

ТИПОЛОГИЧНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ЗАДАЧИТЕ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ТЕКСТ ПРИ ЧЕТЕНЕ

Димка Димитрова

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Текстът предлага модел за типологизиране на въпросите и задачите с рецептивен характер, както и варианти за тяхното конструиране. Моделът се базира на зависимостите между информация – текст – реципиент, от една страна, и четене – разбиране – обучение, от друга. Анализирането на тези зависимости дава възможност да се конструира теоретичен модел, чрез който се представят сложните и многостранни връзки между характера на информацията в текста и нейното езиково експлициране (или липса на такова) и когнитивните процеси, които съпровождат възприемането на текста при неговото четене.

Keywords: text, perception, information, dependency in text, education

Развитието на отделната личност е резултат от взаимното въздействие на три фактора: различни форми на общуване, познание, съвместна дейност. Четенето е обвързано и с трите фактора, затова е толкова значима ролята му в живота на съвременния човек.

Процесът на възприемане на текст при четене има сложен и комплексен характер, което предполага: 1) разнопосочни подходи при оценяване на резултатите от него; 2) трудност при избора на показатели и критерии, по които да се оценяват резултатите на учениците. Липсата на единство в изискванията към резултатите на учениците води до разминаванията (понякога драстични) в оценките от вътрешното и от външното оценяване.

Затова е важно да се изработи модел, който да класифицира и описва задачите, които се използват в обучението за четене с разбиране, а този модел да се използва и при оценяване на ученическите резултати. С тази цел в статията се предлага теоретичен модел за типологизиране на въпросите и задачите с рецептивен характер.

Общуването събира в една триада човека, заобикалящия го (в него и извън него) свят, който се експлицира в разнородна информация, и текста, като посредник между света и човека (доколкото езикът е най-универсал-

ното средство за общуване). Затова и в предлагания модел основните доминанти са два вида отношения:

- информация – текст;
- информация – човек (познавателни процеси).

Ясно е, че обединяващото звено е **информацията**, тъй като общуването винаги е съпроводено с обмен на информация, а не се осъществява само за себе си. Използваме думата *информация* в нейния най-общ смисъл, т.е. фактологическа и концептуална, обективна и субективна, подтекстова (имплицитна) или видима на езиковата повърхност на текста (експлицитна).

Текстът е посредникът между човека и света; средство за придобиване на познание за света, за социално общуване, за съхраняване и предаване на култура; той е източникът на информация. В обучението по български език текстът получава и допълнителни функции като средство за формиране на умения, като инструмент за проверка и оценяване на придобити компетентности (Димчев, 2010: 196 – 197). Информацията в текста може да е пряко изразена, т.е. сигнализирана чрез различни езикови маркери. Разполагането ѝ в силни за текста позиции, каквито са заглавието, началното и финалното изречение, началото на абзац, улесняват нейното намиране и разпознаване. Затова и такъв вид задачи са лесни за учениците и повечето от тях се справят. По-трудно им е, когато търсената информация е вътре в текста и не е толкова видима¹⁾. С още по-голяма степен на трудност са задачите, при които се търси имплицитна, подтекстова информация, когато няма конкретни езикови маркери за наличието на такава информация. И в този случай има две възможности. Едната възможност е в текста все пак да има достатъчно непреки езикови опори – такива могат да са думите от едно и също лексикално-семантично поле, синонимите (контекстови и лексикални), антоними, хипероними и хипоними и др. Възможно е маркерите да са свързани с графиката и архитектуриката на текста, която „изпълнява важни направляващи функции в процеса на рецепция, които специфично се проявяват в различните категории текстове“ (Добрева, Савова, 2000: 182). Другата възможност е да липсват всякакви опори с насочващ характер – в този случай достигането до търсената информация става чрез интерпретиране на детайли от текста, чрез оценяване на неговото съдържание и формат, чрез съотнасяне с познати предишни модели и др.

Въплътената в текста информация стига до човека чрез различни **когнитивни процеси**: разпознаване и извличане, осмисляне, обобщаване, оценяване, интерпретиране. Подхождаме към тези процеси като към „мисловни стратегии, подходи и цели, които читателят използва“ (PISA 2009: 27). С оглед спецификата на обучението по български език ще разграничим три основни процеса: извличане на езиковото значение на текста; общо разбиране

на текста и ориентиране в неговото съдържание; осмисляне, интерпретиране и оценяване на детайли от текста.

И така, в най-общи линии моделът е представен в следващата таблица (фиг. 1). По вертикала са обособени варианти – два основни, от които всеки има по два подварианта, според характера на търсената информация и нейната експлицираност в текстовата повърхнина; символно те се сигнализират чрез буквите А, Б, В, Г. В хоризонтален план са нанесени трите основни процеса, за които стана дума по-горе, обозначени с римските цифри I, II, III. Така се оформят 12 групи от типове задачи, чрез които, от една страна, може да се формират и развиват уменията за възприемане на текст при четене, а от друга страна, да се проверява и оценява степента на формираност на тези умения.

Характер на информацията \ Когнитивни процеси		Извличане на езиковото значение на текста	Общо разбиране на текста	Интерпретиране на детайли от текста
Пряко изразена в текста	В силна ²⁾ позиция на текста	I А 1	II А 2	III А 3
	В слаба за текста позиция	I Б 2	II Б 3	III Б 4
Имплицитно присъстваща в текста	Наличие на непреки езикови опори	I В 3	II В 4	III В 5
	Липса на опори с насочващ характер	I Г 4	II Г 5	III Г 6

Фигура 1. Класификация на задачите за рецепция на текст

Арабските цифри в долния десен ъгъл на всеки квадрат показват нарастващата сложност на съответната дейност, която трябва да извършва ученикът. Всяка следваща категория и по хоризонтала, и по вертикала започва с по-висока сложност, тъй като задачите в нея предполагат надграждане над постигнатото в предходните категории. Например, ако ученикът не е извлякъл буквалното езиково значение на отделните думи и изрази, той не може да установи логически връзки между отделните части на текста, не може да осмисли и да интерпретира ролята на детайла с оглед на цялото, на общата информация, не може да прецени и оцени ефекта от използваните езикови средства.

Тук трябва да уточним, че правим разлика между сложност на дейността и трудност на поставената задача. Във всяка категория могат да се обособят задачи с различна степен на трудност, тъй като върху степента на трудност се отразява не само това какъв когнитивен процес протича и какъв е харак-

терът на информацията, вложена в текста, но и какви са стиловите, функционално-смисловите и жанровите характеристики на текста, как е формулирана задачата – дали тя повтаря, или перифразира казаното в текста, дали предлага насоки, инструкции за действие, или очаква ученикът сам да избере стратегия за работа, и др.

За да стане по-ясна концепцията, ще дадем в следващата таблица по-подробно описание на задачите от оформените 12 групи.

Група	Характеристика на задачите
I А	При тези задачи се извлича семантичната информация за думи и изрази, чието значение е посочено в силна позиция на текста, например в неговото начало или край, в началото на отделен абзац. Към тази група се отнасят и задачи, при които учениците трябва да направят справка за значението на думите в някакъв вид речник, в това число и електронно базирани речници.
I Б	Задачите от тази група са насочени към откриване на значението на думи и изрази, които са обяснени описателно или в друг текст, представляващ речникова статия. В този случай реципиентът трябва да възприеме информацията от единия текст и да я използва за разбирането на другия. Възможно е задачата да насочва към досещане за смисъла на думата с оглед на цялостния контекст, в който е употребена.
I В	Задачите от тази група изискват допълнителни умения за разпознаване на помощна информация, носена от синоними, антоними, хипоними, хипероними, от думи от едно и също лексико-семантично поле, от заглавието или от други индикатори – графични, архитектурни. Реципиентът трябва да прецени коя синонимна информация е приложима за изпълнение на конкретната задача. Ако формулировката на задачата го улеснява в тази преценка, то задачата е с по-малка степен на трудност. Възможно е задачата да предполага попълване на пропуснати думи от смисловата структура на текста. При такива задачи степента на трудност зависи от характера и функцията на пропуснатите думи – дали са ключови, дали се намират в силните за текста позиции, дали заглавието ориентира читателя в същността на пропуснатото.
I Г	Тези задачи са най-сложните от тази категория и изискват от реципиента да установи връзки между неявно посочена информация, понякога – от различни части на текста, за да разчете семантичната информация, закодирана в дадената дума или израз. Особено трудни са такива задачи върху текстове от художествената литература, които се отличават с обр-разност и засилена преносност на употребите.
II А	Откриване и извличане на факти, съждения и мнения, пряко посочени в силните позиции на текста. Много важно е реципиентът да има знания за спецификата на различните разновидности на текста – типови, жанрови, стилови, и за силните им позиции. Например да знае, че в края на приказката и баснята обикновено има поука, разкриваща позицията на разказвача по разгръщаната в текста тема.

II Б	Да разпознава смисловите части на текста и да открива основната информация във всяка смислова част. Да подбира информация от различни части на текста по определен критерий.
II В	Да установява смисловите връзки между информация от различни части на текста, като използва ролята на някои категории думи (например предлози, съюзи), които разкриват определени отношения.
II Г	Задачите предполагат откриване на взаимовръзки, които не са очевидни и не са подсказани по някакъв начин в текста, четящият трябва да направи изводи, обобщения за части от текста или за целия текст. Трудността се увеличава, когато трябва да се комбинират повече единици информация.
III А	Задачите изискват тълкуване на смисъл на фрагменти от текста с оглед на цялостния смисъл; откриване на мнения, характеристики, назовани директно в текста.
III Б	Задачи за тълкуване на реплики на герои от художествен текст, за откриване на логически връзки между различни текстови цялости, за разпознаване на идея, която се повтаря в текста.
III В	Целта на задачите е възприемателят да открива аргументи в подкрепа на някаква теза, да търси и обяснява зависимости, за които само е загатнато в текста; да определя кое е причина, кое – следствие, да характеризира явления, като използва информацията от текста.
III Г	Тази група задачи са най-сложни и предполагат оценяване на информацията в текста; на неговия формат, структура и езиково оформяне; изразяване на лично отношение към това, за което се говори в текста; свързване на информацията от текста със собствения опит и идеи; тълкуване на авторовата цел; осмисляне на езикови употреби и анализиране на техните функции (особено трудни са такива задачи, отнасящи се до художествен текст, но от друга страна, те подпомагат обучението по литература).

Фигура 2. Характеристика на типовете задачи за оценяване на рецептивната дейност

В таблицата посочихме само някои възможни посоки, в които да бъдат ориентирани задачите, на практика възможностите са много повече, а и те са зависими от характеристиките на използвания текст и от това, което той предоставя като потенциал за бъдеща работа. Затова ще илюстрираме предлагания от нас модел и групите задачи³⁾ чрез работа върху конкретен текст:

Шумът и шумовото „замърсяване“ на околната среда представляват един от големите екологични проблеми на нашето време.

Шумът е комплекс от звуци, които действат неблагоприятно върху човешкия организъм. Проучванията показват, че няма орган в човешкото тяло, който да е пощаден от вредното въздействие на шума. Високият шум засяга най-рано слуховия орган и нервната система. Хората стават неспокойни, раздразнителни, неспособни, често имат главоболие и световъртеж, страдат от безсъние.

Някои данни на Световната здравна организация показват следното:

- от 8 до 10 млн. души в САЩ се нуждаят от слухови апарати;
- според направените изследвания в Англия всяка трета жена и всеки четвърти мъж страдат от невроза, която е резултат от шумово въздействие;

- проучвания във Франция показват, че всеки пети пациент на психиатричните болници е загубил разсъдъка си поради вредното действие на непрекъснатото растящия шум в жизнената среда.

Установено е по безспорен начин, че човешкото ухо възприема звуци и по време на сън, **затова** шум от 50 – 60 децибела може да породи в спящо състояние същите реакции, каквито се установяват в будно състояние при въздействие на шум с интензитет 80 – 90 децибела, **т.е.** шумовото въздействие по време на сън е **по-вредно** в сравнение с това в бодро състояние.

Шумът е широко разпространен и особено агресивен към човешкото здраве в съвременните големи градове. Световната здравна организация (СЗО) акцентира на факта, че шумът, причинен от градския транспорт, излага европейците на сериозен риск. За последните 10 години европейското население, което е изложено денонощно на шум над допустимите нива (над 65 децибела), се е увеличило от 15 на 26%.

Ето защо се работи по програми, целта на които е създаване на благоприятна и здравословна акустична среда в териториалните общности.

Текстът е научнопопулярен, съдържанието му е свързано с вредното влияние на шума върху човека. Обемът на текста и характерът на информацията – достъпна, интересна, полезна, позволяват той да бъде използван в обучението по български език в периода V – VII клас.

В началото е необходимо да характеризираме текстуиращите механизми и средства в текста. Анализът на видовете връзки в текста и на средствата, чрез които се реализират, е необходим, за да се конструират адекватно задачите и да се определя реално степента на тяхната сложност.

Имплицитните връзки в текста се опират на смисловото единство на информацията. Те могат да бъдат семантични, структурни, позиционни. В конкретния текст най-богати са **семантичните** връзки, които се градят на смисловите отношения между отделните елементи на текста:

- цяло – част, например *организъм* – *organ*;
- род – вид, например *звук* – *шум*; *слуховия орган* – *човешкото ухо*;
- действие – резултат, например *спящо състояние* – *сън*;
- симптоматична зависимост – *човешки организъм* – *човешко здраве*;
- думи и изрази, отнасящи се към едно и също лексико-семантично поле – *човешкото тяло*, *слуховия орган*, *нервна система*; *замърсяване* – *околна среда* – *екологични проблеми*;

– сходство – човешкия организъм – човешкото тяло; действат неблагоприятно – вредното въздействие – вредното действие;

– противопоставяне – сякаш състояние – будно състояние.

Позиционни са връзките, които се създават от позиционния контакт между изреченията и разчитат на презумпцията за свързаност на текста. Например: *Шумът е широко разпространен и особено агресивен към човешкото здраве в съвременните големи градове. Световната здравна организация (СЗО) акцентира на факта, че шумът, причинен от градския транспорт, излага европейците на сериозен риск.*

Структурните връзки се градят на логико-семантичните отношения между съобщаваните състояния на нещата. Например за уточняване: *Високият шум засяга най-рано слуховия орган и нервната система. Хората стават неспокойни, раздразнителни, неработоспособни, често имат главоболие и световъртеж, страдат от безсъние.*

Експлицитните връзки се проявяват на текстовата повърхнина чрез различни езикови елементи.

Рекурентни връзки: пълна рекурентност (повторение на шум) и частична рекурентност (чрез сродни думи шум – шумово замърсяване; град – градски транспорт; европейците – европейско население).

Инцидентните връзки се осъществяват чрез различни юнктиви (в текста са маркирани в по-тъмно черно) и проформи (шум – шумът). Текстът, който използваме, е научнопопулярен и очаквано в него различните семантични отношения са маркирани чрез юнктиви. Например *затова* уточнява отношения на причинност, *тоест* показва добавяне, тълкуване на смисъла, *ето защо* насочва към обобщение, което е резултат от всичко казано в предходните текстови елементи.

В заключение може да обобщим, че текстът е сравнително кратък, но е богат на различни видове връзки, което, от една страна, улеснява неговата рецепция, а от друга, дава възможност да се формулират задачи от различен вид, както доказват и следните примери.

I. Задачи и въпроси за извличане на езиковото значение

I А Какво означава думата „шум“?

Към тази група **I А** причисляваме задачата, тъй като в текста, и то в началото на втория абзац, т.е. достатъчно видима позиция, директно е посочено значението на думата шум. От ученика се изисква единствено да локализира тази информация и да я извлече от текста.

I Б Какво означава съкращението „СЗО“?

Отговорът на този въпрос е директно посочен в текста, но не е на силна позиция. Въпреки това трудността е ниска, защото все пак абривиатурата е достатъчно видима заради изписването ѝ с големи букви.

Към група **I В** отнасяме следващата задача, тъй като търсенето на информацията трябва да бъде обвързано с разпознаване на значението на думата с

оглед на контекста, в който е употребена. Задачата е: *Посочете дума, с която може да замените думата „пощаден“, като запазите смисъла.*

I Г Към тази група може да причислим задача, изискваща обяснение защо думата *замърсяване* е поставена в кавички. За да стигнат до верния отговор, учениците трябва да познават лексикалното значение на думата *замърсяване*, да имат определени езикови познания за употребата на кавичките като пунктуационен знак и да съобразят, че в този контекст думата *замърсяване* е употребена в преносен смисъл, което пък е причината за поставянето ѝ в кавички.

II. Задачи и въпроси за общо разбиране на текста

II А *Намерете в текста информация, която показва как се работи срещу шумовото „замърсяване“.* Причисляваме задачата към група **II А**, тъй като търсената информация е разположена в силна за текста позиция – в неговия край, като дори е отделена в самостоятелен абзац.

II Б От тази група е следващият въпрос: *Как високият шум влияе на хората?* Отговорът на въпроса е даден директно в текста, но е по-трудно локализирането на търсената информация.

II В *Какви факти привежда авторът в подкрепа на своето твърдение?* Една част от фактите са лесни за откриване, тъй като са отделени графично, но сложността идва от това, че другите факти са разпръснати на различни места в текста. От ученика се изисква да открие тяхната обща функция, за да може да отговори пълно и точно на поставения въпрос.

II Г *Като използвате информацията от текста, обяснете защо шумът е по-вреден по време на сън.* Задачата е най-сложната от тази група, тъй като предполага откриване на взаимовръзки, които не са очевидни и не са подсказани по някакъв начин в текста.

III. Задачи и въпроси за интерпретиране на детайли от текста

III А Към тази група ще посочим два варианта на задача, които са свързани с една и съща информация, в конкретния случай – с цитираната в текста информация за становището на СЗО.

1. вариант: *Кой фактор според СЗО оказва вредно въздействие върху здравето на населението в Европа?*

2. вариант: *Според СЗО главна причина за шумово „замърсяване“ е*

.....
Вторият вариант е с по-малка степен на трудност, тъй като словоредът на формулировката се доближава максимално до словореда в изходния текст.

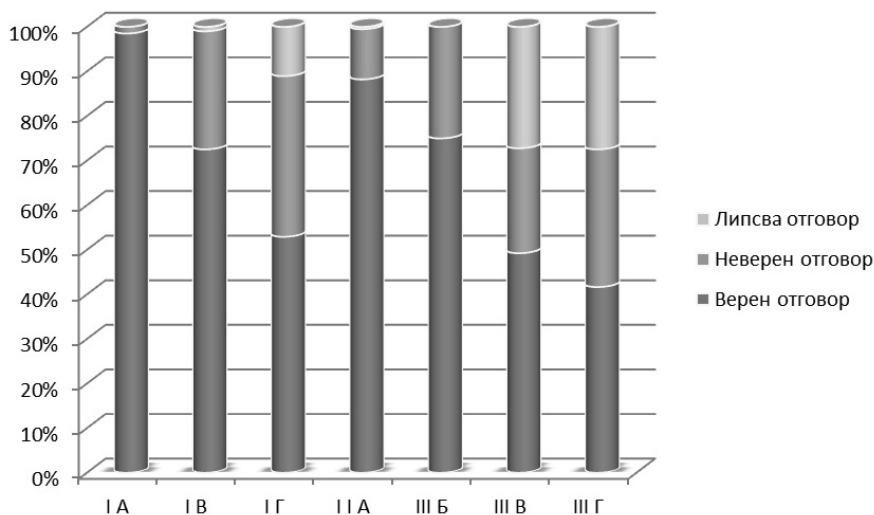
III Б *Кои органи и системи в човешкото тяло се увреждат от шума най-рано?* Отговорът на въпроса предполага откриване на логически връзки между части от текста.

III В От тази група би била задачата да определят тезата и подтезите на автора или да открият аргументи в подкрепа на авторовата теза.

III Г Това са най-сложните въпроси и задачи от тази група. Някои от тях предполагат оценка, например: *Как преценявате осведомеността по темата (убедителността) на автора на текста?* Други изискват определяне на прагматичната стойност на текста за реципиента: *С какво е полезна за вас информацията от текста? Каква част от тази информация бихте споделили с членовете на вашето семейство? С кого и защо?*

Предложените задачи не са единствените възможни за този текст – те имат само илюстративна функция.

От проведено изследване върху рецептивните умения на ученици от V – VII клас става ясно, че най-много неверни и липсващи отговори има при задачи, свързани с информация, която не е директно представена в текста или за нея има непреки езикови опори (това са задачи, означени с буквите В и Г). От друга страна, според очакванията учениците са били затруднени повече от задачите, свързани с третия етап на рецептивната дейност – смисловото интерпретиране, отколкото с предходните два етапа. Притеснителен е твърде големият процент отказали се въобще да работят по трудните задачи. Съотношението между верни, неверни и липсващи отговори може да бъде видно на фиг. 3.



Фигура 3.

Съзнавайки многопластовия характер на проблема за оценяване на резултатите, които показват учениците при възприемане на текст при четене, и многото фактори, които влияят върху резултатността на процеса, предлагаме този модел, който може да се прилага в обучението по български език

особено когато става дума за задачи със свободен отговор или когато трябва да се диференцира подходът с оглед на индивидуалните възможности на учениците.

БЕЛЕЖКИ

1. В трудовете по текстолингвистика се коментират различните начини и средства за осъществяване на свързаността в текста.
2. По отношение на опозицията *слаба – силна позиция в текста* силни за текста позиции например са заглавието, началното и финалното изречение, началото на абзац и др. За различните текстови видове и жанрове различни елементи могат да заемат такива позиции. Повече по въпроса може да се прочете в Добрева, Савова (2000: 84, 92, 94, 96) и др.
3. Невинаги върху даден текст може да се формулират задачи от всички групи, а и това не е необходимо.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Dimchev, K. (2010). *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski” [Димчев, К. (2010). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“]
- Dimitrova, D. (2007). *Tekst i retsipient*. – V: *Proglas*, V. Tarnovo, 2007, god. XVI, kn. 2. [Димитрова, Д. (2007). Текст и реципиент. – В: *Проглас*, В. Търново, 2007, год. XVI, кн. 2.]
- Dobрева, E. & I. Savova. (2000). *Tekstolingvistika*. Shumen: Izdatelstvo na SHU „Episkop K. Preslavski” [Добрева, Е., И. Савова. (2000). *Текстолингвистика*. Шумен: Издателство на ШУ „Епископ К. Преславски“]
- PISA 2009 (2010). *Uchilishte za utreshniya den. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite – PISA 2009*. Sofiya: MON, SKOKO [PISA 2009 (2010). *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2009*. София: МОН, ЦКОКО]
- PISA 2012 (2013). *Predizvikatelstva pred uchilishtnoto obrazovanie. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite – PISA 2012*. Sofiya: MON, SKOKUO [PISA 2012 (2013). *Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2012*. София: МОН, ЦКОКУО]

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF READING COMPREHENSION TASKS

Abstract. The text offers a typological model of questions and tasks with a receptive nature as well as the options for their construction. The model is based on the dependencies between information, that is text and the reader on one hand, and their understanding of the information on the other.

The analysis of these dependencies gives the opportunity to construct a theoretical model that represents the complex and multi-layered connections between the information within the text and its representation (or lack thereof) in the language and the cognitive processes that accompany the interpretation of text during reading.

✉ **Dr. Dimka Dimitrova, Assist. Prof.**

University of Veliko Tarnovo

2, T. Turnovski Str.

5003 Veliko Turnovo, Bulgaria

E-mail: dimitrova.dimka@abv.bg