадка – ...

Задачата е с отворен характер – във вертикален и в хоризонтален план. С изучаване на нова граматическа категория моделът може да бъде усложняван, например чрез изискване за посочване на подходящо местоимение или за посочване на множествено число и подходящи прилагателни имена към формата за единствено и множествено число (например: зима – една – тя – женски род – ето я – мека зима – бели зими). За напреднали ученици могат да се добавят елементи и във вертикала. Задачата може да се усложнява и по следния начин:

- пролет → тя → една → ето я → пролетта → топла пролет → бели пролети  
 ↓  
 - цвят ← той ← един ← ето го ← цветът/а ← пъстър цвят ← бели цветове  
 ↓  
 - шоколад → ..... → скъпи шоколади  
 ↓  
 - колело ← ..... ← скъпи колела  
 ↓  
 - море → ..... → лазурни морета

В това упражнение има и занимателен елемент; изпълнява се с желание от учениците (подходящо е за 5. – 7. клас). Методическата целесъобразност на упражнението се определя от факта, че чрез него се актуализират знания за род и число на съществителното име, за лични местоимения в именителен и винителен падеж, за категорията определеност, за съгласуване на съществителни и прилагателни имена по род и число, за формообразуване и т.н. Актуализират се и се обогатяват знания по лексикология, правописни умения (пролет – пролетта, цвят – цветове и др.). В модела могат да се включат и други задачи, и други трансформации. Възможен е вариант на продължаване на модела и от самите ученици.

При алгоритмично усвояване на морфологичния разбор (както и на другите езикови разбори) учениците могат да разчитат на богата нагледност – таблици, схеми (и в учебниците, и в учебните помагала); компютърни презентации, съдържащи слайдове с примерни модели на морфологичен разбор (частичен, пълен), и др. Разнообразните модели в посочените по-горе упражнения са своеобразни варианти на пълен или частичен морфологичен разбор. В своята отработеност и автоматизираност формираните с подобни упражнения умения са надежден ресурс за създаване не само на правилна, но и уместна речева продукция с обем, отговарящ на възможностите на учениците от съответната възрастова група. По подобен „разчупен“ модел могат да бъдат реализирани и упражнения за лексикален разбор, което да позволява последващо максимално ефективно използване на богатите функционални възможности на езиковите единици в конкретен текст (мястото на индиректната им комуникативност). Своеобразна форма на морфолого-синтактичен разбор може да бъде проследяването на функционалността на конкретна/конкретни част/части на речта в текста. Богати образователни възможности в това отношение притежават местоименията. Семантичните и функционалните характеристики на местоименията мотивират тяхната фреквентност в речта – имена на филми, книги, лирически текстове, музикални групи и т.н. (група „Те“, филмът „Тя и той“, стихотворението „Ний“ и т.н.). Понякога закачливият тон, играта на думи в поетически текстове се дължи на повторената употреба на местоименни форми. Неслучайно в стихотворението „Ако някой срещне някой в цъфналата ръж...“ се повтаря точно неопределителното местоимение.

*Ако някой срещне някой / в цъфналата ръж //  
 и целуне този някой / някого веднъж,  
 то нима ще знае някой / де, кога, веднъж //  
 някого целувал някой / в цъфналата ръж?*

Тази повторена употреба илюстрира как художественият замисъл може да бъде реализиран и чрез употребата на точно определени езикови средства – стилистично маркираната употреба на неопределителните местоимения, чрез които се постига универсализирането на мотива за любовта, извеждането му извън конкретни времеви и

пространствени граници, извън представата за точно определено човешко присъствие. Всеки адресат може да се идентифицира както с лирическият субект, така и с лирическият обект. Работата върху граматически характеристики на предпочетени в стихотворни или други художествени и прозаически текстове класове думи насочва към изводи за криещата се зад езиковата форма съдържателност. Например в посочения пример анализът може да се допълни с извода, че засилената глаголност внушава динамика, драматизъм; че конкуренцията между неопределителен член и показателно местоимение насочва към мотивиран избор на показателното местоимение за акцентно изразяване на текстовата тема и т.н. Дейностите по съвместно осъществяване на морфологичен и на синтактичен анализ (на прагматична основа) позволяват изводи относно езиковата експликация на неангажираност, пренебрежителност в разнородни по стилова принадлежност текстове (например в разговорната реч чрез формите *някакъв си, какви да е, някакъв* и др. Например: *Подари ми някакви бонбони. Не видях какви*).

С висока адаптивност е използваната напоследък в практиката интерактивна техника синкуейн (дидактическо петостиише, което с дидактическа цел може да бъде използвано като ефектен метод за развитие на речта). Тази техника с универсален характер може да се използва във всички образователни етапи. Същността ѝ се свежда до модела: „Първият стих на дидактическото петостиише е негова тема и включва една дума (обикновено съществително име или местоимение), която обозначава обект или предмет, за който става дума. Вторият стих се състои от две думи (прилагателни имена или причастия), описващи признаци и свойства на избора в синкуейна предмет/обект. Третият стих включва три глагола или деепричастия, описващи характерни действия на обекта. Четвъртият стих е фраза (словосъчетание или изречение) от четири думи, чрез която авторът на петостиишето изразява своето отношение към описвания предмет или обект. Петият стих е от една дума (резюме), представяща същността на предмета/обекта. В тази позиция по правило се появява съществително име, което е свързано с темата, но вече на друго равнище – то може да бъде обобщаващо, да се изведе като контекстов синоним или да съдържа допълнително послание, продиктувано от същността на темата. С богат образователен потенциал са вариантите на използване на техниката синкуейн при лексикалната работа в начален етап [Йочева 2013: 26].

Синкуейн (като интерактивна техника, преплитаща по своеобразен начин модели от различни разбори) може успешно да бъде прилагана в прогимназиален етап (и особено в пети и шести клас при изучаването на различните класове думи и при реализиране на дейности по обобщаване на знанията за една или няколко части на речта). Обобщено, като примерна образователна практика в прогимназиален етап, синкуейн може да бъде демонстриран с модела:

1. Ключова дума от определена предметна област: *годишно време – пролет*
2. Две прилагателни, съчетаеми с думата пролет (назоваващи цвят и аромат) – *бяла и ухання*
3. Три глагола, уместни за контекста: *мирише, разцъфтява, ухае*
4. Изречението от 4 думи (по предложена схема): *През пролетта всичко разцъфтява.*
5. Една дума, обобщаваща всичко казано: *обновление, раждане, сезон, радост и др.*

В конкретната практика моделът може да бъде обогатяван и усложняван, например по посока на последващо продуциране на текст по изведената в точка пет ключова тема (с варианти на предложени заглавия от учителя за изборност от учениците или за съставяне на текст по опора само на тема и заглавие, резултат от собствен избор на конкретния ученик). Условието към четвърти стих може

допълнително да се усложни с изискването предложеното изречение да бъде не резултат на собствено творчество, а да представя народна мъдрост, цитат, афоризъм (по избор), отговарящи на изискван синтактичен модел. Могат да бъдат използвани и варианти на съпоставка на създадените ученически текстове по отношение на съдържание и на предпочетени лексикални елементи, изведени в синкуейна. Възможни са и варианти на задачи за допълване на елементи в синкуейн модела – например по предложени изпълнени стъпки от втора до пета да се изведе стъпка едно, т.е. темата. Синкуейн като интерактивен модел позволява съчетаване на групова и индивидуална работа; дава възможност за диференциран подход, съобразен с конкретните потребности на учениците (подходящ е за работа при ученици билингви). С богатата си вариативност на прилагане синкуейн като образователна практика спомага за хармонично осъществяване на трите водещи функции на обучението по български език – информативна, прагматична и културологична в контекста на личностно ориентиран педагогически дискурс.

С богат образователен потенциал за развитие на комуникативната компетентност на учениците е автоматизираността на действията при реализиране и на текстов анализ. Традиционният модел на алгоритмично осъществяван текстов анализ предполага строга последователност на дейности по откриване на съставните елементи от съдържателната и от повърхнината структура на текста, съотнасяне на изграждащите текста класове думи с различни области от действителността, установяване на начините и средствата на свързване, моделите за препращане и обобщаване на информацията в текста.<sup>2</sup> В контекста на представянето на разнообразни варианти на традиционните разбори могат да бъдат предложени и нетрадиционни модели на текстолингвистичен анализ, реализирани чрез предкомуникативни упражнения, например:

**У1:** (1) Докажете, че текстът е характерен за научната сфера на общуване.

*Българският книжовен език има дълголетна история. Това е установен научен факт. Възникването на писмото е свързано с дейността на братята Кирил и Методий и създадената от тях българска азбука. Това е един велик труд. Този труд поставя началото на славянската култура. Поставеното начало на писмеността и на книжовния език дава тласък за развитие на новопоявилата се славянска литература. И какво става в Българи? Тя става родина на зараждащата се славянобългарска цивилизация.*

(2)Коя е темата на текста? (3)Изведете ключовите думи в него. (4)С кое значение е употребена многозначната дума *език*, която е ключова за текста? (5)Кое е преобладаващото глаголно време в откъса и защо? (6)Какви по цел на общуване изречения преобладават в текста? Има ли връзка изборът на изречение по цел на общуване със сферата, за която е предназначен текстът? (7)Каква е ролята на местоименията, употребени в единственото въпросително изречение в текста? Имайте предвид кои две изречения в текста свързва местоимението (8)Как са свързани първите две изречения в този текст? (9)Кой модел на заместване представя заместваното от местоимението *това*: 1 дума – местоимение; 1 словосъчетание – местоимение; 1 изречение – местоимение? (10)Какъв смисъл носи съюзът *и*, намиращ се в началото на въпросителното изречение в същия текст? Как и в каква посока осъществява връзка съюзът *и* в текста? (11)Защо можем да твърдим, че изразът *този труд* няма обобщаващ характер? Какъв вид местоимение съдържа този израз и каква е ролята му за изразяване

---

<sup>2</sup> За конкретния модел на текстов анализ и за възможностите му за поэтапно надграждане в различните образователни етапи, както и за варианти на използването му вж. С. Добрева, Изучаване на средства за текстова свързаност (V – VII клас). Дисертация за придобиване на образователна и научна степен „доктор“. Шумен: 2015.

на категорията определеност? (12)Докажете, че в текста е използвано и друго показателно местоимение. Какво обобщава то в текста (дума, словосъчетание, изречение)? (13)С какви части на речта е назван книжовният език в този текст? Направете изводи за предпочитаните средства за назоваване на един обект в научен текст. (14)Открийте членуваните думи в текста. Направете изводи за възможността им да свързват изреченията в текста. (Членуваните думи имат различна роля в текста. Някои повтарят названието на обект и членуваната форма показва, че този обект вече е бил споменат (например: *поставеното начало, книжовния език*). Част от членуваните форми в текста не се отнасят до повтаряне на думи, а насочват към единствеността, уникалността на явлението (например *българският книжовен език, първата българка азбука, славянската култура*).

**У2:** (1)В началото на учебната година на учениците от един седми клас (при припомнянето на същността на текста) е дадена домашната работа – всеки да донесе образци на писмени текстове, използвани в ежедневието. Един ученик предложил за текст следната опаковка от лекарство, използвано от баба му. Негов съученик видял какво е донесъл и бил категоричен, че това не е текст. Като използвате своите знания за текста, помогнете в разрешаването на спора. Обосновете твърдението си – дали предложеното от ученика е текст.



(2)За какво служи написаният текст на кутията за лекарство? Кой е автор на печатния текст? (3)Нарушава ли логиката и свързаността на текста ръкописната добавка – *по 1 таблетка сутрин и вечер преди храна*? Кой е авторът на тази добавка? (4)С каква цел е направена? Към кого е адресирана? (5)Съчетаването на български думи и латински термини нарушава ли свързаността на текста или спомага за нейното осъществяване? (6)Ще се наруши ли свързаността на текста, ако от кутията се премахне изображението на цветето, от което е направено лекарството? (7)Каква е ролята на графичното изображение на цветето за посланията на текста към получателя му? (8)Каква е функцията на изписаните на различни места върху опаковката числителни имена?

**У3:** – *Ха, само те липсваха още, сякаш без тях ние сме малко тук! А на туй отгоре и едно такова отвратително патенце – ух, не можем да го търпим...*

*И патенцата наистина се чувстваха като у дома си. Ала върху бедното патенце, което се беше излюпило последно и беше толкова грозно, се сипеха удари и подигравки от всички страни; биеха го и го хапеха не само патиците, но и кокошките... един пуяк... връхлетя право към патенцето и от злина почервеня като рак. Бедното патенце не знаеше какво да прави и къде да отиде; беше му много мъчно, че е тъй грозно и че целият птичи двор му се присмива. Тъй измина първият ден, ала следният беше още по-лош за него...*



(1)От коя приказка е откъсът и кой момент отразява? (2)Защо е използвана пряката реч? (3)Извадете всички други думи и изрази, които назовават бедното патенце в откъса. За кои от названията на патенцето можем да твърдим, че изразяват отношението на автора или на герой от приказката към този герой? (4)Защо е предпочетено повторението на местоимението *го* в израза „*биеха го и го хапеха*”? (5)С кой момент осъществява връзка съюзът *и* в началото на първото изречение: „*И патенцата наистина се чувстваха като у дома си.*”? Припомнете момента от приказката, към който отправя това изречение. (6)Каква и с кого осъществява връзка съюзът *ала* (втори абзац)? (7)С каква част на речта започва последното изречение на откъса? Какво „замества” това наречие? Направете изводи за междуизреченската му свързваща роля в предложението текстови откъс. (8)Следващият откъс е от същата приказка. Припомнете с кой момент от приказката е свързан този откъс.

*–Виждете, нов лебед! ...*

*–Новият е най-хубав от всички! Толкова млад и толкова хубав! И старите лебеди наведоха глави пред него.*

*Тогава той се застрами и скри глава под крилото си. Той сам не знаеше какво да прави; беше много щастлив, ала не можеше да се гордее, защото доброто сърце не познава гордостта. Той си мислеше как го гонеха и му се присмиваха, а сега всички го наричат най-прекрасната от всички прекрасни птици.*

(9)Намерете думите и изразите, които назовават същото патенце. Какво показват тези нови названия? Кои от названията изразяват отношение към този герой на приказката? (10)Каква е ролята на повтореното местоимение *той* в откъса? (11)Прочетете научното описание на лебедите, предложено от свободната електронна енциклопедия „Уикипедия”. Може ли да използвате изразите, назоваващи лебеда във втория откъс от приказката „Грозното патенце”, за замяна на някое от местоименията, назоваващи лебедите в предложението текст от „Уикипедия”? Обосновете отговора си.

*Лебедите (Cygnus) са най-едрият род птици в семейство Патицови (Anatidae), разред Гъскоподобни (Anseriformes). Тежат между 3 и 15 кг. Нямаат изразен полов диморфизъм. Оперението им е едноцветно или двуцветно, предимно в черно и бяло. Не се гмуркат, но плуват много добре. Летят също добре, бързо и стремително. Разпространени са в цял свят, с изключение на Антарктида. На много места лебедите живеят редом с човека в полудиво състояние или като паркови птици, и по този начин се компенсират намаляването им в естествената им среда на обитание.*

(12) Докажете, че в този научен текст за назоваването на лебедите са използвани моделите: *съществително име – нулево заместване (изпускане на съществително име); съществително име – местоимение; съществително име – съществително име.*

(13)Направете изводи за предпочитаните начини за назоваване на обект в научен текст. Съпоставете изводите си с изводите си за назоваване на обекти в художествен текст. (14)Как са назовани лебедите в последното изречение на научния текст? Защо?

В предложените предкоммуникативни упражнения за текстов анализ въпросите са концентрирани върху различни страни на текстовото цяло: съдържание, форма (функция на частите на речта в текста). В своята обединеност тези въпроси представляват своеобразен текстов анализ.

Предложените предкоммуникативни упражнения за текстов анализ са насочени към откриване на съставните елементи (конституентите) от тематичната и от езиковата (повърхнинната) структура на текста; съотнасяне на изграждащите текста части на речта с различни области от действителността; установяване на начините за свързване на конституентите, на типовете връзки; откриване на модели за препращане на информация – напред/назад в текста; установяване на спецификата на назоваване на обекти в различни по сфера на употреба текстове; извеждане на начините за

обобщаване на информация в текста. От една страна, анализът концентрира внимание върху съдържателната и комуникативната структура на текста и предполага изводи за характеризирането на дадена поредица от изречения като текст или нетекст (У2/3, 5, 6). Конкретните задачи в упражненията 1, 2, 3, представят основни действия от логиката на лингвистичния анализ на текст: откриване на предмета/предметите, за които текстът говори; характеризиране на темата, подтемите (У1/2); откриване на връзки, текстуиращи начини и средства (У2/5, 6, 7); посока на съотнасяне на свързаните текстови елементи (У2/6); модел на свързване (обем информация, подеман и препращан от частите на речта като свързващи средства в текста) (У3/12); предпочитани модели за назоваване на обекти в текста съобразно неговия жанр (У3/13, 14); роля на графичното изображение в смесен текст (У2/7). Упражненията за текстов анализ са предложени върху разнообразни по стилова и жанрова принадлежност, както и по формат, текстове (откъси от научен и художествен текст, надпис на лекарство). Това позволява концентриране на вниманието върху специфичния подбор на средства за свързаност съобразно сферата, за която е предназначен текстът (например засилената фреквентност на връзки, които имат причинно-следствен характер или посочват поредност, количество, предпочетена система глаголни времена в научен текст (У1/4; У2/6); честотността на появата на глаголи за действие и наречия за време в повествователни текстове (У3/7) и др.). Паралелното концентриране на вниманието върху тематичната и формалната структура на текста позволява анализиране и съотнасяне на двата типа структури, характеризиращи текста; допринася за отработване на важни текстосвързващи функции на различни части на речта и спомага за развиване на умения за автоматизираното им използване от учениците при създаване на различни текстове. Целенаоченото отработване на предложени модел за текстов анализ развива умения за един от лингвистичните анализи; но тези умения не са крайната цел на обучението. Текстовият анализ, използван по подходящ начин в учебния дискурс, проследява как единиците от различните равнища се подбират и съчетават, за да се създаде едно цялостно речево образувание (като изява на самостоятелна комуникативна функция в дадена ситуация на общуване). Методически целесъобразно е свързването на този тип предкомуникативни упражнения с лингвистичните упражнения за редактиране.

Съвременната образователна парадигма предполага използването на разнообразни образователни практики за различни езикови анализи по посока на развитие както на декларативните и процедурните езикови знания, така и на речевото поведение на учениците. Въпрос на професионална интелигентност и методическа компетентност е уменията на учителя да избира не само разнообразни, а и резултатни по посока на развитие на комуникативната компетентност на учениците образователни практики.

### References:

1. Azimov, Shtukin 2009: Azimov, E. G., A. N. Shtukin. *Novy slovary metodicheskikh terminov i ponyatiy* (A new dictionary of methodical terms and concepts). Moskva: 2009.
2. Babayceva 1985: Babayceva, V. *Predislovie* (Foreword). – V: *Vidy razbora na urokah russkogo yazyka. Posobie dlya uchitelya*. Moskva: Prosveshchenie, 1985.
3. Georgieva 2002: Georgieva, M. *Obuchenieto po balgarski ezik v nachalното uchilishte* (Bulgarian Language Teaching in Elementary School). Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2002.
4. Dimchev 2010: Dimchev, K. *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik* (Fundamentals of the Bulgarian language teaching methodology). Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sveti. Kliment Ohridski“, 2010.

5. Yocheva 2013: Yocheva, K. Vazmojnosti na didakticheskoto petostishie pri obuchenieto na bilingvi (Possibilities of Didactic Fiveties in Bilingual Education). – Pogledi, 2013, № 2 (Leskovac, Serbia).
6. Mihaylova 2008: Mihaylova, V. Za izuchavaneto na gramatikata kato morfosintaksis. Tselite na obuchenieto po balgarski ezik i izuchavaneto na gramatikata kato morfosintaksis (Studying grammar as morphositox. The objectives of learning Bulgarian language and literature and studying grammar as morphositox). – Bulgarski ezik i literatura, 2008, № 2.
7. Plakrouz 1992: Plakrouz, H. Uchilishteto myasto za detsa (School place for children). Sofia: Mezhdunaroden tsentar za obuchenie i izsledvane, 1992.
8. Radev 2000: Radev, P. Tematichen entsiklopedichen narachnik po sistemachna pedagogika (Thematic Encyclopedic Handbook on Systematic Pedagogy). Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisii Hilendarski“, 2000.

*доц. д-р Ганка Иванова Янкова,  
гл. ас. д-р Снежанка Добрева Георгиева  
sndobrevabel@mail.bg*

*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*