

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА РЕЗУЛТАТНОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Ганка Янкова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Снежана Георгиева

Регионален инспекторат по образованието – Шумена

Резюме. Настоящото изследване експлицира ролята на образователната технология, разбрана като система от дейности на преподаване и учене за оптимизация на образователното взаимодействие по български език и за повишаване на неговата резултатност. Обоснована е методическата целесъобразност на промени в учебното съдържание за текстова свързаност; предложен е модел на терминологичен оптимум по проблема. Анализирани са образователни практики с оглед усвояване на частите на речта и като свързващи средства в текста: използване на алгоритъм за текстов анализ; включване на предкоммуникативни упражнения за анализ на текста в синтетични упражнения и уроци, разнообразяване на технологичните модели на работа с план на урока по български език за лични местоимения. Предложени са конкретни модели на съответните образователни практики (инвариантен модел на алгоритъм, примерни упражнения и модели на урочни планове).

Keywords: educational practice, kinds of words, communicative goal of the text, terminological optimum, terminological minimum, algorithm for text analysis, lesson's plan

Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) е вече факт и в нея се извежда ролята на грамотността като основен фактор за личен и обществен просперитет – грамотността е от решаващо значение за способността на човек да се развива като личност, да се учи през целия живот и да се реализира пълноценно. Но през последните години понятието грамотност най-често се включва в отрицателен контекст и причините са постиженията на българските ученици в Националното външно оценяване и в международните изследвания.

Години наред се говори за променена образователна ситуация, за „друга“ образователна парадигма, чиито диференциални признаци са мотивирани от

стремежа за промяна от граматично ориентирано към комуникативно ориентирано обучение по български език. Извежда се целесъобразността на изучаването на езиковите единици с оглед на тяхното комуникативно предназначение (с възможен диапазон от владеее на лексикалните и граматическите явления в пределите на нормата); на поставянето в центъра на образователния процес на детето и променената посока на педагогическото взаимодействие: от езика, изучаван от ученика, към ученика, изучаващ езика.

Този нов подход към изучаването на езика е реализуем чрез много промени, свързани със съдържателните и технологичните аспекти на обучението по български език. Комуникативният и компетентностният подход променят образа на съвременната образователна парадигма, поставяйки два основни въпроса: кои да са водещите учебносъдържателни акценти в обучението по български език за активизиране на различните параметри на комуникативната компетентност (ЕР 2006: 135 – 15) и с какви методи и похвати да се осъществява това. Безспорна в този процес е ролята на образователната технология, разбрана като система от дейности на преподаване и учене; дейности, чрез които за минимално време и с най-малко сили и средства се усвоява определено съдържание и се постигат цели, представени в ДОО и в учебните програми. К. Димчев обосновава „допирните точки на технологията с праксеологията (като „обща теория за ефективната (изправната) организация на дейността“) и я определя едновременно като реализация и конкретизация на теорията във форма, удобна за практическо използване“ (Dimchev, 2010: 121). Познаването на широк набор от образователни практики позволява избора на ефективни дидактически модели за оптимизация на педагогическата комуникация. Учебната информация осигурява добра езикова подготвеност само с помощта на адекватни дидактически процедури, които в образователния курс се именуват похвати, техники, практики, методически решения.

Технологичните аспекти на учебния процес по български език са обвързани с търсене на отговор на въпроса как функционират езиковите елементи и как учениците да се научат да използват функционалността на тези елементи в собствената речева продукция, както и да разбират предпочетеността ѝ в чужди речеви продукти. И в този процес специалистите по методика на обучението по български език насочват вниманието си към използването на полифункционалността на вече познати практики и вариативността на приложението им, както и към конструиране и апробиране на нови методически решения. В настоящото изследване вниманието се концентрира върху предложения за целесъобразни учебносъдържателни акценти и върху възможни технологични решения при усвояване на класовите думи с оглед на комуникативното им предназначение в текста. В последвалото изложение обект на коментар са образователни практики като:

– използването на терминологичен оптимум във връзка с проблема за текстостовата свързаност в учебното съдържание по български език V – VII клас;

- работата с алгоритъм за лингвистичен анализ на текст;
- вариативността на технологичната работа с плана на урока по български език, свързан с усвояване на местоименията като текстуиращи средства.

В контекста на разглежданата проблематика важен и същевременно сложен проблем е създаването на единен, лингвистически прецизен и методически целесъобразен спрямо целите на родноезиковото обучение терминологичен апарат. Извеждането и използването на терминологичен оптимум по определен проблем от учебното съдържание по български език предполага по-добра резултатност на педагогическата комуникация по няколко причини:

- осигурява се системност и последователност в овладяването на определено учебно съдържание;
- обезпечава се еднозначността на езика на дискурса и се подпомага процесът на възприемане и осмисляне на лингвистична информация;
- спестява се учебно време от редуцията на обясненията за семантиката на различните термини и синонимните им замени;
- учениците се предпазват от терминологично обременяване.

Нееднократно са водени дискусии за съдържателните и обемните характеристики на понятийния терминологичен апарат, свързан с изучаването на текста в училище (Marovska, Bakurdzieva, 1996: 71 – 75; Stavreva, 1988: 4 – 5). Терминологичното многообразие при назоваването на едни и същи категории и явления от областта на текстовата свързаност допълнително затруднява учениците. Анализът на учебното съдържание за текстова свързаност мотивира необходимостта от терминологични промени в аспекта на лингвистично прецизиране и терминологично уеднаквяване. Следващата в изложението таблица представя експлицираните на равнище учебна програма и конкретни учебници термини по въпросите на текстовата свързаност; в последната графа са изведени предложения за **уеднаквяване на терминологията**, като се посочва класът, в който се предвижда усвояването на съответния термин (Dobvera, 2015: 15 – 17).

Предложения за терминологичен оптимум по проблема за текстовата свързаност в учебното съдържание са представени в таблица 1.

Предложеният модел за коригиране на терминологичния апарат по проблемите на текстовата свързаност предполага, от една страна, съкращаване на термини от учебната програма (съответно *морфологични средства*, *лексикални средства*, *синтактични средства*); от друга страна – обогатяване на терминологичния апарат на учебните програми с понятията *смеслова свързаност*, *граматическа свързаност*, *начини на свързаност в текста*, *текстови грешки*. Предложената система за терминологичен оптимум предполага запазване на предложения по учебна програма термин *свързващи думи*, като предвижда по-ранното му въвеждане (вместо в VI – в V клас); допуска и използването на синонимен на този термин – *средства за свързаност в текста*. За целесъобразно се приема усвояването на по-ранен етап от планираното по настоящите учебни програми и на

Лингвистичен термин	Термин, изведен на ниво учебна програма	Термини, с които е представено понятието в информационната част на учебниците по български език по класове			Предложение за единен термин в учебния курс
		V клас	VI клас	VII клас	
– Кохерентност – Дълбочинна свързаност – Смеслова свързаност		–	смислова свързаност [VI; 35]	–	смислова свързаност [V]
		–	тематична свързаност [VI; 43]	–	
		смислово единство [V; 11]	–	смислова свързаност [VII; 68]	
– Кохезия – Конексия – Повърхнинна свързаност – Езикова свързаност – Линейна свързаност		–	езикова свързаност [VI; 35]	–	граматическа свързаност [V]
		–	граматическа свързаност [VI; 42]	–	
		свързаност на думи и изречения според правилата на езика [V; 11]	–	граматическа свързаност [VII; 68]	
– Механизми за свързаност – Текстуирани механизми – Текстуирани типове – Начини за свързаност		–	вид на свързване в текста [VI; 36 – 38]	–	начини за свързаност в текста [VI]
		–	свързване на изреченията в текст [VI; 35 – 39]	–	
		начини на свързване на изреченията в текст [V; 21]	–	–	

– Средства за свързаност – Средства за междумфразова връзка – Конектори	свързващи думи в текста [VI] мор-фологични средства [VI] синтактични средства [VI] лексикални средства [VII]	–	–	–	езикови средства за означаване на сходство и езикови средства за означаване на контраст в текст [VII₁; 21] езикови средства за свързване на изреченията в текст [VII₂; 149] свързващи думи [VII₃; 149]	средства за свързаност в текста, свързващи думи в текста [V]
		–	–	–	–	
		свързващи думи в текста [V ₃ ; 14, 20]	–	–	–	
Текстови грешки Текстови недостатъци		–	текстови грешки [VI₁; 37 – 38] грешки при свързването на изреченията в текст [VI₁; 35, 128]	–		текстови грешки (грешки при свързване на изреченията в текст) [V]
		–	–	–	–	
		–	–	–	–	

Таблица 1

термините *родови понятия* – *видови понятия* (вместо в VI – в V клас). Приема се за методически целесъобразна и постановката на В. Владимирова, че изясняването на какъвто и да е тип функция на езиковите елементи в текста трябва да е предхождано от дефиниране на понятието функция в V клас (Vladimirova, 2006: 49). Предлага се и въвеждането на термина *текстова грешка* в V клас. Тези предложения са мотивирани от възможностите на сега действащите програми и алтернативни учебници и имат за цел (при минимум промени) да осмислят целесъобразността и ефективността на система за изучаването на частите на речта с оглед на функционалността им в текста. Спецификата на конкретната учебна ситуация, мотивирана от равнището на подготвеност на учениците, от обема на езиковия дефицит, от регионалните особености, от състава на ученическия колектив и т.н., извежда целесъобразността на паралелното съществуване на терминологичен оптимум и терминологичен минимум по разглеждания проблем от учебното съдържание (въпрос с потенциал за разработване в самостоятелен текст).

Промените в учебното съдържание закономерно се свързват със специфични технологични решения за реализирането им. Безспорна е ролята на алгоритмите в процеса на усвояване на конститутивния признак на текста – свързаността. Терминът алгоритъм според „Новый словарь методических терминов и понятий“ на Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин означава набор от определени правила за решаване на задача; определена последователност на действията, насоки за решаване на еднотипни задачи. В методиката алгоритъмът се съотнася с инструкция, в която се представя всяко действие на обучаемите при решаване на учебна задача. Обучението по алгоритъм се осъществява с помощта на учителя или с помощта на компютърна програма (Azimov, Shtukin, 2009: 14). Целта на алгоритъма е скъсяването на пътя от ученика до крайния резултат и това е възможно, защото процедурата става в определен ред, показателите са едни и същи, повторението насочва към автоматизиране на уменията. Алгоритъмът за текстов анализ е част от системата алгоритми за фонетичен, морфемен, словообразователен, морфологичен, лексикален, синтактичен и стилистичен разбор. Опорните пунктове на алгоритъма за текстов анализ са свързани с актуализиране на знания и отработване на умения за тематичните структури и формално-езиковите характеристики на текста (Dobрева, 2015: 20 – 21). Алгоритъмът за текстов анализ може да се реализира по следния модел:

1. Определяне за коя комуникативна сфера е подходящ текстът.
2. Определяне на функцията на текста (предназначението му).
3. Определяне предмета на текста. Откриване и формулиране на тема, подтеми.
4. Изработване на план на текста, посочване на ключови думи към всяка точка от плана.
5. Посочване на абзаците в текста и характеризиране на съотношението подтема – абзац.

6. Извеждане и характеризиране на поредицата от названия на централните и на епизодичните персонажи в текста, на други обекти, на мястото на действието.

7. Изброяване на начините за текстова свързаност.

8. Изброяване на средствата, използвани при съответния начин на свързване.

Предложеният алгоритъм представлява специфичен учебен модел (съобразно възрастовите характеристики на учениците) за текстов анализ, свързан в лингвистиката с разделянето на цялостния текст на съставни елементи, съотносими с различни негови равнища – смисъл, композиция, графика, езикова структура (Dimitrova, 2005: 179; Savova, 2000: 89). Предложеният алгоритъм не е инвариантен модел; в цялост или отделни негови звена могат да се включват в системата на предкоммуникативните упражнения (Georgieva, 2002: 73 – 83). Тези 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. Анализът концентрира внимание върху съдържателната и комуникативната структура на текста и предполага изводи за характеризирането на дадена поредица от изречения като текст или нетекст. Конкретните задачи в едно предкоммуникативно упражнение за текстов анализ представят основни действия от логиката на лингвистичния анализ на текст: откриване на предмета/предметите, за които текстът говори; характеризиране на темата, подтемите; откриване на връзки, начини и средства; посока на съотнасяне на свързаните текстови елементи; модел на свързване (обем информация, подеман и препращан от частите на речта като свързващи средства в текста); предпочитани модели за назоваване на обекти в текста съобразно неговия жанр; роля на графичното изображение в смесен текст. Паралелното концентриране на вниманието върху тематичната и формалната структура на текста позволява анализиране и съотнасяне на двата типа структури, характеризиращи текста (смислова и формална); 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. Целенасоченото отработване на предложения 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 предкоммуникативни упраж-

нения с лингвистичните упражнения за редактиране или включването им като конструктор в едно синтетично упражнение. Например:

– *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 пуйк... връхлетя право към патенцето и от злина почервения 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 изрече „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.

– *Вижте, нов лебед! ...*

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

Тогави 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. Ня-

мат 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 компенсира 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? (15) Предложете синтактични конструкции от определение и определяемо, уместни за едно художествено описание. (16) Съставете текст описание на тема „Великолепната бяла птица“ / „Една грациозна птица“.

В контекста на разглежданата проблематика може да се осмисли и ролята на плана на урока по български език като резултатна образователна практика. Следващото изложение осмисля работата с плана при усвояване на личните местоимения не само като класове думи (морфология), а и като текстуиращи средства (синтаксис на текста). Писането на план в урока по български език е един от компонентите с незадължителен характер. Препоръчва се план, ако той предлага нов аспект на представяне на урочната информация, различен от експлицирания в учебника; при по-малки ученици; при деца билингви, в някои типове уроци; както и целесъобразното му използване в процеса на обобщаване на информация в съответния тип уроци. Реализирането на всички функции на плана (планираща, контролираща, занимателна, обобщаваща, стимулираща, образователна) при усвояването на учебното съдържание за местоимения предполага по-резултатното образователно взаимодействие в уроците по български език. За постигане на целите на родноезиковото обучение могат да допринесат разнообразни варианти за работа с план.

– Съставяне и записване на план от учителя (в началото на урока, в края на урока, след/преди представяне на акцент от учебното съдържание).

– Съвместна работа върху изготвяне на план от учителя и учениците.

– Дописване (попълване) на празни места в плана.

– Редактиране (пренареждане на точки от план с оглед на хода на урока).

– Записване (дефиниране) на подточки към основни моменти от плана от учениците.

– Формулиране на основните точки след записани (подредени) подточки от учениците.

– Цитатен план след прочит и възприемане на урочна статия.

– Избор на подходящо упражнение, чрез което се актуализира и отработва учебно съдържание по точки от план (тази задача може да бъде поставена за

домашна работа на учениците, на които предварително са раздадени работни листа с набор от упражнения).

Последващото изложение представя конкретни примери, илюстриращи използването на част от теоретичните модели при работа по темата „Лични местоимения (V клас)“.

Вариант 1. Предлага се на основните точки от плана с поставяне на задача учениците да допишат подточките към пункт 2:

1. Същност на личните местоимения като част на речта.
2. Граматически признаци на личните местоимения:
а).....; б).....; в).....; г)..... .
3. Пълни и кратки форми на местоименията.
4. Употреба на личните местоимения в текста:
а) заместват имена на лица и предмети;
б) изпълняват свързваща функция в текста;
в) понякога реализират и оценъчна функция (стилистично маркирани повторения).
5. Правопис и правоговор на местоименните форми.

Този вариант предполага допълване на празните места. Главните точки посочват общото, а подвидовете, частните аспекти се представят в подточките. Този модел на работа показва дали учениците са възприели, разбрали, осмислили лингвистичната информация, дали могат да диференцират инвариантните признаци на езиковото явление и вариантно то им проявление. Справянето с тази задача е предпоставено от факта, че учениците са разбрали логиката на урочната структура, могат да открояват акцентите. И не на последно място, чрез задачата се проверяват както декларативни знания, така и процедурни знания.

Вариант 2. Създаване на план по модела „формулиране на основни твърдения“ чрез поставяне на задача към учениците в края на урока да довършат формулировката на точките от плана, като се съобразят с изводите от конкретната работа в часа.

1. Личните местоимения са...
2. Граматическите признаци на личните местоимения са...
3. Функциите на личните местоимения в текста са да...

Предложеният модел по форма прилича на предходния – редактиране чрез допълване. Но процедурата е различна – за да довършат изреченията (точки от плана), те трябва да притежават знания за семантичната, формално-граматическата и функционалната характеристика на изучаваното езиково явление. Ако моделът се използва при ученици с определен езиков дефицит, може да се използва учебникът (задача – да се подбере информацията от урочната статия, с която да се довършат изреченията). По този начин учениците се научават да работят с учебника, да разчитат информационния блок в урочната статия, да разделят текста на микротекстове, да осмислят връзката между отделните части.

Възможно е учениците самостоятелно, без помощта на учебника, да се справят със задачата. След изпълнението на задачата може да проверят как формулираните изводи се съотнасят с информацията в учебника по български език.

Вариантът може да бъде реализиран в два модела: първи – чрез подаване на ключови думи на учениците; втори (по-сложен) – без подсказващи маркери за учениците.

Вариант 3. Формулиране на обобщаваща точка по предложени подточки от план, както и конкретизиране на подточки по предложен обобщаващ момент от плана.

1. Същност на личните местоимения.

2. ...

2.1. Личните местоимения имат форми за лице (първо, второ, трето лице).

2.2. Личните местоимения имат форми за единствено и множествено число.

2.3. Личните местоимения имат форми за именителен, винителен и дателен падеж.

2.4. Личните местоимения в трето лице, единствено число имат форми за род.

3. Кратки и пълни форми на личните местоимения. Изговор и правопис.

4. Грешки в употребата на личните местоимения:

4.1.; 4.2.; 4.3.; 4.4.

Предложените различни модели на техническа организация във вариант 1 (с подточки а; б и т.н.) и вариант 3 (с йерархизирано точкуване 4.1.; 4.2. и т.н.) насочва и към образователни практики с цел усъвършенстване на уменията на учениците за водене на записки и самостоятелно съставяне на план. Този модел отработва умения на по-високо равнище – едновременно за диференциране и синтезиране на учебносъдържателна информация от конкретен урок.

Във всички варианти учениците пишат план според правилата на езика – правописни, пунктуационни, граматически. Формулират точки и подточки, които са съобщителни или въпросителни изречения.

Вариант 4. Избиране на подходящо упражнение, което да се съотнася с точките от предложен от учителя план на урок: *Същност на личните местоимения; Граматически признаци; Пълни и кратки форми; Функции на личните местоимения в изречението и в текста.*

Упражнение № 1. Открийте личните местоимения в текста.

Обичам морските залежи. Те са толкова красиви. Морето е спокойно, смълчано, уморено. Почива си след лудата дневна игра. Лунната пътека блести и на мен ми се иска да тръгна по нея. Къде ли ще ме заведе?

Упражнение № 2. Сравнете формите на личните местоимения в двойките изречения. По какво си приличат и по какво се различават?

Ирина ви даде покана за партито на седмокласниците. / На вас Ирина даде покана за партито на седмокласниците.

*Избраха мене за капитан на отбора. / Избраха ме за капитан на отбора.
Казах на нея да върне книгата. / Казах ѝ да върне книгата.*

Упражнение № 3. Прочетете текста. Едно изречение от него се е „загубило“. Отрийте го и му помогнете да намери точното си място.

Обичам да гледам планината през зимата. Синьото небе над нея блести. Въздухът е чист и опияняващ. Само зеленият цвят на елхите нарушава ослепителната белота, искряща с многоцветието на дъгата. Тя е наметнала бяла дреха и изглежда великолепно.

Упражнение № 4. С кои думи и изрази е названо дяволчето в текста? Определете тези думи като части на речта и коментирайте функцията им.

Ян Бибиян слушаше мълчаливо и с внимание разказа на дяволчето.

– Ян Бибиян, приемаш ли ме за другар? – извика дяволчето.

– Приемам те! – каза с готовност Ян Бибиян – и моят баща е вдигнал ръка от мене. Само че по друга причина. Твоят баща се отказал от тебе, защото не си способен да правиш пакости, а моят баща се отказа от мене, защото съм способен за пакости и за нищо друго.

– Ах! – извика дяволчето... – Ян Бибиян, ти ще ме научиш да правя и аз пакости. Аз ще те слушам.

Ян Бибиян прегърна приятеля си и той беше много доволен. (Елин Пелин)

а) дяволчето – ме – дяволчето – те – твоят – тебе – дяволчето – ме – аз – аз – приятеля – той

б) дяволчето – ме – дяволчето – те – твоят – тебе – дяволчето – аз – приятеля – той .

Упражнение № 5. Прочетете текста. На какво се дължи закачливият тон в него? С кои думи е названа петокласничката? Какви са като части на речта? Направете им морфологичен разбор.

Запитах петокласницата Веса:

– В училище какво ти най хареса?

А тя отвърна весела, напета:

– Хареса ми в училище бюфета. (А. Босев)

С цел усъвършенстване на уменията на учениците да съпоставят, сравняват, обобщават факти и закономерности, условията на упражненията са формулирани така, че да позволяват съотнасяне с повече от една точка от плана (например упражнение 2 може да се съотнесе с теоретичните изводи, предположени от точки 2 и 3 от вариант 1). Четвъртият вариант може да бъде отработен като образователен модел и в обратния ред – при предложена поредица от упражнения в час за упражнение или обобщение от учениците да бъде изискано съставянето на план, съответстващ на изведенията в урока акценти. Подобна образователна практика отработва умения за обобщаване и систематизиране на информация (при преход от практика към теория).

Работата с плана може да бъде не само интересна; чрез нея могат да се реализират и други функции – обучаващи, проверяващи и т.н. Какъв модел ще избере преподавателят, зависи от много фактори – темата на урока, обема на лингвистичната информация, равнището на езикова подготвеност на учениците, педагогическия почерк на учителя. Оптимално методическо решение за използване на плана в урока по български език е редуването на предложените варианти.

Това са част от многобройните методически решения, реализуеми в урока по български език. Богатата вариативност на случването им предполага по-висока резултатност на педагогическата комуникация, помага комуникативното намерение на учителя да съвпадне с комуникативното очакване на учениците. И тогава „предвидимото приключение“, наречено урок, става. Но за случването на предложените образователни практики отговорност носи учителят по български език, който не бива да забравя, че „езикознанието не е само наука, то е и ухо, и степен на чувствителност, и мъничко въображение“ (Ст. Сивриев).

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

Azimov, E. G. & A. N. Shtukin (2009). *Novy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy*. Moskva [Азимов, Е. Г. & А. Н. Щукин (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий*. Москва].

Vladimirova, V. (2006). Definirane i diferentsirane na tekstovite funktsii na imenata i mestoimeniyata s ogled na uchebnoto sadarzhanie v V klas. – *Balgarski ezik i literatura*, №1 [Владимирова, В. (2006). Дефиниране и диференциране на текстовите функции на имената и местоименията с оглед на учебното съдържание в V клас. – *Български език и литература*, 2006, № 1].

Georgieva, M. (2002). *Obuchenieto po balgarski ezik v nachalното uchilishte*. Shumen, Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“ [Георгиева, М. (2002). *Обучението по български език в началното училище*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“].

Dimitrova, D. (2005). Tekstat i negoviyat analiz. – *Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. K. Dimchev*. Sofia: Bulvest 2000. [Димитрова, Д. (2005). Текстът и неговият анализ. – В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000].

Dimchev, K. (2010). *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ [Димчев, К. (2010). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

Dobreva, Sn. (2015). *Izuchavane na sredstva za tekstova svarzanost (V – VII klas)*. Shumen, Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“ [До-

брева, Сн. (2015). Изучаване на средства за текстова свързаност (V – VII клас). Автореферат. Шумен, УИ „Епископ К. Преславски“].

ER 2006: *Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, ocenuvavane*. Varna: „Relaksa“ [EP 2006: *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: „Релакса“].

Marovska, V. & G. Bakardzhieva (1996). Terminologichni problemi, svarzani s izuchavaneto na teksta. – *Balgarski ezik*, 1996, № 2 [Маровска, В. & Г. Бакърджиева (1996). Терминологични проблеми, свързани с изучаването на текста. – *Български език*, 1996, № 2].

Savova, I. (2000). Kam obuchenieto v lingvistichen analiz na tekst: tipove povûrhnninni vrûzki. – *Sbornik v chest na 65-godishninata na prof. Kiril Dimchev*. Sofia: Bulvest 2000. [Савова, И. (2000) Към обучението в лингвистичен анализ на текст: типове повърхнинни връзки. – В: *Тенденции в обучението по български език. Сборник в чест на 65-годишнината на проф. Кирил Димчев*. Съст. М. Васева и др. София: Булвест 2000].

Stavreva, L. (1988). *Izuchavane na teksta kato osnovna komunikativna edinitsa*. Sofia [Ставрева, Л. (1988). *Изучаване на текста като основна комуникативна единица*. София, 1988].

Yankova, G. (2011). *Inovativni praktiki v obuchenieto po balgarski ezik*. – Sliven: Izvestiya na sayuza na uchenite [Янкова, Г. (2011). Иновативни практики в обучението по български език. – *Сливен: Известия на Съюза на учените, т.19*].

УЧЕБНИЦИ:

V ₁	Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. Български език за V клас. С., Азбуки – Просвета, 2006.
V ₂	М. Васева, В. Михайлова. Български език за пети клас. С., Просвета, 2006.
V ₃	К. Димчев, И. Комарска, А. Петров. Български език за пети клас. С., Булвест 2000, 2010.
VI ₁	Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. Български език за VI клас. С., Азбуки – Просвета, 2007.
VI ₂	М. Васева, В. Михайлова. Български език за шести клас. С., Просвета, 2007.
VI ₃	К. Димчев, А. Петров, И. Комарска, М. Падешка. Български език за шести клас. С., Булвест 2000, 2007.
VII ₁	М. Васева, В. Михайлова. Български език за седми клас. С., Просвета, 2008.
VII ₂	К. Димчев, А. Петров, М. Падешка. Български език за седми клас. С., Булвест 2000, 2008.
VII ₃	П. Костадинова, К. Велинова. Български език за седми клас. С., Анубис, 2008.

EDUCATIONAL PRACTICES FOR BETTER RESULTS IN STUDYING BULGARIAN

Abstract. This study explicates the role of educational technology as a system of teaching and learning activities for educational interaction in Bulgarian language optimization and enhancing its effectiveness. Methodical relevance is showed for changes in school syllabus dealing with text cohesion, a model is presented to deal with terminological optimum on the subject. Educational practices under analysis are presented in order to study parts of speech as linking devices in the structure of the text: using algorithm for text analysis, entering pre communicative exercises for text analysis in synthetic exercises and lessons, variety of technological models of working with lesson's plan for studying Bulgarian personal pronouns. Certain models are suggested for corresponding educational practices (invariant model of an algorithm, suggested exercises and lessons).

✉ **Dr. Ganka Yankova, Assos. Prof.**

Shumen University
115, Universitetska Str.
Shumen, Bulgaria

E-mail: doc.qnkova@abv.bg

✉ **Dr. Snezhana Georgieva**

Regional Inspectorate of Education – Shumen
81, Tzar Ivan Alexander Str.
Shumen, Bulgaria

E-mail: sndobrevabel@gmail.com