

Scientific Research
Научни изследвания

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА СВОБОДНО ПИСМЕНО ПРЕРАЗКАЗВАНЕ (4. КЛАС)

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. В контекста на личностноориентирания образователен процес в училище се аргументират предимствата на свободното писмено преразказване. Представя се вариант на обучение, апробиран в 4. клас. Амбицията е да се изградят надеждни основи за преднамерено изучаване на свободното писмено преразказване в следващия училищен етап.

Keywords: person orientated educational process; free written retelling

I. Личностноориентираният образователен процес и началното училищно обучение по писмено преразказване

1. Компетентността – приоритет на модерното училище

В отговор на предизвикателствата на динамично променящия се живот в актуалното европейско образователно пространство се приема постановката за *личностноориентиран характер на образователния процес*. Той е насочен към *хармоничното изграждане на ученика* (Василева, 2004: 133 – 134).

Тъй като „...образованият човек не е толкова знаещ човек, колкото подготвен за живота“ (Зотов, 1992: 9), приоритет на модерното училище е *компетентността* (Радойновска, 2005). Тя е „...съвкупност от знания, умения и отношения, които позволяват на индивида да извършва дейности“ (Обща европейска езикова рамка, 2006: 19).

В този контекст възниква въпросът: *какви са възможностите на началното училищно обучение по писмено преразказване (на български език като първи език¹⁾) да формира компетентности, нужни на ученика, за да отговори на изискванията на съвременния свят.*

2. Преразказната дейност в дидактическия дискурс в началните класове. Свободно писмено преразказване

Преразказната дейност изпълва „...огромна част от комуникативното пространство на всяка човешка култура, като се помещава в онази обширна негова зона, в която социокултурният модел на действителността се гради

и стабилизира посредством репродуктивен обмен на всякакви информации, представени в текстова форма“ (Георгиева, Добрева, 2002: 27). Комуникативното присъствие на всеки индивид в социалната сфера в голяма степен се реализира чрез репродуктивна текстопораждаща дейност. Част от познанията на индивида за света се формират чрез възприемането на вторични версии на текстове. „Преведено“ на езика на методиката, това означава, че *обучението по преразказване в началните класове е отклик на потребностите на живота*. То е „инструмент“ за развитие на личността в много посоки. Става дума за „обучение по начин на мислене и начин на работа“ (К. Димчев), което съдейства за качествено провеждане на обучението в училище. Акумулира овладяването на ключови, комуникативноречевы, езиковедски и културологични компетентности²⁾, нужни на личността, за да се справи с предизвикателствата на живота.

Преразказването в дидактическия дискурс се съотнася с репродуктивните речеви дейности, извършвани от учениците за удовлетворяване на комуникативните им потребности. То е процес, при който децата, предвид поставена от учителя комуникативноречева учебна задача³⁾, със свои думи, автентично (пълно или частично) пресъздават (част от) съдържанието на слухово, зрително или слухово-зрително възприет чужд наративен текст (езиков или синкретичен със словесен компонент). *Техниките на преразказване*, които се овладяват в училище, са: подробно преразказване, кратко (сбито) преразказване, подборно преразказване, трансформиращо преразказване, свободно преразказване (Георгиева, Добрева, 2002: 65 – 161).

Когато репродуктивната текстопораждаща дейност се реализира чрез писмена реч, *преразказването е писмено*. В началния етап на училищното обучение обект на специализирана образователна грижа са *техниките на подробното и на краткото писмено пресъздаване* на изходен наратив, макар че в методическия дискурс се споделят съмнения доколко смисловото и езиково компресиране на текста е във възможностите на малките ученици (Георгиева, 2005: 98). При *подробното писмено преразказване* децата, адекватно на поставена от учителя комуникативноречева учебна задача, чрез писмена реч, със свои думи максимално пълно пресъздават (част от) съдържанието на наративен текст (Георгиева, Добрева, 2002: 65). При *краткото писмено преразказване* учениците, предвид поставена от учителя комуникативноречева учебна задача, чрез писмена реч, със свои думи накратко препредават (част от) съдържанието на наративен текст (Георгиева, Добрева, 2002: 84). Подробното и краткото писмено преразказване са отличителни за дидактическия дискурс.

При *свободното писмено преразказване* наративният първоизточник се претворява достоверно. „Всички решения, засягащи пълнотата на пресъздаването спрямо източника, общия обем и постройката на създавания текст се вземат от ученика. Той има право сам, по собствено усмотрение, да избира

и/или комбинира усвоени преразказни техники, за да постигне целта си“ (Георгиева, Добрева, 2002: 141). Двете основни характеристики на свободното преразказване са: *достоверност при пресъздаване на информацията и свобода при избора на преразказна техника* (Георгиева, Добрева, 2002: 151). В условията на обучението в училище свободното писмено преразказване „дава възможност на учениците да подбират и/или съчетават всички усвоени до момента преразказни техники, за да реализират комуникативното си намерение. Формира у учениците съзнателно отношение към свободата и отговорността при избора на речева стратегия, която субективно им допада и им дава възможност за оптимална себеизява. Предполага по практически път да се опознаят определени смислови и строежни характеристики на повествователен текст, тъй като позволява чрез собствен опит да се разбере какво в текста може да се промени, без да се засяга сюжетният му „скелет“. Ориентира в разнообразните възможности за дискретно и ненаатрапчиво изразяване на субективно отношение към елементи от разказния свят“ (Георгиева, Добрева, 2002: 156). В автентичната речева практика ситуациите на свободно преразказване са многообразни. Към него „...се прибегва, когато... човек не си спомня с точност всички подробности от изходния текст и неволно пропуска или променя моменти от него, когато съзнателно иска да спести нещо от съдържанието на първоизточника и т.н. Свободният преразказ е много удобна форма и в случаите, когато говорещият и пишещият намира за по-уместно в актуалната комуникативна ситуация да представи информацията с нови смислови акценти, да драматизира допълнително разказваната история или пък да изпробва реторическите си умения...“ (Георгиева, Добрева, 2002: 140). Става ясно, че *свободното писмено преразказване е характерно както за училищния, така и за извънучилищния дискурс. То подготвя учениците за предизвикателствата на живата речева практика. Възниква въпросът: как в началните класове да се изградят надеждни основи за преднамереното му изучаване в следващия училищен етап.*

II. Технологични проблеми на началното училищно обучение по писмено преразказване

В дидактическия дискурс техниките на писменото преразказване трябва да се градят в условия, *максимално близки до реалното речево общуване на учениците*. Търсеният ефект е да се формира *компетентност, стойностна за репродуктивната речева изява на децата в разнообразни социокултурни сфери от автентичната практика*.

За да се постигне това, се ползва *методът на моделиране*“.⁴⁾ „В науката под „модел“ се разбира по-елементарна система, която се ползва като замесител на по-сложна система (оригинал), за да се изучи по-добре оригиналът по пътя на аналогията. Под „моделиране“ се разбира методът, с чиято помощ се изследват предметите и явленията чрез модели... Моделите имат важни поз-

навателни функции, защото представляват съществени елементи или свойства на оригиналните обекти“ (Андреев, 1996: 233). Методът на моделиране се реализира чрез *система ситуативноречевы упражнения*. В методиката на обучението по български език *упражнението* се определя като „...единство от близка цел и повтарящи се (съобразно даден еталон) действия на учениците и учителя за постигането й“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 99). *Ситуативноречевите упражнения* са насочени към реализация на определени комуникативни действия с цел постигане на комуникативен ефект. Чрез учебна речева ситуация се пресъздават условия, характерни за автентичната речева практика, а ученикът формулира собствена комуникативна интенция и създава текст, съобразен с предварително зададената учебна речева ситуация.

Дефиницията изисква специално внимание към проблема за *учебната речева ситуация*. Тя е „...свкупност от условия, речеви и неречеви, необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязан от нас път, стига тези условия да са дадени в текста или да са създадени от учителя в клас“ (Леонтьев, 1978: 19).

„Учебно-речевата ситуация следва да съдържа най-съществените компоненти на естествената ситуация“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 113) – предмет на речевото общуване; комуниканти (адресант и адресат); обстановка на речевото общуване; цел. В своето взаимодействие съставлящите учебната речева ситуация импулсират *резултатност на речевото общуване*. Родният език се изучава като *тип речево поведение*, а не като абстрактен семиотичен код (Димчев, 1998: 149). Без да се пренебрегва изискването за *правилно изразяване*, се акцентува върху *резултатността на речевото общуване*. „Безспорно разликите между *изразяване и общуване* не трябва да се абсолютизират: за да общуваш, е нужно да умееш да се изразяваш. Разликите се отнасят до задачите, решавани с речевите актове..., и до резултатите от тях... В единия случай се набляга на произвеждането на изрази... Във втория случай акцентът се поставя на наличието на адресат...“ (Димчев, 1998: 149), като се търси желано въздействие върху него.

Чрез учебните речеви ситуации се пробужда *естествена потребност у учениците за участие в речево общуване*. Познанието се „изживява“ в реални, стойностни за децата ситуации и става желано предизвикателство. Репродуктивната текстопораждаща дейност протича в условия на *психологически комфорт, на творческа нагласа*. Центърът на вниманието се измества „...от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 110). Стимулират се *самостоятелността, инициативността, рефлексивността на ученика при репродуктивната речева изява*.

Учебните речеви ситуации: се градят в атмосфера на искреност, доверие, взаимодействие между учителя и децата, както и между самите ученици; са

близки до интересите на децата от начална училищна възраст, до техния социален опит, до комуникативните им потребности; са съобразени с темата, с функционалностите, маркираност и жанра на текста, който ще се преразказва; имат логическа методическа връзка с цялостната структура на уроците за подготовка, създаване и поправка на преразказа.

Чрез целенасочено използване на методи и похвати на обучение, произтичащи от изискванията на живото речево общуване, учениците изпълняват различни *социални роли* (напр. на издател на детски вестник, на редактор и др. под.), чрез което се формират *социални и емоционални компетентности*; насърчава се изявата на *индивидуалната детска експресия* и се гради *ученическа общност*.

При формирането на комуникативноречевите умения за писмена преразказна дейност се реализира *система за подготовка, създаване и редактиране на ученическите репродуктивни текстове, обвързана с основните фази от структурата на речевата дейност в учебни условия – ориентиране, планиране, реализация и контрол* (Леонтьев, 1969). Това позволява изграждане на уменията в закономерност, определена от спецификата на речевата дейност, от изискванията на живата практика.

„*Ориентирането в комуникативната (речевата – б.а.) ситуация* се съотнася с оценяването на поставените от социалната интеракция цели с оглед на тяхната изпълнимост посредством пристъпване към речева дейност при наличните условия. Като основа за преценката служи информацията, съдържаща се във формирания субективен ситуационен модел, който включва представата на индивида за неговите ситуативноролеве, социални, възрастови и пр. съотношения с адресата, за езиковия и комуникативния опит на този адресат, за познавателния му потенциал, за готовността му за речево взаимодействие, за възможността за успешно общуване по определен канал, във връзка с дадена тема и т.н.“ (Добрева, Савова, 2000: 52). При положителна преценка възниква мотив за започване на речева дейност. Външните импулси се преобразуват в комуникативна интенция („смъртно желание“, „чувстване на задачата“) в съзнанието на общуващите (или поне на един от тях). Комуникативната интенция се придружава от интенция за прагматическо въздействие върху комуникативния партньор, както и от желание за самопредставяне на адресанта. Ориентирането в речевата ситуация е *определящо за качеството на вторичния текст* – за неговата уместност и резултатност в определен речев акт. „Ако не бъдат отчетени в пълнота условията на общуване, при планирането на изказването ще се получи неправилен избор на съдържание, стил или тип текст. Тези грешки са съществени и те, от своя страна, предизвикват нови – в изпълнителската част. Подборът на езиковите средства няма да е подходящ, за да реализира комуникативните цели на конкретния речев акт. Потребност

от контрол ще възникне само ако създаващият изказването може да оцени ответната реакция на адресата си и да открие противоречие между своята комуникативна цел и резултата от речевата си постъпка. В този случай той отново се връща във фазата на ориентиране и търси пропуснатото“ (Танкова, Влашева, 1997: 43).

Въз основа на възникналия комплекс от интенции се извършва мисловното планиране на речевото взаимодействие. Предвид спецификата на преразказването, *планирането на писмената репродуктивна изява* се гради от два компонента, поставени в тясна взаимовръзка:

- рецепция и разбиране на текстовия първоизточник – осмисляне на съдържанието му, на структурно-композиционната и стилно-езиковата му организация; натрупване на индивидуално-психична информация по темата;

- планиране на вторичния речев продукт:

- а) подбор на представи, впечатления, размисли за семантиката на вторичния текст с оглед на темата и комуникативната задача (създаване на „вътрешна програма“ на семантиката на текста – определяне на „смысловы опоры“ на съдържанието);

- б) избор на логическа схема за организиране на семантиката на вторичния текст и разработване план на съдържанието му с оглед на конкретна комуникативна задача и условия на речево общуване;

- в) преобразуване на избрания ред;

- г) разширяване и стесняване на обема на „смысловите опоры“ в съответствие с темата и с комуникативната задача.

При *реализирането на писмената репродуктивна изява* семантиката на вторичния речев продукт се разгръща в съответствие с комуникативната задача, с темата, с типа текст и „смысловите опоры“. Съхранената информация се експлицира в нова езикова форма съобразно с потребностите на конкретен речев акт. Осъществява се смислово-тематична връзка между две съседни изречения и два съседни абзаца в съответствие с логическите особености на типа текст, който се създава; реализират се структурните особености на текста (начало, основна част, край); осъществява се избор на езикови единици и тяхното линейно организиране в съответствие с нормативните изисквания на книжовния български език (лексикални, морфологични, синтактични, стилистични); реализират се правописни, пунктуационни, графични изисквания.

Контролирането на репродуктивната писмена изява се свързва с разпознаването на съдържателни, композиционни, стилистични, правописни, пунктуационни грешки. С оглед на изискванията на актуалната речева ситуация се използват адекватни начини за целесъобразна промяна на вторичния текст (допълване, съкращаване, заместване и разместване на абзаци, на изречения в текста, на думи в изреченията).

III. Вариант на обучение по писмено преразказване (на български език като първи език) – 4. клас

В края на 4. клас, когато на начално ниво са формирани техниките на подробното и на краткото преразказване, учениците пресъздават писмено приказката на Ангел Каралийчев „Магаре и кон“, изучена в урок по литература. Ползват работни листове, насочващи към *алгоритъм за писмено преразказване на художествен повествователен текст съобразно с фазите от структурата на речевата дейност в учебни условия – ориентиране, планиране, реализация и контрол.*

Работен лист № 1

Писмен преразказ на приказката на Ангел Каралийчев „Магаре и кон“ Обмисляме



1. Обмисляме:

- за какво преразказваме;
- на кого преразказваме;
- защо преразказваме.

(Преразказваме приказката на приятел, който не я е чувал, за да направи илюстрации по текста на Ангел Каралийчев)

2. Решаваме как ще преразкажем – подробно или кратко.

(Преразказваме подробно)

Четем приказката и записваме план на преразка



1. Четем приказката, за да си припомним:

- за какво се разказва;
- кои са героите;
- каква е поуката.

2. Четем приказката отново, за да решим:

- кои са епизодите;
- в каква последователност са представени;
- за какво се разказва във всеки епизод.

3. Съставяме и записваме план на преразказа. Помагаме си с картинния план и с плана на приказката, изготвен в урока по литература.

4. Откриваме най-важните думи във всеки епизод от приказката. Записваме ги срещу точките от плана на преразказа.

Записваме преразказа



1. Записваме преразказа. Спазваме следните правила:
 - предаваме подробно всички епизоди в приказката;
 - спазваме последователността им, посочена в плана;
 - не пропускаме и не добавяме епизоди;
 - служим си с най-важните думи от приказката и с повече свои думи;
 - предаваме речта на героите като реч на разказвача;
 - внимаваме как записваме думи с правописни особености;
 - внимаваме как записваме всяка нова част от преразказа.

Поправяме преразказа



1. Прочитаме преразказа. Проверяваме спазени ли са правилата за писането му.
2. Поправяме преразказа.

Работен лист № 2

Писмен преразказ на приказката на Ангел Каралийчев „Магаре и кон“

Обмисляме



1. Обмисляме:
 - за какво преразказваме;

- на кого преразказваме;
- защо преразказваме.

(Преразказваме приказката на приятел, който не я е чувал, за да му препоръчаме да прочете сборник с приказки на Ангел Каралийчев)

2. Решаваме как ще преразкажем – подробно или кратко.

(Преразказваме кратко)

Четем приказката и записваме план на преразка



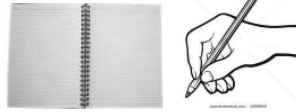
1. Четем приказката, за да си припомним:
 - за какво се разказва;
 - кои са героите;
 - каква е поуката.
 2. Четем приказката отново, за да решим:
 - кои са епизодите;
 - в каква последователност са представени;
 - кое е най-важното във всеки от епизодите.
 3. Съставяме и записваме план на преразка. Помагаме си с картинния план и с плана на приказката, изготвен в урока по литература.
-
4. Откриваме най-важните думи във всеки епизод от приказката. Записваме ги срещу точките от плана на преразка.
-
-

Записваме преразка



1. Записваме преразка. Спазваме следните правила:
 - предаваме само най-важното от всички епизоди в приказката;
 - спазваме последователността им, посочена в плана;
 - не пропускаме и не добавяме епизоди;
 - служим си с най-важните думи от приказката и с по-малко свои думи;
 - предаваме речта на героите като реч на разказвача;
 - внимаваме как записваме думи с правописни особености;
 - внимаваме как записваме всяка нова част от преразка.

Поправяме преразказа



1. Прочитаме преразказа. Проверяваме спазени ли са правилата за писането му.
2. Поправяме преразказа.

– Ориентация в учебна речева ситуация и мотивация за създаване на текста

Текстовият първоизточник се възприема слухово от децата – учителят прочита приказката на Ангел Каралийчев. Чрез беседа се припомня за какво разказва авторът, каква е поуката. Моделират се учебни речеве ситуации.

– Ще преразкажа приказката на приятел, който не я е чувал, за да направи илюстрации по текста на Ангел Каралийчев.

– Ще преразкажа приказката на приятел, който не я е чувал, за да му препоръчам да прочете сборник с приказки на Ангел Каралийчев.

Всеки ученик самостоятелно определя учебната речева ситуация, на която ще подчини репродуктивната си писмена изява. Ориентирането в условията на речевото общуване (задача 1 от работните листове на фазата на ориентацията в учебната речева ситуация) подпомага избора на адекватна преразказна техника – подробно или кратко писмено пресъздаване на авторовата приказка (задача 2 от работните листове на фазата на ориентацията в учебната речева ситуация).

– Планиране на репродуктивната писмена изява

На основата на близост в комуникативната интенция и личната репродуктивна нагласа се формират екипи – ученици, които ще преразказват подробно, и ученици, които ще преразказват кратко.

Предвид спецификата на преразказването планирането протича в два взаимосвързани аспекта: рецепция и разбиране на текстовия първоизточник; планиране на вторичния писмен текст (задачи 1, 2, 3, 4 от работните листове на фазата на планирането). Текстът първоизточник се възприема зрително от децата. Учениците четат приказката, за да осмислят темата, сюжета, словесните средства. Изработват „комуникативен план“, който представлява най-общ „сценарий“ за осъществяване на репродуктивната писмена дейност (план на преразказа; ключови думи).

Учителят работи диференцирано с участниците в отделните екипи.

– Реализация на репродуктивната писмена изява

Всеки ученик записва своя текст, като се ръководи от ясно и достъпно формулирани правила, съобразени с актуалната учебна речева ситуация – за съдържателно, композиционно, стилистично, правописно, графично оформяне на текста (задача 1 от работните листове на фазата на реализацията на репродуктивната писмена изява).

Учителят деликатно подпомага учениците предвид конкретни техни затруднения.

– Контрол (проверка) на репродуктивния писмен текст

Задължително е пред децата да се постави изискването, че работата за създаването на вторичния писмен текст приключва след съпоставка на реализацията със замисъла. Всеки ученик прочита преразказа си, за да установи съответства ли речевият продукт на определящата го речева ситуация. Предвид утвърдените правила за преразказване, всяко дете, според възможностите си, откроява допуснати грешки, затрудняващи или блокиращи комуникацията (задача 1 от работните листове на фазата на контрола). Ученикът редактира текста си и едва тогава го предава на учителя за проверка (задача 2 от работните листове на фазата на контрола).

Педагогът диференцира и индивидуализира дейността си предвид постиженията и пропуските на отделните деца.

IV. Заключение

Представеният вариант на обучение е апробиран с четвъртокласници, за които българският език е роден език. Първичните групи, в които се социализират децата, са представители предимно на а-езиковата формация.⁵⁾ Предстои изпробване на това, как „работи“ вариантът в различни условия – при ученици, за които българският език е втори език, както и в мултикултурна образователна среда. В този смисъл защитаваната концепция не е методическа „аксиома“. Вариантът на обучение изисква модификация в различните педагогически и езикови ситуации. Но той, надявам се, подпомага учителя в усилията му да стимулира децата „с думи да вършат дела“ (Дюкро) в разнообразни ситуации от живата речева практика.

БЕЛЕЖКИ

1. Български език като първи език. Като се отчита спецификата на изучаването на българския език като първи, като втори и като чужд език (срв. Димчев, 2010а: 90 – 100), тук с предимство се разглежда училищното обучение по български език като първи език. Има се предвид разбирането, че социокултурна идентичност се създава на роден език (срв. Веселинов, 2006: 5). В статията се ползват названията „български език като първи език“ и „роден език“. Разбира се езикът на първичната група, в която се социализира детето. Като неприемлива се приема употребата на названието „майчин език“ поради емоционална конотация и неточност при обхващане на същността на явлениято „роден език“ (срв. Виденов, 2000: 209).
2. Ключови, комуникативноречеви, езиковедски и културологични компетентности. Ключовите компетентности, които се изграждат в училище, са: многомерни, полифункционални, надпредметни и междудисциплинини, свързани с интелектуалното развитие. Интегрират прагматични, когнитивни и афективни елементи (срв. Ключови компетентности, 2007; Мерджанова, 1999). Комуникативната компетентност, като една от ключовите компетентности, е „...не само трансверсална

(съществена за всички човешки дейности), но и фундаментална за формирането и развитието на всяка друга трансверсална и частна компетентност“ (Мерджанова, 2005: 37). В научния дискурс се диференцират понятията „комуникативна компетентност“ и „комуникативноречева компетентност“. Отношенията между тях са отношения между родово и видово понятие (срв. Димчев, 1998: 61). В Общата европейска езикова рамка се говори за комуникативна езикова компетентност (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006). Този термин съответства семантично и функционално на термина „комуникативноречева компетентност“. Комуникативноречевата компетентност осигурява „...пълноценно участие във възприемането и създаването на текстове – условие за резултатност на речевото общуване в различни социокултурни сфери“ (Димчев, 2010б: 225). „Езиковедската (лингвистичната) компетентност се определя чрез декларативните знания на индивида за езика като средство за общуване и като семиотична система от знаци“ (Димчев, 2010а: 114). Тя е във взаимодействие с езиковата компетентност (срв. Радкова, 2010). Езиковата компетентност се разбира като процедурни знания, с чиято помощ „...се решават определени комуникативни задачи, създават се и се възприемат устни и писмени дискурси, прилагат се стратегии, които са най-подходящи за изпълняване на съответни задачи“ (Димчев, 2010а: 114). Културологичната компетентност изисква познаването и разбирането на чужди култури, но също така и преди всичко правилната оценка на родното културно наследство (срв. Димчев, 2010б: 136). Тя създава основа за строежа на интеркултурна компетентност (срв. Димитрова-Гюзелева, 2007).

3. Комуникативноречева учебна задача. Учебната задача е „...преднамерено създадена вътрешна или външна образователноцелева система (независима променлива) със следните елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно“ (Радев, 2005: 272). В условията на обучението по български език в училище учебната задача е „...умален модел на определена ситуация (...езикова или речева), която трябва да бъде разгълкувана, осмислена, решена“ (Христозова, 2003: 21). Учебната задача е „...основна единица на дейността на ученика“ (Димчев, 1998: 119). В зависимост от равнищата на усвояване на лингвистичното знание се диференцират езикови, стилистични и комуникативноречеви учебни задачи (срв. Танкова, Власева, 1997: 115). При комуникативноречевата учебна задача речевото действие се осъществява съобразно с конкретно фиксирана речева ситуация. Централен компонент във всяка речева ситуация е текстът. Във връзка с пораждането, транспортирането и възприемането му речевата ситуация обединява: участници в комуникацията (адресант и адресат); инструментариум на комуникацията (кодове и канали за свързка); ситуативен контекст (дейностен контекст; място и време на комуникацията); предмет на комуникацията (срв. Добрева, Савова, 2000: 35 – 48).
4. Метод на обучение. Има различни определения на понятието. Приема се, че методът на обучение е „...форма на директивно, интерактивно, научноизследователско, имитативно и приложно-практическо взаимодействие между дейността на учители и ученици за предизвикване на целенасочено-

то функциониране и развитие на процеса на обучение“ (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 215 – 216). Методът се реализира чрез система учебни похвати. Учебният похват по структура съответства на структурата на метода и е подчинен на целта, преследвана от метода. Той е „...операция или относително завършен цикъл от операции на учителя и учениците, с които се решава елементарна учебна задача“ (Димчев, 1998 : 166).

5. Езикова формация. „Във всяка реч има нещо индивидуално и неповторимо, но то не се отнася до системата. Когато в цели обединения наблюдаваме повторими и затова предсказуеми форми и конструкции, можем да кажем, че е изградена една друга езикова система, т.е....формация“ (Виденов, Байчев, 1999: 59). А-формацията е най-престижна – съобразена е с нормата на книжовния вариант на езика. При б-формацията в книжовния език се забелязват диалектни остатъци. С-формацията се характеризира с диалект, претърпял минимално въздействие на нормата на книжовния вариант на езика. Въпреки на пръв поглед хомогенния си характер езиковите формации не са напълно единни системи. Те имат отделни вътрешни съставки със своя социолингвистическа йерархия – a_1 , a_2 и т.н. (Виденов, Байчев, 1999: 51 – 55).

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. София.
- Василева, Ем. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София.
- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждо-езиково обучение. *Образование*, 5.
- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Виденов, М., Б. Байчев. (1999). *Великотърновският език. Социолингвистическо проучване на великотърновската градска реч*. Второ преработено издание. Велико Търново.
- Георгиева, М. (2005). *За ученическите писмени текстове в началното училище. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Георгиева, М., Добрева, Е. (2002). *Писмените ученически текстове*. Първа част: репродуктивни текстове. София.
- Георгиева, М., Йовева, Р, Здравкова, Ст. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен.
- Димитрова-Гюзелева, Св. (2007). *Професионална подготовка на учителя по чужд език*. София.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. Второ преработено и допълнено издание. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по българ-*

- ски език. София.
- Добрева, Е., Савова, И. (2000). *Текстолингвистика*. Шумен.
- Ключови компетентности. (2007). Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. МОН, София.
- Мерджанова, Я. (1999). Трансверсалните компетентности на ученика. В: *Стратегии на образователната и научната политика*, 1.
- Мерджанова, Я. (2005). Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Обща европейска езикова рамка. (2006). Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкции и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.
- Радев, Пл., Легкоступ, Пл., Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. Пловдив.
- Радкова, А. (2010). Още веднъж за езиковедската компетентност. *Български език и литература*, № 5.
- Радойновска, Б. (2005). Компетенциите – приоритетна цел на образованието. *Педагогика*, 5.
- Танкова, Р., Власева, Т. (1997). *Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи*. Пловдив.
- Христозова, Г. (2003). *Учебната задача по български език*. Бургас.
- Зотов, А. Ф. (1992). Образование в конце XX века. *Вопросы философии*, 9.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва.
- Леонтьев, А. А. (1978). О речевой ситуации и принципе речевых действий. *Русский язык за рубежом*, 2.

FREE WRITTEN RETELLING (4. CLASS) - EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Abstract. The advantages of free written retelling are argued in the context of the person orientated educational process. An optional version approved in the 4. class is provided. The aim is purposefully to build foundations for deliberate study of free written retelling during the next school period.

✉ **Dr. Mariana Mandeva, Assoc. Prof.**
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo
Veliko Turnovo, Bulgaria
E-mail: mandeva_m26@abv.bg