

АСПЕКТИ НА ОЦЕНЯВАНЕТО В СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Ангел Петров

Резюме. В статията се анализират проблеми, свързани с възможностите за оценяване качеството на овладявани по време на езиковите занятия с комуникативна насоченост лингвистични знания, умения за общуване и ценностни нагласи на учениците. Оценкаването се интерпретира като процес, определящ параметрите на ефективността от извършеното планиране на учебния процес по български език, както и на крайния продукт от неговото осъществяване. Върху конкретен текст, създаден от ученик, се демонстрира приложението на някои техники на оценяване, доказали своята резултатност в реалния образователен дискурс.

Ключови думи: оценяване, техники на оценяване, обучение по български език, лингвистични знания, комуникативни умения, ценностни нагласи на учениците

1. Обект на анализ в изложението, което следва, са проблеми, свързани с възможностите за оценяване качеството на овладявани по време на занятията по български език (5. – 12. клас на СОУ) лингвистични знания, умения за общуване и ценностни нагласи на учениците. За да може оценяването да се интерпретира като процес, определящ параметрите на ефективността от извършеното планиране на учебния процес, както и на крайния продукт от неговото осъществяване, необходимо е да се уточнят основните признаци на обучението по български език, осъществявано в рамките на актуалната образователна ситуация в средното училище.

Резултати от различни методически проучвания са предпоставка да се приеме схващането, че съвременното състояние на обучението по български език се характеризира с все по-засилваща се комуникативна ориентация. Основание за такова твърдение е наличието на следните по-важни особености:

а) за основна образователна цел на езиковите занятия се приема овладяването от учениците на комуникативна компетентност, която се дефинира като комплекс от знания, умения и отношения езикът да се използва резултатно в конкретни комуникативни ситуации;

б) в ядрото на учебното съдържание централно място заемат езиковите единици, които придобиват значимост във/чрез общуването; задача става овладяването на техните семантични, структурни и функционални особености, които съдействат за осъществяване на речево поведение, отговарящо на определени обществено санкционирани очаквания и изисквания;

в) българският език се преподава и се учи посредством изпълняване на комуникативни дейности в рамките на реални дискурсни практики – търсене, осигуряване и обработване на информация; оказване на въздействие; изразяване на отношение и оценка и т.н.;

г) стимулира се овладяването на различни дискурсни техники – разказване, описване, разсъждаване и др., чрез които резултатно се възприемат и се създават речеви съобщения; при „задействане“ на техниките се концептуализира цялостният интелектуален и практически опит на личността с оглед на необходимостта ѝ да комуникира, т.е. осигуряват се възможности индивидът да възприема и да изгражда разнообразни, битуващи в общественото пространство, дискурсни типове – съобщения, молби, обещания и пр.;

д) дейностите, извършвани в рамките на учебния процес, са ориентирани към всеки конкретен ученик, като се имат предвид неговите възрастови и психофизиологични особености и когнитивни способности; приобщаването му към образователния процес става чрез стимулиране на прякото (или косвеното) му участие в автентични прояви на комуникацията, които са адекватни на неговите потребности, възможности и интереси;

е) интегрирането на нови образователни информационни технологии в процесите на обучението е предпоставка да се повишава интерактивността на образователните взаимодействия като условие за постигане на по-високи учебни резултати;

ж) имплицитно се внушава необходимостта обучението да се превърне за личността в процес, който продължава през целия ѝ съзнателен живот; чрез прилагане на методи за самостоятелно обогатяване на знанията и уменията тя да развива както своята комуникативна компетентност, така и компетентностите си в различни сфери на познанието и на практическата дейност;

з) подрастващите се мотивират да изучават българския език, когато се убеждават, че той е инструмент за овладяване на знания за човека, природата и обществото и за обогатяване на собствения им житейски опит и др.

2. Тъй като в центъра на оценяването на знанията и уменията по български език се поставят преди всичко качествени признаци, то важно е да се отбележи, че „дадено качество може да бъде измерено и оценено, ако отговаря на три задължителни изисквания: да бъде определено, да се изявява в поведението на дадена система, да се проявява в определена степен. Това означава, че качеството се отнася до събитието (състоянието) и продукта, а не до конструкта, фикцията.“ (Радев и др. 2007: 346) В изследвания по дидактика се обосновава също така схващането, че за да се интензифицира образователният процес, е необходимо да се премине от оценяване на резултатите към оценяване на процеса, който води до тези резултати. „От финална, крайна операция за системата на обучението оценяването трябва да стане *оперативен организационно-функционален компонент на самия процес на обучението*, фактор на оперативно усъвършенстване, а не само крайна преценка за постигнатия резултат.“ (Андреев 1987: 400)

В документа „Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване“ (Рамка 2006: 224-234) същността на оценяване на езиковите познания и на комуникативните умения на подрастващите, които изучават език, се представя чрез опозиции от видове оценяване, които се противопоставят както по отношение спецификата на оценяваните обекти, така и по отношение на използваните оценителски технологии. Авторите посочват, че всеки преподавател трябва сам да реши кои от видовете оценяване са от най-голямо значение за нуждите на неговите ученици и са най-ефективни за тях, кои са най-целесъобразни и приложими в конкретните условия.

Ще насочим вниманието към методологичните основи на оценяването в съвременното обучение по български език и към конкретни процедури на оценяване, които дават сведения за резултатността на осъществяваните по време на цялостния учебен процес педагогически дейности. За целта ще използваме информация за някои от видовете оценяване в Рамката, които според „оптиката“ на предлагания подход имат пряка връзка с проверката на знанията и уменията на учениците.

Оценяването на постиженията и слабостите, проявявани от учениците по време на педагогическия дискурс, дава реална представа за ефективността на използваните методически въздействия, когато при оценяването вниманието се насочва към това, което индивидът знае и може да направи във връзка с приложението на придобитите знания и овладените умения в реалната действителност. Такова оценяване, осигуряващо външна перспектива на педагогическия дискурс, се нарича *оценяване на владеенето* и се предпочита по време на занятията по български език. Оценяването е ориентирано към приписване на числова стойност на качествата на комуникативния резултат, т.е. „умее ли личността успешно да осъществи определено комуникативно намерение, или правилно да интерпретира комуникативното намерение на събеседника си; то е оценка на прагматичната адекватност на изказването, средство е за овладяване на комуникативна компетентност (...)“ (Веселинов 2006: 18). По-ниска резултатност в учебния процес има т. нар. *оценяване на постигнатото*. Това е оценяване, при което се приписва оценка на степента на реализация на определени специфични цели т.е. оценява се в каква степен е овладяно някакво вече преподадено учебно съдържание. Оценяването на постигнатото е ориентирано към процеса на конкретното обучение и затова може да се твърди, че осигурява само вътрешна перспектива на педагогическия дискурс, вследствие на което се забелязва и по-ограничената му употреба.

Когато при оценяване учениците се класират според равнището на собствената си компетентност, независимо от сравняването с компетентностите на останалите обучавани лица, оценяването е *критериално*. Тъй като индивидуалното лингвистично и комуникативно израстване на отделните подрастващи е приоритетно за съвременното обучение по български език, то очевидно е, че критериалното оценяване се прилага с по-голяма фреквентност в педагогическия дискурс от т. нар. *нормативно оценяване*, при което учениците се сравняват един спрямо друг според показаните резултати във връзка с покриване на определени норми,

обща за всички участници в изпитването. Такова оценяване е приоритетно само в определени случаи – при конкурсни изпити за прием в профилирани и професионални гимназии, при държавни зрелостни изпити и др. (Рамка 2006:225-226)

Както беше посочено, основна образователна цел на съвременното обучение по български език е да развива и да усъвършенства комуникативната компетентност на учениците. Такава цел се реализира в продължение на целия курс на обучение в средното училище, при който според конкретните учебни условия подходящо би трябвало да се съчетават техниките на *текущото* с техниките на *моментното оценяване*. При *текущото оценяване* обект на анализ и приписване на оценка стават постиженията на учениците в рамките на цялостния период на обучение. Такива постижения се проявяват при оценяването на отговори на въпроси, на решения на задачи, на участия в проекти, на резултати от създаване на курсови работи и пр., т.е. то се основава на непрекъснатата формираща се оценка. Крайната оценка е съвкупност от междинни оценки, получени по време на курса на обучение. Този вид оценяване е предпочитано, защото е подходящо за констатиране на творчески способности у учениците. То дава възможност за валидно признаване на резултатността на обучавания, на неговите постижения и напредък. Оценката мотивира учениците да представят адекватно положителните си черти, да реализират таланта си, както и да проявят ценни характеристики на своето поведение, комуникативни умения, нагласи и отношения към другите, а не само да демонстрират натрупани през периода на обучение академични постижения (Даунс 1999:35). Разбира се, не трябва да се подценяват възможностите и на *моментното оценяване*, което се осъществява по време на конкретен изпит или на друга контролна процедура. Може да се направи извод от наблюдения върху практиката, че обикновено при моментното оценяване не се вземат предвид оценки от предишни, текущи оценявания, т.е. такива постижения и слабости на ученика се отчитат като нерелевантни. От значение е само това, което знае и може обучаваното лице в конкретната ситуация на проверката, а това несъмнено ограничава информацията за реалните познания и способности на отделен ученик или на класа като цялост.

От направените разсъждения става ясно, че текущото оценяване е разновидност на т. нар. *постепенно или формиращо оценяване*. То е непрекъснат процес на събиране на информация за постиженията и слабостите на учениците. Тази информация служи на учителя не само да направи изводи за равнището на овладени знания и умения от страна на подрастващите, но и да планира своята предстояща работа, т.е. оценяването има функция и на обратна връзка на преподавателя с обучаваните. Осигурява информация за конкретния ученик и служи за подобряване на обучението чрез корекция на похватите, на използваните педагогически средства, техники на преподаване и пр. Докато финалното, т. нар. *крайно оценяване*, само обобщава постиженията в края на периода, като най-често е ориентирано към покриване на определени нормативни изисквания, чрез формиращото оценяване се определят постиженията и слабостите след всяка смислово и функционално завършена част на учебния процес. То документира степента на реализация на образователните цели в рамките на отделни етапи

на процеса. Докато целта на крайното оценяване е да се направят изводи за окончателните ефекти от педагогическия дискурс и да се обобщат доколко те са адекватни на заложената в държавните образователни документи социална поръчка към образователната институция, изводите от формиращото оценяване дават нагледна представа за реалните познания и комуникативни способности на учениците във всеки отделен момент на педагогическия дискурс и стават основа за планиране и осъществяване на следващи образователни периоди (Уикипедия 2010: 2).

Функционално средство, подпомагащо формиращото оценяване, е *портфолиото на ученика*. То представлява комплекс от автентични документи, свидетелстващи за напредъка на ученика в познавателно и в комуникативно отношение. Служи на преподавателя като основа във всеки конкретен момент от образователния процес бързо и лесно да констатира равнището на комуникативна компетентност на ученика върху основата на факти, онагледяващи неговите знания, умения и отношения по конкретни езиковедски или речеведски проблеми. За да може учителят да прави това, портфолиото на ученика трябва да съдържа разнообразни езикови материали. Събирането и запазването на текстове, тестови листове, дневници, анализи, чернови, планове на уроци, бележки към домашни работи, самите домашни работи и др. и оценяването на образователните постижения чрез анализ на материалите е доказателство, че при комуникативно ориентираното обучение по български език оценяването не е крайна завършваща дейност на образователния процес, а дейност, която се осъществява паралелно с протичането на процеса. Оценяването има за цел да покаже, че „добрият ученик не е този, който не допуска грешки, а онзи, който е наясно какво не знае във всеки момент от обучението и който използва тази оценка за придвижване напред и за определяне на това, което предстои да се научи. Така оценяването става силен мотивационен фактор за подрастващите“ (Стойчева, 2006:215). *Крайното* (финалното) оценяване на постиженията и слабостите също може ефективно да бъде използвано в конкретни учебни ситуации, ако се прилага целесъобразно в педагогическия процес например: чрез функционален анализ на крайните резултати от учебния процес, които се проявяват по време на непринудена комуникация – чрез създаването от учениците устни и писмени текстове (дискурси), т.е. оценява се не какво знае ученикът, а как, кога и дали изобщо прилага на практика това, което е научил. В такива случаи анализът е насочен към резултата в края на процеса, към постигнатата цел, а не към самия процес. В центъра на вниманието не е оценяваният ученик, а характеристиките на дейностите, които ученикът извършва. Такъв начин на оценяване е предпоставка за по-голяма обективност (Гюзелева 2007:37-38).

На занятията по български език с комуникативна ориентация, в зависимост от темата на урока, от целите и условията на обучение, уместно могат да се съчетават средствата на *прякото* и на *непрякото оценяване*. При прякото оценяване се приписва оценка на това, което прави ученикът в конкретния момент – изпълняване на упражнение, решаване на тестова задача, отговаряне на конкретен въпрос и пр. При непрякото оценяване се оценяват потенциалните знания и способности на обу-

чаваните лица – равнището на комуникативната им компетентност, способностите им за общуване в различни сфери на комуникация, уменията им за възприемане, интерпретиране и създаване на различни по вид и функция текстове и пр.

Както е известно, при *оценяване на знанията* в часовете по български език се изисква от учениците да покажат обхвата на своето лингвистично познание – за системата и структурата на българския език, за правилата, на които се подчинява функционирането на езика в текста, за нормите на книжовния езиков стандарт, за определен обем от лингвистична терминология и пр. При съвременното обучение по български език оценяването на посочените езиковедски знания не се подценява, но приоритетно вниманието се насочва към *оценяване на постиженията* на учениците. Тогава от тях се изисква да създават устен или писмен текст (дискурс), в рамките на който да проявят равнището на различни свои компетентности. За съжаление, тези компетентности не могат да бъдат директно наблюдавани и оценявани. Тъй като се проявяват по време на някаква конкретна употреба, стремежът при този вид оценяване е да се провери именно равнището на компетентността/компетентностите, която/ които е в основата на даденото постижение (Рамка 2006: 229-230).

Желанието да има по-голяма обективност при оценяването (т. нар. *обективно оценяване*) е естествен стремеж на преподавателите в обучението по всички предмети на средното училище. Известно е, че *субективното оценяване* създава напрежение между участниците в процесите на образователната институция, защото се прави според личната оценка на екзаминатора за качествата на оценявания (в конкретния случай езиков/комуникативен) продукт. Всяко пряко измерване, осъществено от човешки фактор върху основата на личната интуиция на личността, води до субективно оценяване. Препоръчително е в рамките на обучението по български език субективността на оценяването да се ограничава, т.е. то да става по-обективно, като се използват непреки форми на проверка и оценка (например чрез използване на езиков дидактически тест, задачите на който имат само един правилен отговор).

При езиковото обучение с комуникативна ориентация не се препоръчва оценяване, проведено само *върху основата на впечатления*, защото то е напълно субективно, осъществено върху общата представа за работата на обучаваното лице, без да се има предвид отношението между резултатите от тази работа и никакви специфични критерии. По-голяма ефективност има т. нар. *направлявано оценяване*, при което субективизмът на оценителя се ограничава, тъй като към неговото общо впечатление се добавя съзнателно оценяване върху основата на конкретни критерии.

Оценяването на комуникативната компетентност на учениците в рамките на съвременното обучение по български език е свързано с използване на средства както на *аналитичното*, така и на *цялостното (хολистичното)* оценяване. При аналитичното оценяване се разглеждат поотделно различни аспекти на овладяването и се приписват оценки на различни прояви на обучаваните лица. То създава условия за ограничаване на субективизма при оценяването, тъй като отделните

приписвани оценки са опират на точни, ясни и единни критерии. Докато цялостното (холистичното) оценяване се базира на приписването на синтетична оценка, при аналитичното оценяване крайната оценка е сбор от отделни оценки, свързани с изпълнението на различни критерии (Рамка 2006: 223).

Възможни са различни подходи към основния компонент в оценяването: текстоцентричен подход, при който основа на оценяването са текстът (дискурсът) и неговите характеристики; рецепционистки подход, център на оценяването при който е адресатът на текста (дискурса) с неговото възприятие, разбиране, интерпретация и оценяване; автороцентричен подход, при който център на оценяването е авторът, по-точно комуникативната компетентност на автора. А. Радкова посочва, че в днешно време най-разпространен в учебната практика е текстоцентричният подход (примери за дескриптори при този подход са: текстът съответства на темата и на поставената към нея задача; текстът е свързан граматично и логически и пр.). В Общата европейска езикова рамка е предпочетен ориентираният към автора на изказването (текста, дискурса) подход (пример за дескриптор при този подход е: ученикът може да ...) (Радкова 2010: 114-115).

От представените становища за видовете оценяване и тяхното приложение в обучението по български език с комуникативна ориентация може да се направи следното обобщение. Оценяването в рамките на посочения образователен контекст е дейност, *съпътстваща* цялостния образователен процес на езиковите занятия (*текущо и формиращо оценяване*), насочена към анализ на *постиженията* на обучаваните лица посредством приоритетно оценяване на *владенето* на езикови средства с цел изграждане на умения за успешно участие в процесите на комуникацията. За да се постигане повече *обективност*, се използва *направлявано оценяване*, т.е. субективността на екзаминатора, произтичаща от общото впечатление за постиженията на ученика, се ограничава от наличието на специфични критерии, които се прилагат при оценяване на конкретни аспекти от прояви на учениците с оглед на овладени лингвистични знания и/или комуникативни умения, т.е. използва се *аналитично оценяване*. Интересен е фактът, че когато преди повече от половин столетие изявеният български учител и методик Ив. Хаджов представя своите възгледи за оценяване на резултатите от обучението по български език, той поставя акценти, които в началото на XXI век съвременната методика на езиковото обучение само доразвива: „За да бъде обективна, справедлива, оценката трябва да бъде многостранна, да бъде поставена във всеки случай върху много широка основа: количествено и качествено участие в **целокупната работа с предмета** (подч. на А.П.)“ (Хаджов 1941:299).

3. За да демонстрираме спецификата на оценяване в рамките на съвременното обучение по български език, ще насочим вниманието към анализ и оценка на ученически текст (дискурс). В основата на оценяването ще поставим анализа на дискурсните характеристики, които стават предпоставка за формулиране на определени дескриптори:

а) анализ и оценка на спецификата на информацията в текста и на начините за логическа организация на смислите (коя е областта/областите на познанието; как са свързани и йерархизирани отделните концепти);

б) анализ и оценка на социалните взаимоотношения, в резултат на които се поражда текстът (какви са връзките между участниците в общуването, какво е влиянието на условията на общуване върху спецификата на текста);

в) анализ и оценка на функциите, които се осъществяват чрез текста (каково е предназначението на текста – да осведомява, да подтиква към определени действия и пр.);

г) анализ и оценка на текстовия тип (каква е жанровата форма на текста – съобщение, молба, ученическо съчинение);

д) анализ и оценка на начините за свързване, чрез които се постига цялостност в текста (как е осъществена свързаността – чрез езикови средства, т.е. кохезивно, или на смислово и на концептивно равнище, т.е. кохерентно);

е) анализ и оценка на езиковите средства, които изграждат материалната основа на текста (какви особености се забелязват при употребата на лексикални, граматични и пр. езикови средства, дали се спазват или се нарушават изискванията на книжовните и на стиловите норми).

В резултат на анализа се оценяват качествата на текста, респективно се приписва оценка на равнището на дискурсна компетентност на ученика, проявена при подготовката, създаването и усъвършенстването на текста (дискурса). Оценката се опира на разсъждения върху отношението между комуникативното намерение на автора на текста (дискурса) и реализацията на самия текст (дискурс). Приписваната оценка (очевидно става въпрос за качествена оценка) се определя в зависимост от това, доколко успешна е тази реализация, т.е.:

а) доколко сполучливо са подбрани и логически са свързани смислите в текста (дискурса);

б) уместно ли е спрямо социалния контекст речевото поведение на автора на текста (дискурса);

в) адекватни ли са на комуникативното намерение функциите на текста, текстовата типология и видовете свързаност в текста;

г) нормативно правилни и подходящи изразни средства ли са използвани при изграждането на текста и ако има нарушения на нормите, дали те са нецелесъобразни или са целесъобразни (т.е. допуснати са „нарочни“ грешки).

Да разгледаме следния текст¹⁾ на ученичка в 7. клас.

„Има ли безкористно приятелство?

Аз мисля, че има безкористно приятелство. Всеки познава някой, който е най-добър приятел за него, който е истински човек и с него можеш да споделиш мъката, болката и проблемите си, да потърсиш съвет или утеха.

От много време аз и Мария сме приятелки. Въпреки че доста често се караме няма нищо, което да не знам за нея и което тя да не знай за мен. Отначало станахме близки в детската градина, после заедно бяхме в един клас, седяхме

на един чин и още повече се зближихме. Разбира се когато пораснахме, всяка от нас започна да си има свое мнение за различни неща и невинаги имахме едно и също отношение към някого или към нещо, но това не ни пречеше да се чувстваме много добри приятелки. Дори когато с Мария сме се карали за нещо, много бързо сме се здобрявали, защото доверието помеждуни винаги е било голямо.

Сега, когато обърна поглед назад, виждам колко много сме се променили и двете. Всяка си изгражда свои виждания за света и за живота, но въпреки това, тя си остава за мен единствения човек, с когото мога искрено да си поговоря, когато имам нужда. Сигурна съм, че ще ме изслуша, ще ме подкрепи, ще ме утеши. Започвам да разбирам, че приятелство без спорове няма. Нашето приятелство също е преминало през много препятствия, много хора са се опитвали да ни скарат и да ни разделят, но то е все още живо и това се дължи на взаимното доверие и искреност, с които се отнасяме една към друга.

Приятелството между мен и Мария е пример за безкористно приятелство. Такова е и ще бъде такова, защото не можем една без друга и, защото си вярваме и се уважаваме. Това е доказателство, че безкористно приятелство, макар и не много често като явление все пак съществува. Мисля, че и ти, който четеш в момента моето съчинение, също имаш поне един безкористен приятел, за който можеш да разкажеш. “

Твърдението, което споделя и впоследствие защитава ученичката, се отнася до факта, че на света безкористно приятелство несъмнено съществува. Убедеността на авторката в правотата на това становище произтича от сферата на житейския опит – чужд и свой. Йерархизацията на смислите, свързани с позоваване на обичайни явления от действителността, които се привличат като средства за верифициране на собственото мнение, се подчинява на следната логика – от всеобщо състояние – чуждия неперсонализиран опит (*Всеки познава някой, който е най-добър приятел за него, който е истински човек и с него можеш да споделиш...*), през конкретно изживяване – личния персонализиран опит (*От много време аз и Мария сме приятелки*), до предположаемо състояние – отново чуждия, но вече персонализиран опит (*Мисля, че и ти, който четеш в момента моето съчинение, също имаш поне един безкористен приятел, за който можеш да разкажеш*). Думите *всеки (познава...)* – *аз (и Мария...)* – *ти (...също имаш...)* са езикови маркери, които сигнализират въвеждащите елементи на разглежданата логическа смислова верига в текста. Може да се обобщи, че подборът на фреймовете и използваните начини на тяхната смислова и логическа организация са свидетелство за умение рационално да се включват в действие механизми, посредством които, от една страна, се изграждат отделните структурни части на дискурса и, от друга страна, тези части хармонично се включват в структурата на цялото.

Становището на ученичката във връзка с въпроса е представено посредством съчинение – писмен ученически текст разсъждение, което е предназначено за час по български език, протичащ в класна стая, в присъствието на учител и ученици, т.е. за комуникативната ситуация е характерна обстановка на формално (официално) общуване.

„Сериозността“ на обсъжданата проблематика, наличието на преподавател, който е основен адресат и стремежът да се изрази лично становище по въпрос, силно вълнуващ учениците в тийнейджърска възраст (13 – 14-годишни), са предпоставки авторката да се стреми при изграждане на текста да използва приоритетно средства на книжовния езиков стандарт. Доказателство за това е и употребата на някои словосъчетания, които придават книжност на изказа и могат да се определят като езикови клишета (*истински човек; когато обърна поглед назад; свои виждания за света и за живота* и др.). Очевидно седмокласничката ги предпочита с цел да демонстрира не само познание по поставения проблем, но и умение да си служи с изразни средства, които (според нея) засилват авторитетното „звучене“ на изказаните мисли и на направените разсъждения. Впечатлението за съзнателно търсена „стерилност“ на изказа, адекватна на формалните условия, при които протича педагогическото общуване в класната стая, не се нарушава дори от малко изненадващата смяна на модуса на изразяване в края на съчинението. Макар чрез въвеждането на мним събеседник да се създават основания за използване на езикови средства, характерни за неформалния регистър на общуване (например обръщение с форма за 2. л., ед. ч. – *Мисля, че и ти, който четеш...*), езиковата, т.е. материалната „тъкан“ на текста може да се оцени като напълно адекватна спрямо спецификата на социалните взаимоотношения, в резултат на които се поражда той.

Преобладаваща за съчинението е информативната функция. Основна цел на авторката е да осведоми своите читатели за становището си относно наличието на истинско безкористно приятелство. Приложените факти от действителността и ясно изразеното отношение към обсъждания проблем не оставят място за съмнение, че там, където има *взаимно доверие и искреност*, независимо от съпътстващите житейски трудности (*невинаги имаме едно и също отношение към някого или към нещо; когато сме се карали за нещо; много хора са се опитвали да ни скарат и да ни разделят* и др.), приятелството може да е само едно – *безкористно*. Осведомяващата функция на дискурса е изразена чрез думи, употребени в основното си значение, чрез преобладаваща неутрална лексика и с помощта на съобщителни изречения по цел на изказване. Както привежданите факти от миналото (*отначало станахме близки в детската градина; заедно бяхме в един клас; седяхме на един чин* и др.), така и разсъжденията за настоящето и бъдещето на приятелството (*сега виждам колко много сме се променили; такова е и ще бъде такова* и др.) са доказателство, че основното предназначение на текста е да приведе достатъчно на брой такива характеристики, които да докажат искреността и безкористността на приятелството. Като допълнителна (периферна) функция на съчинението може да се определи убеждаващата функция. Конкретните дискурсни маркери, сигнализиращи нейното действие, са ситуирани в края на текста. Обръщението към евентуален читател (*Мисля, че и ти, който четеш в момента моето съчинение, също имаш поне един безкористен приятел, за който можеш да разкажеш*) се прави с цел да се скъси съществуващата дистанция между адресант и адресати, да се предизвика по-силна емпатия, да се постави финален акцент върху правотата на направените

разсъждения, като се получи опора у сходни становища по повдигнатия проблем от страна на рационално и емоционално ангажираните събеседници. Направеният анализ е основание за извод, че действащите чрез текста функции на дискурса са уместно реализирани с оглед на комуникативното намерение на авторката.

Проучваният текст притежава жанровата форма на ученическо съчинение от типа разсъждение по житейски проблем. Спецификата на такъв, аргументативен по своята същност, структура и функции, вид текст се изразява в следното. Авторката защитава правотата на лично становище по поставения въпрос, като: формулира теза (*Аз мисля, че има безкористно приятелство*), изгражда аргументи (1. *Дори когато с Мария сме се карали за нещо, много бързо сме се зодобрявали, защото доверието помеждуни винаги е било голямо*; 2. *Всяка си изгражда свои виждания за света и за живота, но въпреки това, тя си остава за мен единствения човек, с когото мога искрено да си поговоря, когато имам нужда и др.*), прави извод (*Приятелството между мен и Мария е пример за безкористно приятелство. Такова е и ще бъде такова, защото не можем една без друга и, защото си вярваме и се уважаваме. Това е доказателство, че безкористно приятелство, макар и не много често като явление все пак съществува*). Последното изречение само формално може да се определи като част от извода на разсъждението. Всъщност неговата функция е по-различна – да подсили ефекта от възприемането на текста, да предизвика емоционално съпреживяване на проблемите чрез опора върху опита на събеседника, да служи като своеобразна рамка, сигнализираща финала на текста. За да постигне по-голяма информативност и убедителност на разсъжденията си, ученичката използва факти от своя и чуждия житейски опит, неутрални езикови средства, изрази за означаване на оценка и отношение към представяната проблематика, съобщителни изречения по цел на изказване, разнообразни изречения по състав. Може да се обобщи, че подобреният вариант за структура на съчинението е съобразен с интендирания жанр (дискурсен тип), което е свидетелство, че авторката на текста отлично осъзнава връзката между функция (предназначение) на текста (дискурса) и специфика на дискурсната типология, която структурно адекватно съдейства за реализация на комуникативното намерение.

Цялостност и завършеност на текста се постига чрез приоритетна употреба на кохезивни средства за връзка между изреченията. Използването на местоименни субституции (*От много време аз и Мария сме приятелки. Въпреки че доста често се караме няма нищо, което да не знам за нея и което тя да не знай за мен и др.*), на лексикални повторения (*Започвам да разбирам, че приятелство без спорове няма. Нашето приятелство също е преминало през много препятствия... и др.*); на видо-времеви отношения, изразени чрез глаголните форми (*Сега, когато обръна поглед назад, виждам колко много сме се променили и двете. Всяка си изгражда свои виждания за света и за живота, но въпреки това, тя си остава за мен единствения човек, с когото мога искрено да си поговоря, когато имам нужда и др.*) и др. съответства на спецификата на дискурсния тип писмено съчи-

нение разсъждение, предназначено за учебни цели в час по български език. Макар и спорадично, срещат се изолирани случаи на кохерентно свързване между изречения. Това явление се забелязва, когато контекстът е достатъчно информативен, за да поддържа безпрепятствено „придвижване“ на смисъла „отляво надясно“ върху основата на представените основни концепти (*Всеки познава някой, който е най-добър приятел за него, който е истински човек и с него можеш да споделиш мъката, болката и проблемите си, да потърсиш съвет или утеха. От много време аз и Мария сме приятелки*). Авторката очевидно притежава умения да използва правилно и целесъобразно средства за текстова свързаност, които са адекватни на вида, функцията и жанра на конкретния дискурсен тип.

Текстът показва, че ученичката се старае да осъществява нормативно правилен и стилистично целесъобразен подбор и съчетаване на езикови средства. Забелязват се обаче много отклонения от книжовните норми на езика, което е доказателство, че една част от тях (преди всичко конвенционалните норми – правописна и пунктуационна) са овладени в недостатъчна степен. Ще насочим вниманието към слабости, допуснати от седмоласничката при употребата на езикови средства в текста.

Примери за граматични грешки: неправилна употреба на неопределителното местоимение за лица от мъжки род, когато се използва самостойтелно в косвен падеж: *всеки познава някой* вм. правилното *всеки познава **някого***; неправилна употреба на глаголното окончание за трето лице, единствено число на глагол от първо спрежение: *тя да не знай* вм. правилното *тя да не **знае***; неправилно съгласуване: *с него можеш да споделиш мъката, болката и проблемите си, да потърсиш съвет или утеха* вм. правилното *с него можеш да споделиш мъката, болката и проблемите си, да потърсиш от него съвет или утеха* и др.

Пример за лексикална грешка: наличие на ненарочно лексикално повторение: *Приятелството между мен и Мария е пример за безкористно приятелство* вм. *Приятелството между мен и Мария е пример за **безкористност***.

Примери за правописни грешки: неправилно изписване на представка: *зближихме, здобрявали* и др. вм. правилното ***сближихме, сдобрявали***; неправилно сливане на думи: *помеждуни* вм. правилното ***помежду ни***; неправилно изпускане на букви: *чуства* вм. правилното ***чувства*** и др.

Примери за пунктуационни грешки: неправилно изпускане на запетая, отделяща подчинено от главно изречение: *Въпреки че доста често се караме няма нищо* вм. правилното *Въпреки че доста често се караме, няма нищо*; поставяне на излишна запетая: *Такова е и ще бъде такова, защото не можем една без друга и, защото си вярваме и се уважаваме* вм. правилното *Такова е и ще бъде такова, защото не можем една без друга и защото си вярваме и се уважаваме*.

Крайната оценка на съчинението, сумарно представяща средноаритметична стойност от оценките във връзка с анализа на отделните характеристики на дискурса, може да бъде определена в зоната между мн. добър 4,75 и мн. добър 5,25, например мн. добър 5,00. С изключение на последния критерий за качество, насочващ внима-

нието на екзаминатора към спазване на езикови норми и правила (при анализа единствено на който се забелязват пропуски от страна на ученичката) анализът във връзка с останалите пет критерия констатира високо равнище на комуникативни умения.

Оценяването в конкретната изпитна ситуация е *аналитично*, насочено е към анализ на *постиженията* на ученичката посредством приоритетно приписване на оценка на *владеенето* от нейна страна на езикови средства с цел прилагане на умения за успешно участие в процесите на педагогическата комуникация. За да се постигане по-голяма *обективност* при използване на оценителските процедури, в конкретния случай се прави *направлявано оценяване* – общото впечатление за качествата на ученическото съчинение разсъждение се конкретизира от наличието на специфични критерии, които се прилагат при оценяване на отделни аспекти от участието на ученичката в комуникативния процес – специфика на предаваната информация, адекватност на използваната дискурсна типология, употреба на сполучливи средства за дискурсна свързаност и т.н.

БЕЛЕЖКИ

1. Правописът и пунктуацията на съчинението не са нормализирани.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев 1994: М. Андреев. *Процесът на обучението. Дидактика*. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1994.
- Веселинов 2006: Европейските измерения на съвременното чуждоезиково обучение. – *Образование, бр. 5*, 2006.
- Гюзелева 2007: С. Димитрова-Гюзелева. *Професионалната подготовка на учителя по чужд език*. С., Нов български университет, 2007.
- Даунс 1999: Т. Даунс. *Промяна на учебния план в България*. Наръчник. Теория и практика, С, 1999.
- Рамка 2006: *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. МОН, РЕЛАКСА, Варна, 2006.
- Радев и др. 2007: *Педагогика (под съставителството и научната редакция на Пл. Радев)*, Пловдив, Издателска къща „Хермес“, 2007.
- Радкова 2010: А. Радкова. *Оценяването на писмената реч в чуждоезиковото обучение*. С., Издателство „ТИХ-ИВЕЛ“, 2010.
- Стойчева 2006: М. Стойчева. *Европейската езикова политика*. С., Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, 2006.
- Уикипедия 2010: *Проектиране. Дизайн на обучението*. <http://bg.wikipedia.org>
- Хаджов 1941: Ив. Хаджов. *Методика на обучението по български език (бележки)*. София, Т. Ф. Чипев, 1941.