

ТРАКИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ – СТАРА ЗАГОРА

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ НАУКИ”

---

**ДЕСИСЛАВА ИЛЧЕВА СИДЕРОВА**

**ТЕКСТОЦЕНТРИЗЪМ В ЛИНГВО-ЛИТЕРАТУРНОТО**

**ОБРАЗОВАНИЕ НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ**

# **А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

НА ДИСЕРТАЦИЯ ЗА ПРИСЪЖДАНЕ  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР”

ОБЛАСТ НА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*1. Педагогически науки*

ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ

*1.2. Педагогика*

НАУЧНА СПЕЦИАЛНОСТ

*Теория на възпитанието и дидактика*

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ

*проф. д.н. Таня Иванова Борисова*

2024

## СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	4
ПОГЛЕД КЪМ АКЦЕНТИТЕ В СЪДЪРЖАНИЕТО НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	8
ПОГЛЕД КЪМ КЛЮЧОВИТЕ КОНЦЕПТИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	14
КОНЦЕПТ ОТНОСНО ТЕКСТОВАТА ФЕНОМЕНОЛОГИЯ	15
КОНЦЕПТ ОТНОСНО ТЕКСТОЦЕНТРИЗМА И ТЕКСТОЦЕНТРИЧНАТА СТРАТЕГИЯ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	16
КОНЦЕПТ ОТНОСНО ТЕКСТОВА ДИДАКТИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	18
ПОГЛЕД КЪМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАТА РАМКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	19
ПОГЛЕД КЪМ МЕТОДИЧЕСКАТА РАМКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	22
ПОГЛЕД КЪМ ИЗВЕДЕНИТЕ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИ СТРАТЕГИИ	26
ПОГЛЕД КЪМ СЪЗДАДЕНИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕН ДИДАКТИЧЕСКИ МОДЕЛ – <i>СЕМИОТИЧНА, СТРАТЕГИЙНА И ТЕХНОЛОГИЧНА</i> АРГУМЕНТАЦИЯ	42
ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО	58
ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	64
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА	65
ABSTRACT OF A DISSERTATION	66

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на разширено заседание на катедрения съвет на катедра „Педагогически и социални науки“, Педагогически факултет, Тракийски университет – Стара Загора, проведено на 25.01.2024 г.

Дисертационният труд се състои от *увод, три глави, заключение, литература и приложения* в основен текста от 156 стандартни страници и 3 приложения. Използвани са 125 литературни източника (115 на кирилица и 10 на латиница) и 5 нормативни източника.

Публичната защита ще се състои на 27.02.2024 г. в зала 205 на Тракийски университет – Стара Загора.

**Състав на научното жури:**

проф. д-р Мария Славова Тенева  
доц. д.н. Николай Сашков Цанков  
проф. д.н. Антония Тонева Кръстева  
проф. д.н. Снежанка Добрева Георгиева  
доц. д-р Стефка Иванова Динчийска

Материалите по защитата са на разположение в Педагогически факултет, Тракийски университет – Стара Загора (Научен отдел), и на интернет страницата на университета.

## ВЪВЕДЕНИЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

Осъществяването на *компетентностно ориентирано образование* представлява актуална държавна политика относно обучението на бъдещите учители в българското висше училище – специалисти, които ще мултиплицират своите компетенции *във* и *чрез* осъществяването от тях взаимодействие с децата или учениците, като успешно транслират своята професионална компетентност в реалната работна среда на детската градина или училището чрез *комуникацията, чийто продукт е текстът*.

Развитието на *комуникативната компетентност* на децата и учениците е глобална цел на образованието в когнитивното поле на български език и литературата, като може да се приеме за **интегративна субкомпетентност** в рамките на единната образователна област или комплексния учебен предмет. Това отрежда ключово място на частнодидактическата работа, базирана върху текста, т.е. на изграждането на *текстоцентрично обучение*, което да дава възможност за най-пълна реализация на **приоритетите в образователния процес** по отношение осигуряването на **комплексен подход** за овладяване на речевите действия – *рецептивни* (*слушане и четене*) и *продуктивни* (*говорене и писане*). Наред с това постигане резултатност на вербалното общуване в ситуации, които са близки до извънучилищната практика, с цел овладяване на *комуникативни стратегии спрямо текста*, максимално гарантиращи ефективност при социализацията на личността.

Ключовият за изследването феномен – феноменът *текст* – се явява лингвистична единица с най-висок ранг в йерархичните нива на езика, което предопределя и фокуса към него в лингво-литературното дидактическо познание.

Съвременната лингводидактика изследва функционирането на дискурса *във/и* текстовете при преподаването на български език като първи, но преимуществено в рамките на училищния курс на обучение. Тук ще се открият изследвания, въплътени в тематиката на дисертационните тези на автори, които изследват педагогическото взаимодействие, обвързано с концепта *текст*. Прави впечатление засиленият изследователски интерес, въплътен в дисертационни трудове, които визират продуцирането на текстове от деца в начална училищна възраст на *Ст. Вълкова, Н. Топузов, Р. Танкова* както и по-

новите през 21. век разгърнати технологични варианти на *М. Мандева* и *Д. Ал-Халил*. Видно от формулировката всички те демонстрират интерес към сегментирани части спрямо текстологичната проблематика, главно визиращи един от водещите елементи на комплексния учебен предмет, традиционно назован като „развитие на речта“ в началните класове. Значимостта на текста е вече оценен, като той е назован като *цел и средство на комуникативната образованост* (М. Георгиева и колектив), а в контекста на висшето образование той се възприема като *стратегически ресурс при университетската подготовка* (Сн. Добрева).

Разработката представлява опит за създаването на образователен конструкт като краен продукт, приел модуса на *модел за обучение*, свидетелстващ за изследователски интерес към текстовата проблематика в дидактически контекст. В него се обосновава статусът на категорията *текстова дидактическа компетентност*, като нейната структура и състав също търси своята реализация. При преосмисляне параметрите на понятийно-категорийния апарат се влага разбиране за владеене текстовата проблематика на различно равнище. Оттук терминът *текстово образование* се разглежда като **образование** ЗА развиване на водещата компетентност – *текстовата дидактическа компетентност*.

Търсенето на мисловни конструкти, в които и *чрез* които се осъществява синтез на знанията и практическите действия на индивида, отвеждат към *интердисциплинарни взаимодействия* в полето на педагогиката на висшето образование и по-специално на лингводидактиката (в случая в начална училищна възраст и системните курсове по *съвременен български език и литература за деца*). Посочените курсове се разглеждат като единна система поради факта, че реализират релацията *език – литература – метазик* (като понятиен апарат, приложим в педагогическата наука), които се третираат като три взаимосвързани центъра.

Така като ключови за изследването понятия могат да се изведат *текстът, текстоцентричният подход, лингво-литературният дидактически дискурс, интеграцията, комуникативната компетентност, професионално-педагогическата компетентност*, както и нейният специфичен компонент, който е ключов в контекста на изследването – *текстова дидактическа компетентност*.

С какво се отличава предлаганият текстоцентричен образователен конструкт за университетско образование? С няколко стремежа, а те са:

1. Фокусиране *изцяло* към основите на училищното образование, а това означава към начален етап на основна образователна степен, а оттук – и към студенти с професионална квалификация „начален учител“ като контингент на изследване.

2. Включване на *комплексна работа* в частнодидактически план, т.е. интересът е не само към модули, които ще представят обучението на учениците в областта на *езиковата компетентност* при овладяването на българския език като първи, а и за формирането на *начална грамотност* и *литературна компетентност*.

3. Предлагане на конструкт, чрез който ще се мотивира текстоцентричен образователен процес, *съобразен с условията на конкретна среда* (университетска, дигитална, реална работна среда), в рамките на която ще се формира професионално-педагогическата компетентност на студентите като бъдещи учители.

4. Извеждане на проекциите на движението от *интеграция* към *трансверсалност* в образователната парадигма, като се използва високият потенциал на текстовата проблематика.

Изкушаващо е да се отбележи, че работа в областта на текста в образованието без колебание може да се определи като „класическа, т.е. съвременна“ (следва се названието на книгата на литературоведа Симеон Хаджикосев „Класическо, т.е. съвременно“) – най-вече в синхрон с актуалните проблемни полета в областта на педагогическата наука, винаги характеризиращи се със сложност и динамичност. Когато в изследването се говори за „лингво-литературен дискурс“, се следват разбирания за дискурса като изказ/*разговор*, чрез който участниците в комуникацията обменят мисли в ракурса на тази вечно актуална тема за статута и функциите на текста в образованието. В случая дискурсът е с дидактическа специфика, т.к. е свързан с подготовката на бъдещи учители (в начален етап). Така чрез емпирична апробация са потърсени отговори на възникнали в практиката въпроси. Теоретикоизследователският и практико-приложен поглед към концепта *текстоцентризъм* в случая на представеното в дисертационния труд

проучване е с внимание вече не към децата, а към техните учители. Погледът към иновиранията варианти на урока, свързани с бинарността като проява на междудисциплинна интеграция, са следваща стъпка след осигуряване на единност в частнодидактичката парадигма на българския език и литературата – стъпка, която предполага имплицитни взаимодействия чрез текстовата проблематика на разнородни сегментирани части от холистичното познание.

В такъв контекст релевантни на изследването са нормативни документи – български и чуждестранни, които анализират образователната проблематика в нейната холистичност: от детската градина през средното до висшето училище, както и разглеждащи проблеми на ученето през целия живот. Сред тях могат да се открият такива като:

- **Закон за предучилищното и училищното образование** в сила от 01.08.2016 г., обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015 г., посл. изм. и доп. в ДВ, бр. 11 от 02 февруари 2023 г.;
- **Наредба № 5** от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка в сила от 08.12.2015 г., издадена от министъра на образованието и науката;
- **Наредба за държавните изисквания** за придобиване на професионална квалификация „учител“, приета с Постановление № 289 на Министерския съвет от 2016 г. (ДВ, бр. 89 от 2016 г.), изм. и доп. с Постановление № 27 от 01 февруари 2021 г.
- **Препоръка** на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (Официален вестник на Европейския съюз);
- **Стратегическа рамка** за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030).

Всички те демонстрират изискванията, свързани с равнището и качеството на професионалната подготовка, в контекста на политиката в образователната сфера при променената парадигма: от „образование **за** цял живот“ към „образование **през** целия живот“. Осъзнаването на текстоцентризма в трансверсална перспектива през призмата на контекста на ценностните ориентации на обучаваните е част от реализиране на подготовка в съзвучие с актуалните образователни тенденции.

## ПОГЛЕД КЪМ АКЦЕНТИТЕ В СЪДЪРЖАНИЕТО НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

В изложението мотивацията за избор на темата за дисертационен труд се обвързва с *текста като среда за комуникативни взаимодействия*. Следва извеждането на *ключовите идеи*, намиращи реализация чрез *концептуализация* – логическа основа за разгръщане на темата в дисертационния труд. Реализира се идеята за очертаване на обща рамка относно теоретичния фундамент. От своя страна *ключовите идеи* *залягат* в рамката от концепти на изследователската дейност, осъществявани чрез *планиране на изследователска процедура относно приложението на текстоцентричен подход в обучението*. В нея се забелязва субординация между *концептуалните идеи и инструментите* за тяхното изследователско въплъщение, което се осъществява на ниво *реализация на планираното проучване*. Оттук се търсят *образователните компетентности*, които са заложи да бъдат постигнати чрез приложението на засилен текстоцентризъм в образованието – посоченият етап на дейността може да се определи с лексемата *контрол*. *Целевите компетентности* предопределят структурирането на дисертационния труд, в който се включват дизайнът и *редизайнът* на образователна програма относно текстоцентричността в образованието. Така текстовото образование може да се приема като *процесът* при овладяване на текстова дидактическа компетентност чрез текстоцентрични стратегии, но и като *резултатът*, постигнат от този процес, т.е. демонстрира се процесът на движение по линията *целепологане – резултатност*. Текстът като продукт има потенциала да акумулира компоненти на културата, оттук кореспондира с *ключовата културна компетентност* за овладяването на ценности с общочовешко измерение и такива, характерни за микросоциума, в който пребивава личността.

Акцентите в изложението, изграждащо дисертационния труд – функция на етапите в изследователската дейност, демонстрират, че текстът на дисертационния труд разчита на верижното създаване.

Продуктът от изследователската дейност под формата на дисертационен труд е разгърнат в рамките на *три глави*, от които първата и последната отвеждат най-общо към *теоретизиране*, а втората към *технологизиране чрез стратегийната феноменология* спрямо текстовата проблематика, като се



отчита заложеният предмет на изследване, който може да се сведе до концепта *текстоцентризъм*.

Общото движение при изграждане на дисертационния труд следва цикличните стъпки: **практико-приложна дейност** с експериментална реализация (Глава *втора*) с **теоретично осмисляне** чрез представителни литературни източници, послужили за методологично основание (Глава *първа*) – **теоретично придаване на смисъл** на вече осъществената образователна дейност (Глава *трета*) – бъдеща **практико-приложна дейност** (образователни приоритети в областта на текстоцентризма с проекция към трансверсалност). Така се осмислят начините за функциониране на образованието като система, в която е заложен засилен текстоцентризъм.

*Уводът* на дисертационния труд се фокусира върху мотивиране интереса към темата и нейната значимост в съвременен контекст, като представя *концептуалните основи* на изследователската процедура, залегнала в сърцевината на приложеното проучване.

*Първата глава* разглежда теоретичните основи на текстоцентризма като подход в образованието. Текстоцентричното обучение се разглежда като средоточие на водещите цели в лингводидактиката. Акцентира се на актуалното състояние и перспективите на развитие. Демонстрира се дискусия относно тезауруса на изследване, в който се открояват три фундамента, които се разглеждат релационно: *текст – компетентност – интеграция*, осигуряващи линейното разгръщане на темата. Процесът на тяхното *спояване* обаче е заложен в предложението **текстоцентричен дидактически модел** на обучение в полето на частната дидактика, каквато е методиката на обучението по български език и литература (Глава *трета*). Самата ѝ същност предполага „наддисциплинност“, а оттук водещото понятие *текст* като средоточие на науки я осигурява, като предполага трансфер към други познавателни области в холистичната образователна парадигма чрез *ключовата комуникативна компетентност*. Всъщност в дисертационния труд се отдава категорично предпочитание на *комуникативния подход към текста*, който **предполага** и **предпоставя** наличието на *субект* освен на *обект* – самия текст – предизвикващ и поставящ определянето на обекта като такъв с текстова феноменология. Субектно-обектното взаимодействие лежи в основата на продукцията, трансфера и рецепцията на текстове като водещи дейности,

свързани с проблематиката. Слагането на текстовата проблематика в комуникативен контекст предполага *антропоцентризм*. В него обучаваният може да се разгледа като субект на *учебната дейност* и субект на *речевата комуникация*. Перспективите пред развитието на личността стоят в основата на предлаганата текстоцентрична образователна програма. В духа на конструктивизма това означава активност за решаване на образователни задачи, които могат да се определят като „комуникативни“, но и „познавателни“, чиято характерологичност отвежда към проблемността и творчеството в обучението. Осъзнаването на проявената активност в процеса на комуникативна дейност за реализиране на комуникативното намерение чрез създаването на текст стои в основата на разбиранията относно приложението на водещите подходи в проучването. *Глава първа* разглежда проекции на текстоцентризма в училищното образование, доколкото контингент на осъщественото проучване са студенти – бъдещи начални учители.

Същата глава разглежда и интересни тези относно педагогическия дискурс. Следвайки идеите на М. Фуко за дискурса като „отношение между изкази“, се отбелязва, че „учителят, познавайки дидактиката, става легализирана персоналност на педагогически дискурс чрез компетенция (съвкупност от възможности) и перформация (осъществяване на тези възможности)“ (Пл. Радев). Тук интерес предизвиква появата на лексемата *компетенция*, обвързана с друга, а именно *възможности*, която би могла да се сведе в педагогически план до *умения* да се действа съобразно спецификата на образователната среда, близко до прилагането на стратегия (в случая текстоцентрична). В изложението в дисертационния труд не се следва разбирането за компетентността/компетенцията като „способност“, въпреки че се споделя виждането за заложен *потенциал (латентен)* на *личността*, който се разкрива/активизира при благоприятна среда (в случая образователна). Предпочита се обвързването *предимно* с „умения“ заради по-силната кореспонденция с понятието *обучение*, а и с понятието текстоцентрична стратегия от една страна, а от друга – свеждането до „способност“ отвежда разбирането за *компетентността* към зората на въвеждане термина в лингвистиката (това е по същество връщане към Чомски, доколкото става дума за езиково обучение), която не предполага засилена роля на образователната дейност за нейната изява/проява като личностно образуване, формирано в

резултат на взаимодействие със средата. Важна е и *степента на проява* на компетентостта/компетенцията в определен момент **при движението** към изграждането на експертност. Важна е и процесуалността. Всъщност при *двойката компетентност – компетенция* първата лексема се обвързва с по-обща семантика, докато вторият – с частния характер, който носи терминът. Така се демонстрира движението от общото към частното: ако *компетентността* се обвързва със системата, каквато представлява тя като личностно образувание, то *компетенцията* се разглежда като сегментите, изграждащи нейната структура.

Така **дидактическото знание** (следват се отново разбиранията на М. Фуко) е *„пространството, в което е разположен субектът, за да говори за обектите, с които има работа в своя дискурс“* (Радев, Пл., 1997). Оттук самата научна област се дефинира така: *„дидактиката е наука, която изследва и предписва смислените действия (процедури и техники) в обучението. Нейният предмет е интеграцията на действията в обучението с причинно обяснение“*. Тук пък във фокуса на интереса е лексемата *интеграция*. В нейния буквален превод – се открива семантика, свързана със *сближаване* (от лат. integration – *въобновяване* – според Речник на чуждите думи от 1996 г.), което се постига чрез *„обедняване, сливане в едно цяло“*. М. Андреев още през 90-те години на 20. век, след като разглежда четири вида интеграция – *интрадисциплинна, интердисциплинна, мултидисциплинна и трансдисциплинна* – се спира на *общонаучните понятия и категории* като *система, структура, функция; език, знак, значение*, които разглежда като *„своеобразен израз на интегративни процеси“*. Към тях може да се добави и **текстът**, като вербализираното мнение се мотивира от релационните му връзки с изредените понятия с универсален характер. В *Глава първа* на дисертационния труд е привлечено и мнението на М. Падешка (2014) относно възможностите на обучението по български език за реализиране на интер- и трансдисциплинарни връзки, което разглежда *„възможностите на българския образователен контекст за „движение“ от дисциплинарно парцелиране на знанието (специализация на знанието) към неговото интегриране на различни равнища (функционалност и трансверсалност на знанието и на уменията)“*. В дисертационния труд се споделя мнението на авторката за необходимостта от развиването на умения за трансфер на компетентности в резултат на приложение на интердисциплинарния подход в

реални житейски ситуации (посоченото е израз и на прагматична ориентация на образователния процес).

В изложението на дисертационния труд се застъпва тезата, че интересът към равнищата, на които може да се осъществяват междудисциплинни връзки и взаимодействия в лингво-литературния дискурс чрез текста, могат да послужат за осигуряване на единност в образователното съдържание в холистичното познавателно поле, например в областта на природонаучното познание, което е претворено в текстове с нехудожествена типология. Обобщено казано, потенциалът на *текстовете като образователни ресурси* може да се види в 2 плана:

- текстове с *художествена типология*: потенциал за осъществяване на вътресистемна интеграция в комплексния учебен предмет „Български език и литература“;
- текстове с *нехудожествена типология*: извънсистемна (на учебния предмет „Български език и литература“) – призвани да осигурят функционалните връзки с други учебни предмети.

В такъв контекст *причинното обяснение за осъщественото моделиране* се търси в *Глава първа*, за да се постулират основите на текстоцентричен дидактически модел в *Глава трета*. Така, стъпвайки на *интеграцията на действията* спрямо текста чрез текстоцентрични стратегии (като *цел и средство*), се търсят неговите възможности – на текста – за трансфер в нови образователни условия. Защита се тезата, че междудисциплинните измерения на *ученето и преподаването* в тяхната взаимовръзка се родяат с функционалните характеристики, заложи в текстовата феноменология. Тясна е нейната връзка с една от най-важните компетентности, а именно – комуникативната. В педагогически план тя се представя от Я. Рашева-Мерджанова като *трансверсална (същественa за всички основни човешки дейности) и фундаментална за формирането и развитието на всяка друга трансверсална и частна компетентност* (Мерджанова, 2005). Ето защо нейното оценяване с ключови думи като „трансверсална“ и „фундаментална“ предопределя вписването ѝ в интегративен контекст.

В изложението на дисертационния труд е потърсен и контекстът на професионалната компетентност на студентите като бъдещи учители. Разглеждането съгласно *Общата европейска квалификационна рамка* на

компетентността като съвкупна интегрална личностна характеристика се превръща в предпоставка за успешното функциониране на образователния процес, т.к. е обвързана с тяхната подготвеност, изразяваща се в „обучение в компетенции” за овладяване на професионална компетентност, необходима за успешната им реализация именно в ситуацията на *медиация* (променена, т.е. *нова роля* на учителя) между *обектите* (текста) и *субекта* на познание (детето). В движението между **текстоцентризъм** (на ниво *учебно съдържание*) към **антропоцентризъм** (на ниво *технологична реализация* на педагогическото взаимодействие) на практика се осъществява функцията на речта като инструмент на социализацията, която се реализира чрез текстовата феноменология.

*Втора глава* акцентува върху разглеждане параметрите на приложения инструментариум за диагностика, реализиращ приложението на текстоцентричен подход. Представя същности компоненти от процеса по прилагане на текстоцентрични стратегии в дидактически план, заложен в образователния конструкт – фокус на проучването (*Глава трета*). Като технологична подплата на използвани са авторски ресурси за диагностика (представени в *Глава втора*), в чиято същност обучаваните могат да открият ползотворни за тях от гледна точка на бъдещата им професионална реализация лингво-литературни дидактически решения.

В *Глава трета* са очертани парадигмалните измерения при извеждане спецификата на текстоцентричния подход в образователния процес на бъдещи начални учители чрез извършеното моделиране, чийто технологичен фокус са текстоцентричните стратегии. Чрез него се търсят параметрите на компетентностно ориентирана методика на обучение (която освен това е и комуникативна), в чиято същина е заложена *интегрирано познание с фокус към текста*. Разглежда се *дизайнът като съвременен педагогически подход на обучение във вариант*, при който силно се акцентува на **целеполагането** при изграждането на текстоцентрична образователна програма, намираща приложение в комплекс от частнодидактически дисциплини чрез разработения инструментариум за диагностика (*Глава втора*). При него може да се открие двойка функция: той осигурява извличане на емпирични данни, свидетелстващи за проявите на метакогнитивните (текстоцентрични) стратегии, които отвеждат към прилагания подход към ученето на студентите педагози, от една страна, а

от друга – осигурява на обучаемия знания, тясно обвързани с прагматиката (разбирана като интерпретация на *текста* = знака **от** човека), като отвеждат студентите към изграждането на умения за моделиране на образователен процес в начален етап на образование. Готовността за осъществяване на ефективен образователен процес е тясно преплетена с повишаване познавателната мотивация особено при дейности, предполагащи *практическо приложение* на познанието в когнитивното поле на българския език и литературата в *реална работна* или *дигитална* среда. Така пътят към познанието става път на самопознанието чрез метакогницията.

В същата *трета глава* намира израз опитът и за **редизайн** на предложената цялостна образователна програма в областта на текстоцентризма, доколкото извлечените емпирични данни относно приложението на текстоцентрични стратегии служат за основа на трансформиран образователен конструкт с претенции за заложен потенциал, отвеждащ към универсалното познание. Така стратегическите цели от модела (Глава *трета*) намират технологично продължение чрез изведената система от глобални текстоцентрични стратегии в **цялостен текстоцентричен дидактически модел** (Глава *трета*).

## ПОГЛЕД КЪМ КЛЮЧОВИТЕ КОНЦЕПТИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Фундаменталната основа на изследване разчита най-вече на два подхода – *лингвистичен* и *литературоведчески* – към текстовата проблематика. Към тях обаче се прибавят глобалните *семантичен* и *семиотичен подход*, преплитаящи знак и приписваното му значение (първият се възприема като част от по-широкото поле на втория като проблематизиращ отношенията с реалността); *компетентностен* и *конструктивистки* – последните приложени като специфични педагогически подходи, изразяващи методологически философията на осъществения образователен процес. Стремещт е към осигуряването на терминологична цялост, без да се стига до пренасяване с понятийни уточнения, което неминуемо от своя страна да доведе до концептуални противоречия.

### **Концепт относно текстовата феноменология**

Термини като текст и *дискурс* предизвикват объркване с многобройните интерпретации за декодиране на тяхната същност, а и са в основата на дисциплини, които са средоточие на разнородни научни търсения. „Сближаването“ на различните гледни точки към текстовата (а и дискурсна!) феноменология се открива а съвременна дефиниция на понятието *текст*, дескрибиран с параметри като: *цялостно знаково образуване; изграждане от единици на езика ИЛИ друга знакова система; изпълняване на комуникативна функция* (Добрева, Савова, 2009). Към тях се добавят като допълнителни конституентите *завършеност* и *тематична единност*, гравитиращи към определението за „образуване“, което се свързва с целостността. Така кореспонденцията с „общуването в социума“ е напълно релевантна. Така се очертава дефиниция в категорията „кратка и работна“, която заляга в изследването. Свеждайки я до минимален брой ключови лексеми, се стига до словосъчетанието **знак в комуникацията**. В самата знакова същност е заложена препратката **КЪМ...**, посредничеството между същности, между реалности. Ако се направи алузия с утвърдената формула на *сравнението* в литературата **А е като Б** (тип обект/субект *като* друг обект/субект), то текстът е като знака, т.е. носи всички негови възможни конотации. Знакът се обвързва с една реалност, като негова функция е да извика друга реалност. Така текстът може да се приеме като *субститут на действителността*, чиято роля е да извика асоциация с друга реалност. В този процес трябва да бъде отчетена неговата мисия – така стигаме до **живота на знака в комуникацията**. Това от своя страна е разбирането за **семиотиката** (Клинкенберг). Тук възниква проблемът за тяхното диференциране. Според широко разпространеното научно разбиране знакът е *обектът*, с който се занимава семиотиката като наука, а нейн *предмет* е ролята на знаците в обществото. От друга страна, разбирането за текста, като се акцентува на неговата знакова природа, неминуемо отвежда дискусиата към неговото обвързване със семиотичния дискурс. Това служи като опорна точка за проследяване битуването на текста в *лингво-литературния дискурс* (става дума за поле на изследване в полето на *дидактическото познание*). В изследването се демонстрира стесняване на разбирането, т.к. се разгледа *текстът само в пространството на словото*.

В изложението на дисертационния труд текстът се разглежда първоначално като *продукт на речевата дейност* и като *резултат от образователния процес*.

Текстът като *продукт на речевата дейност* може да се приеме като израз на ярка личностна самоизява, проекция на оригинален начин на световъзприемане, т.к. именно чрез него се осъществява комуникативната функция на езика, а в процеса на обучение се реализира личностно ориентиран образователен процес. При психолингвистично разглеждане на текстовата феноменология в центъра е индивидът; неговата структура (на текста) е обусловена от *езиковото съзнание* на носителите на определен език (то може да се приеме като вътрешен процес на планиране, както и регулиране на външната дейност чрез знаци, които имат езиков характер). Като *продукт на речевата дейност* текстът може да се приеме и като реализация на овладените умения в резултат на цялостното езиково обучение (резултат от образователния процес) дори когато то е предимно насочено към формиране на понятия с граматически характер и не демонстрира ярка комуникативнопрактическа насоченост, каквото обучението по първи език (роден език) продължава да бъде приоритетно въпреки многократно декларираната от изследователите *комуникативна ориентация* като водеща постановка.

Вече не в традиционното русло като продукт на речевата дейност и като резултат от образователен процес текстът може да се приеме като *трансверсален обект* в контекста на интердисциплинарността. Така възможностите на междудисциплинарния подход спрямо текста ще бъдат вече оценени.

### **Концепт относно текстоцентризма и текстоцентричната стратегия в изследването**

*Какво* в представеното в дисертационния труд изследване *се разбира* под *текстоцентризъм*? Приоритетност на текста в образователното съдържание – функция на приемането му като *трансверсален обект в образованието*.

Още семантиката на понятието *текстоцентризъм* отвежда към разбирането за **текста като доминанта** в учебното съдържание с цел осъществяване на обучение в рамките на *синхронно функциониращи* познавателните полета на лингво-литературния дискурс. Оттук разбирането за



самата учебна дисциплина, в който той функционира пълноценно от гледна точка на овладяването на способности за продуциране и рецепция, които могат да се сведат до три ключови думи: *интегративна, комплексна, интердисциплинарна* (по Падешка, 2014).

В дисертационния труд **релацията компетентност – текстоцентризм** се коментира в контекста на тезата, че текстът не трябва да остава само *средство за обучение* в ролята си на естествена среда за реализация на езиковите единици, без да може се превърне в **цел на образователния процес**, който да осигурява благоприятни условия за развитието на комуникативната компетентност в процеса на общуване. Това е заложено в самата комплексна същност на учебния предмет „Български език и литература“ от училищното образование, който кореспондира с ключовата компетентност, свързана с *общуването* на първи език.

В излоението се разглежда релацията **текстоцентризмът – антропоцентризм** като метаезиково интегративно поле за изява на професионална компетентност на бъдещи учители, като се стъпва върху разбирането относно **интегративните функции на комуникативната компетентност в обучението по български език и литература (в салучая в началните класове)**. Развиването на комуникативна компетентност на обучаваните представлява доминанта в една съвременна образователна парадигма поради нейното водещо място в йерархията на компетентностите. Образователният процес в университетските специалности, които осигуряват вариативност при професионалната реализация (например специалността „Предучилищна и начална училищна педагогика“), но и по-широк поглед в сходни във възрастово отношение периоди, откроява точно „развитието“ на речта на децата/учениците, макар и при различна организация на педагогическото взаимодействие, в съзвучие с утвърждаване разбирането за комуникативната компетентност не само като веднъж определено ниво, а като *еволюционен процес на развитие*. Оттук се споделят вижданията за текста в прагматичен контекст, което отвежда до дискурсна феноменология.

Стратегията в педагогически план се разглежда като „дългосрочен план на поведение или действие“ (Пл. Радев). Оттук подборът и реализацията на предпочетената текстоцентрична стратегия като способ за самопрезентиране, подчинена на съответна личностнозначима комуникативна интенция,

свидетелства за компетентността на индивида за трансфер чрез последващо действие в реални ситуации на общуване, а това отвежда към овладени метакогнитивни конструкти – глобална цел на образователния процес. В контекста на очертаното поле на изследване текстоцентричната стратегия се разглежда като *действие спрямо текстовата проблематика в дидактически план*.

### **Концепт относно текстовата дидактическа компетентност**

Какво се разбира под ключовото словосъчетание *текстова дидактическа компетентност*, заложена при моделирането на образователен конструкт в *Глава трета*? Комбинацията от лексеми *текстова дидактическа компетентност* ще означава овладеенето на текстоцентрични стратегии, които ще доведат *обучаваните днес* до изграждането не само на текстова компетентност като личностно образувание, а и на овладяване на способности, които ще доведат до ефективно преподаване при техните *обучавани утре*. Изучаването на текста се осъществява главно в две направления: овладяване на **знания** ЗА текста и **умения** за рецепция и създаване НА текст с комуникативна пълноценност, отвеждащо към разбирането за дискурса като комуникативно явление.

В контекста на водещите концепти в края на *Глава първа* изложението в дисертационния труд предлага обобщение относно *базисните понятия текст – компетентност – интеграция*.

Какви разбираня за текста ще вложим спрямо него? *Продукт, цел – резултат* и *средство*. Продукт от речевата дейност, цел и резултат (като проява) на комуникативна компетентност. Към тях се добавя и схващането за текста като **трансверсален обект** в образованието, разбирано като *метаобект* – обект, който ще послужи за общ посредник в сферата на познанието за постигането на образование с холистична организация. Концептуалното движение е *от интегративна субкомпетентност* в рамките на единния учебен предмет *към интегративна субкомпетентност* в рамките на образователната парадигма. В педагогически план *текстоцентричният подход*, който в изследването е приложен към образователния процес, осъществяван в рамките на обучение със специфика на частна дидактика, би могъл да бъде привнесен, стъпвайки на самата феноменология на текста в обучението въобще.

## ПОГЛЕД КЪМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАТА РАМКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящото изследване с фокус осмислянето потенциала на текстоцентричността в плана на лингво-литературния дискурс отвежда до следните *параметри* на **методологическата рамка**.

Като **обект** на изследване се определя текстоцентризмът при лингво-литературния дидактически дискурс в университетското образование на бъдещи начални учители. Измеренията на **предмета на изследване** се търси в приложението на текстоцентрични стратегии от страна на студентите съобразно спецификата на образователната среда. Семантиката на понятието *текстоцентризъм* (както вече беше посочено) отвежда към **приоритетността** на текста в образователната парадигма. Такъв поглед към текстоцентризма като феномен е предопределена от специфичната гледна точка: от една страна, се цели постигането на *интеграция*, а от друга страна – *трансверсалност*. Това обаче са заложените последващи *резултати* от приложената образователна програма, като *краткосрочната цел* се ориентира към специфичен елемент на професионално-педагогическата компетентност, а именно **текстовата дидактическа компетентност, която се разглежда като конгломерат от специфични текстоцентрични стратегии**. *Дългосрочната цел* обаче се обвързва с преносимостта, свързана с комуникативната компетентност на личността.

В този контекст *цел* на изследването е разкриване измеренията на процеса по приложение на текстоцентрични образователни стратегии във *вариативна образователна среда*, за да се концептуализира и конструира текстоцентричен дидактически модел с фокус към развиване на професионално-педагогическа компетентност на студентите като бъдещи начални учители при движението към комуникативна компетентност чрез текст. Така ще се приложи конструкт за овладяване на способности за осъществяване на образователен процес, при който учениците като мотивирани субекти при дейността *учене* ще овладяват текстоцентрични стратегии като адекватна възможност за самоизразяване. По този начин се създават условия за моделиране на училищна образователна среда със заложените предпоставки за по-малко репродуктивност и акцентирание на продуктивните дейности, доколкото тяхното осъществяване

предполагат засилена лична позиция. Така те – бъдещите учители – не само ще спомогнат за изявата на активна позиция при детето, но и ще допринесат за формиране индивидуалния стил на изказ, приел модуса на знаковото образувание *текст*, представящ и предопределен от спецификите на личността в процеса на социалната интеракция. При това трябва да се отбележи, че лингвистичната, а и литературоведската *територия на текста* като дидактически дискурс е призвана да осигури приобщаване на индивида към универсалните човешки ценности.

*Предложеният модел* като краен продукт от изследването е онасловен като „текстоцентричен“ по водещия подход, приложен в образователната дейност, която е в основата на дисертационното изследване. *Моделът* е и „дидактически“, защото се съотнася с обучаващия характер на осъществената дейност: с *ученето на студентите*, от една страна, а от друга – кореспондира с тяхното *преподаване* като стажант-учители. Оттук следва, че дисертационния труд предлага **поглед към възможностите за преобразувания в образованието**, които са постижими на база засилено приложение на текстоцентричния подход, заложен в самата му феноменологична специфика.

В този методологически контекст **хипотезата** на дисертационното изследване приема следния вид: *Ако* се диагностицира приложението на текстоцентрични стратегии за преподаването на текстологичната проблематика в образователния процес на студентите като бъдещи начални учители, *то* ще може да се концептуализира и конструира **текстоцентричен дидактически модел**, технологично приложим в професионално значими за тях ситуации като проява на високо равнище на експертност – функция на формирана професионално-педагогическа компетентност. Така *комплексът от ядра от умения* – част от нейната сърцевина – се разглеждат като пряка функция на професионално-личностното развитие на педагога и проява на овладени текстоцентрични стратегии – функция на приложението на текстоцентричен подход в образованието. Така хипотезата кореспондира с тезата, че *приложението на текстоцентрична образователна програма ще доведе до позитивни ефекти в 2 ракурса, които демонстрират спираловиден преход при тяхното разгръщане: от текстова дидактическа компетентност (елемент от частнодидактическа компетентност в областта на лингво-литературното образование) към професионално-педагогическа*

*компетентност* и отгук към *комуникативна компетентност* като *трансверсална компетентност* (равна на подобряване резултатността при речевото общуване). Подсигуряването на прехода ще се базира на концептуалното приемане на *текста* като *системообразуващ фактор* в областта на образователната парадигма.

Като **задачи** на изследователската процедура могат да се операционализират следните, като е отбелязана и тяхната вербализация на страниците на дисертационния труд:

1. Извеждане спецификата на фундаменталното понятие за изследователската процедура – *текста* – в контекста на неговата проява в триадата с понятията *компетентност* и *интеграция* (Глава първа).
2. Концептуализация относно приложението на *текстоцентричен подход* в лингво-литературното дидактическо познание за начален етап на образование чрез текстоцентрични стратегии, като се извеждат **три варианта** съобразно спецификата на образователната среда за подготовка на студенти – бъдещи начални учители (Глава втора).
3. Изработване на изследователски *инструментарий*, който демонстрира ориентация към текстоцентрични *дейности* и *задачи* – функция на изведени *текстоцентрични стратегии*, приложени в университетската подготовка на студенти – бъдещи начални учители. Той отразява спецификата на образователната среда за неговото приложение и е следствие от нейната специфика (Глава втора).
4. Концептуално и технологично представяне на текстоцентричния дидактически модел, както и редизайн на специализираната дисциплина „Комуникативни стратегии в обучението по български език“ в „Текстоцентризъм в образованието“ (Глава трета).

## ПОГЛЕД КЪМ МЕТОДИЧЕСКАТА РАМКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

### Времеви обхват и етапи на изследването

**Времевият обхват** на провеждане на проучването е 2015 – 2023 година.

В **организационен план** процедурата в изследователската програма обхваща **три етапа**: *предварителен, основен и заключителен*, като на всеки от тях се прилага различен инструментариум от изследователската процедура.

Дейностите в *предварителния етап* на изследване включват създаването на дизайн на изследване, което включва анализиране възможностите на образователната среда в зависимост от нейната специфика – университетска, реална работна или дигитална, проектиране на изследователската дейност и създаване на инструментариума за провеждането на проучването. Приложените изследователски методи са *анализиране и контент-анализ*.

В *основния етап* на изследване се включва емпирична апробация на образователния конструкт, в основата на която стои текстоцентризмът. Прилага се педагогически експеримент, като по време на обучението на студентите в рамките на дисциплини от лингво-литературния цикъл се включват методите *експериментиране, педагогическо наблюдение, тестиране и анкетиране* (на студенти – участници в експерименталната дейност).

В *заключителния етап* на изследване се включва оценка на продукти от дейността на студентите и обработка на емпиричните данни. Прилагат се статистически методи.

### Контингент на проучването

В изложението е представена *спецификата на подхода*, който се прилага към образованието *в частнодидактическата област на българския език и литературата* на студентите от специалностите са студентите от специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП) – бакалавърски програми, „Начална училищна педагогика с чужд език“ (НУПЧЕ) в бакалавърската степен в Тракийски университет – Стара Загора. Това са специалности, в чиято квалификационна характеристика е заложена професионална квалификация „начален учител“.

## Методи в изследването

Като **методи** в изследователската процедура са изведени:

1. **анализиране** потенциала на *текстоцентричността* чрез включено на частнодидактическо учебно съдържание в дисциплини в университетската подготовка на студенти, които намират своите проекции в полетата на лингво-литературния дискурс в началния етап на средното образование;

2. **контент-анализ** на учебна документация, свързана с педагогическото взаимодействие в началното училище с оглед контингента на проучване – студенти бъдещи начални учители;

3. **еспериментирание** за създаване на условия, които ще доведат до проверка на заложената изследователска теза относно приложението на текстоцентрични стратегии, приела модуса на хипотеза.

4. **педагогическо наблюдение** за проследяване процеса при моделиране на среда, която ще приеме текстоцентричните *дейности* и *образователни задачи* като функция на текстоцентричните стратегии, която ще доведе до личностно развитие на студентите педагози – бъдещи учители в начален етап на основна образователна степен.

5. **тестиране** с текстоцентрични образователни задачи, обвързани с различни познавателни равнища на избрана таксономия на целите в когнитивната област;

6. **анкетиране** с цел: рефлексия на обучаваните студенти относно тяхната първа изява в реална работна среда (училище), приела модуса на текста;

7. **моделиране** на концептуален конструкт (с последващо имплицитно приложение в областта на частнодидактически дисциплини) въз основа на приложените текстоцентрични стратегии за постигане на *синтетично* образование от *синтез*), което притежава по аналогия на текста *цялостност* и *свързаност*, присъщи на системите със синергетично управление;

8. **статистически методи** за обработка на резултатите от изследователската дейност, представена в дисертационния труд.

## Инструментариум в проучването

Таблицата по-долу демонстрира приложения инструментариум в проучването.

Инструмент съобразно спецификата на средата	Изследвана група	Брой участници	
		Времеви обхват	
<p><i>Университетска среда – аудиторна заетост</i></p> <p><b>Тест</b></p>	<p>ПНУП и НУПЧЕ, ОКС „бакалавър“, редовно обучение</p> <p>ПНУП, ОКС „магистър“</p>	59	2015
<p><i>Университетска среда – извънауторна заетост</i></p> <p><b>Практическа задача</b></p> <p>Бланка за синтетична образователна задача</p>	<p>ПНУП и НУПЧЕ, ОКС „бакалавър“, редовно обучение</p>	72	2023
<p><i>Дигитална среда</i></p> <p><b>Чек лист за самооценка</b></p>	<p>ПНУП и НУПЧЕ, ОКС „бакалавър“, редовно обучение</p>	40	2021
<p><i>Реална работна среда</i></p> <p><b>Анкета</b></p>	<p>ПНУП и НУПЧЕ, ОКС „бакалавър“, редовно обучение</p>	197	2016 – 2019

За систематизиране на изследователските резултати се извежда система от критерии и техните показатели за качествен и количествен анализ, показани в **Таблица 1.**



## Критерии и показатели в изследването

Таблица 2. Критерии и показатели в изследователската процедура по познавателни домейни като области на оценяване съгласно таксономията на Anderson и Krathwohl (2001).

КРИТЕРИИ	ПОКАЗАТЕЛИ
<b>Критерий 1</b> <b>Фактическо познание</b> в областта на приложение на текстоцентричния подход в университетската подготовка	<b>К<sub>1</sub>П<sub>1</sub></b> ПОМНИ
	<b>К<sub>1</sub>П<sub>2</sub></b> РАЗБИРА
<b>Критерий 2</b> <b>Концептуално познание</b> в областта на приложение на текстоцентричния подход в университетската подготовка	<b>К<sub>2</sub>П<sub>1</sub></b> ПРИЛАГА
<b>Критерий 3</b> <b>Процедурно познание</b> в областта на приложение на текстоцентричния подход в университетската подготовка	<b>К<sub>3</sub>П<sub>2</sub></b> АНАЛИЗИРА
<b>Критерий 4</b> <b>Метакогнитивно познание</b> в областта на приложение на текстоцентричния подход в университетската подготовка	<b>К<sub>4</sub>П<sub>1</sub></b> ОЦЕНЯВА
	<b>К<sub>4</sub>П<sub>2</sub></b> СЪЗДАВА

Като измерител се залага *степента на овладяване на умения*, доколкото текстоцентричните стратегии се приемат за специфичен план на действие относно текстовата проблематика.

При извеждане на критериите се следва таксономията на Anderson и Krathwohl (2001), доколкото тя стъпва на традиционната таксономия на Б. Блум от 60-те години на миналия век (Bloom, 1956), която е с широка приложимост в

образованието, като я осъвременява чрез поставяне на върха на пирамидата от йерархични познавателни равнища, това, свързано с метакогницията.

*Критерий 1, Критерий 2. и Критерий 3.* кореспондират с проучване относно прилаганите тествоцентрични стратегии от студентите – бъдещи начални учители най- вече в университетска среда, докато *Критерий 4.* намира релевантност спрямо прилаганите тествоцентрични стратегии в *дигитална и реална работна среда.*

Формулираните **показатели** следват водещата когнитивна дейност на студентите педагози, която може да се сведе до съответните равнища на познание.

## **ПОГЛЕД КЪМ ИЗВЕДЕНИТЕ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИ СТРАТЕГИИ**

### **А. ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИ СТРАТЕГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКА СРЕДА**

В очертания контекст (*Глава първа*) овладяването на компетенции за моделирането на образователен процес, насочен към обучение с комуникативна ориентация се оказва ключово при подготовката на студенти с компетентностен профил за позицията „начален учител”. В такъв случай в основата ще стои работата за формиране на **комплекс от ядра от умения** в рамките на работата в областта на лингво-дидактическия дискурс в контекста на тествоцентризма. Те са релевантни от своя страна на ***приложените тествоцентрични стратегии*** в дидактически контекст.

В контекста на формулираната цел на дисертационното изследване, отвеждаща към приложени тествоцентрични стратегии в дидактически план, са систематизирани ***глобални стратегии*** и ***съответните селективни стратегии*** – и двете групи с тествоцентричен характер. Критериалната рамка на изследването следва последните.

## А. Университетска среда

**ПЪРВА** глобална текстоцентрична стратегия за *анализиране* на учебно съдържание

**ВТОРА** глобална текстоцентрична стратегия за *интегриране* на съдържание

**ПЪРВА** глобална текстоцентрична стратегия за *анализиране* на учебно съдържание

Работата по отношение приложението на **първия тип стратегия** (за *анализиране* на учебно съдържание) предопределя поставянето на *въпроси и задачи* в процеса на професионалната подготовка на бъдещите начални учители, свързани най-вече с *целепологането* и с неговата практическа реализация чрез отражението му в конкретни учебни задачи при комуникативно ориентираното лингвистично обучение.

**Таблица 3.** Типология на образователното съдържание при прилагането на *Първа* глобална текстоцентрична стратегия – за *анализиране* (*Тест*)

<b>Критерии</b>	<b>Типология на образователното съдържание в приложената учебна ситуация под формата на тестова задача</b>
<b>Критерий 1 (Фактическо познание):</b> текстоцентрична стратегия за <i>познаване и разбиране</i> семантиката на ключови понятия в лингво-литературния дидактически дискурс, обвързани с текстологична проблематика	✓ Изява на предпочитание към стратегии за извличане на информация от текст <ul style="list-style-type: none"><li>▪ търсене на факти и правене на преки умозаклучения на база на текста</li><li>▪ включване на личния опит в разбирането на текста</li><li>▪ изказване напредположения към текста</li><li>▪ търсене на ключови думи и изречения в текста</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ установяване на последователност в текста (правене на оценки и изводи към текста</li> <li>▪ задаване и отговор на въпроси към текста сравнение между текстове</li> </ul>
<p><b>Критерий 2 (Концептуално познание):</b> текстоцентрична стратегия за <i>приложение</i> на познание (осмисляне) относно връзките между понятия в лингво-литературния дидактически дискурс, обвързани с текстологичната проблематика;</p>	<p>✓ Търси се информация относно уменията на студентите за извличане на концепт от текст, като се поставя задача те да коментират откъс от статия за същността на понятието текст.</p> <p><i>Текстът е реален текст само когато някой го използва като семиотичен инструмент за предаване на информация, а някой друг го интерпретира като източник на информация; иначе казано, текстът е текст във функция. Извън конкретната комуникативна ситуация текстът не е нито комуникативно, нито значецосредство – не е изпълняващ първичната си функция знаков обект, а само потенциален текст – просто вещь, напр. книга в библиотеката или лежащ в тревата пътен знак (Добрева, Савова, 2009: 233).</i></p>
<p><b>Критерий 3 (Процедурно познание):</b> <i>текстоцентрична стратегия за анализиране</i> на познание от лингвистичния базис в лингво-литературния дидактически дискурс, обвързани с текстологичната</p>	<p>✓ Разглежда се визията на студентите относно приоритетните комуникативни стратегии, които трябва да овладеят учениците в началните класове в обучението по български език като първи език:</p> <p>А) стратегиите за общуване в</p>

<p>проблематика</p>	<p>съответствие с определени социални норми (речев етикет);</p> <p>Б) стратегиите за писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация;</p> <p>В) стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти (Кой?, Кога?, Къде?, С кого?, За какво?, С каква цел?... говори);</p> <p>Г) стратегиите за бързо четене с разбиране.</p>
<p><b>Критерий 4 (Метакогнитивно познание):</b> текстоцентрична стратегия <i>за</i> <i>оценяване</i> значението и <i>прилагане</i> на методи и стратегии при <i>създаването на план</i> за педагогическо взаимодействие в лингво-литературния дидактически дискурс, обвързани с текстологичната проблематика.</p>	<p>✓ Отразява се мнението на студентите за това, кои методи според тях са водещи в обучението за създаване на текстове, а именно:</p> <p>А) имитативни (обучение по образец);</p> <p>Б) комуникативни (създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации);</p> <p>В) конструиращи методи (синтетични методи за конструиране на текстове, прилагани по схемата <i>обща теория – правила – алгоритъм – действие – тренинг</i>). Посочените методи са изведени по М. Лвов (Лвов и др., 2004: 370 – 376).</p>

**Тестовите резултати се интерпретират в няколко направления:**

По **първото направление** – *фактическо познание* – са получени следните резултати:

Предложени са следните варианти за извличане на информация от текст и нейното интерпретиране (посочен е относителният дял на изявените предпочитания на студентите към съответната дейност като водещ подход): *търсене на факти и правене на преки умозаклучения на база на текста* (30%); *включване на личния опит в разбирането на текста* (10%); *изказване на предположения към текста* (10%); *търсене на ключови думи и изречения в текста* (35%); *установяване на последователност в текста* (10%); *правене на оценки и изводи към текста* (не са посочени предпочитания); *задаване и отговор на въпроси към текста* (5%); сравнение между текстове (няма посочени предпочитания).

При статистическата обработка на данните се прилага *еднофакторен хиквадрат тест* (Коен & Лий, 2013). Очакваните честоти са заложили въз основа на нулевата хипотеза, че по своите предпочитания към предложените дейности при рецептивната речева дейност студентите ще бъдат разпределени поравно. Броят на степените свобода зависи от броя на категориите, означава се с  $k$  ( $df = k - 1$ ), вслучая  $df = 8 - 1 = 7$ . Критичната стойност за хиквадрат при ниво  $0,05$  и  $df = 7$  е  $14,7$ . Тъй като изчислената хиквадрат стойност е по-голяма от критичната стойност на хиквадрат ( $19,2 > 14,07$ ), нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена.

Следователно се приема, че студентите проявяват предпочитание към дейността *търсене на ключови думи и изречения като водещ подход към текста за формиране на умения за четене с разбиране при учениците в начален етап*.

По **второто направление**, обвързано с *концептуалното познание*, се констатира следното:

Търсено е семантично образуване, което обаче не е априори дадено, а се явява продукт от взаимодействието на текста с личния опит на реципиента. Подбраният откъс е изцяло в съзвучие с комуникативния подход към текста (със синоним „комуникативна граматика“) като направление в текстолингвистиката,

в което езиковият текст се разглежда на първо място като продукт на комуникацията, а строежните му характеристики се приемат за второстепенни качества (Добрева, Савова, 2009: 99), от една страна, а от друга, се търсят проекциите на текста в семиотичен план (способността му да замества обект), т.к. сам по себе си, непречупен през субективната призма, той не носи информационен заряд.

Като проява на отказ от комуникация с текста може да се разглежда липсата на коментар на текста. Към тях се присъединява втора група студенти магистранти, които го определят като „труден за осмисляне” поради терминологична наситеност. Под влияние на примера в изходния текст студентите коментират само текстът в писмена форма, който трябва някой „да прочете”. 39% извеждат аргументи, които конструират концепта на текста. Интерес представляват случаите, в които коментарът на студента се базира на шрифтовите маркери в текста („текстът е текст във функция”), спомагащ за извличане на вложения концепт, едва при 11%. Също толкова (11% от тях) ясно изразяват съгласие с разсъжденията в изходния текст). Изходният текст е интерпретиран в следните насоки:

1) Текстът има комуникативна функция; текстът е текст, когато изпълнява своята функция да достигне до този, който има нужда от информацията, която носи („иначе е просто вещ, например книга в библиотеката”) – 43% от направилите коментар на изходния текст.

2) Текстът се създава, за да изпълнява комуникативна функция, т.е. да предаде информация от един обект на друг. Но понякога дори да не достигне до някого, той вече е изпълнил функцията да предаде чувства, преживявания, да въплъти нечия мисъл (акцентува се предимно на текста като продукт, а не на функцията му при комуникативното взаимодействие) – 14%.

3) Текстът е полезен, когато от него може да се извлече информация; той има функции – развива речта, мисленето, познавателната активност, въображението (разглежда се въздействието на текста върху реципиента) – 29%.

4) Текстът трябва да отговаря на възникнала при детето потребност от комуникация (извежда се личностнозначимата му функция при педагогическото взаимодействие) – 14%.

Мненията могат да се нюансират, като към тях се добавят и тези на студенти редовно обучение. Сходна тенденция се наблюдава при студентите от ОКС „бакалавър” – 56% от тях извличат концепта на текста, като основно се коментира изразът от изходния текст „извън конкретната комуникативна ситуация”. Акцентува се на необходимостта „текстът да бъде комуникативно ориентиран” – това разбиране се различават от „след като е съставен текст, той си е текст независимо дали се използва” (последното мнение е близко до това в другата извадка, че създаването на текста реализира потребност на продуцента, а не на реципиента на текста и отгук съответно не се позиционира в рамките на комуникационния процес). Единично се среща извеждането на необходимостта от „цел” за осигуряване свързаността на текста, както и на формулиране темата на предоставения за коментар текст. Мненията могат да се обобщят до: „текстът има функция, когато е използван, а през останалото време не значи нищо конкретно”.

Едва 39% и 56% (съответно от ОКС „бакалавър” и „магистър”) от студентите от двете извадки формулират концепт на предложението текст. Причината може да се потърси и в „отвореността” на задачата – тя изисква четене с разбиране на изходния текст и последващо създаване на текст (прилагане и на рецептивна, и на продуктивна микростратегия), а не е насочена към избор от варианти на отговори (за сравнение при извличането на данни по второто и третото направление в проучването няма неотговорили).

Очаквано резултатите по третото **направление** (процедурно познание) демонстрират различаващите се мнения на студентите относно стратегиите към текста, които трябва да залегнат предимно в учебното съдържание и съответно да бъдат овладени най-пълно. Стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти и стратегиите за бързо четене с разбиране са еднакво предпочитани от студентите (с по 32% за всяка). Те насочват към разбиране значението на продължаване на работата от детската градина за развиване на диалогичната реч и по-разширеното ѝ присъствие в начален етап с оглед осигуряване и на приемствеността между предучилищна и начална училищна възраст в рамките на педагогическото взаимодействие. (Усилията за формирането на комуникативноречеви умения в началните класове е насочена обикновено към писменото изразяване.) Това предполага



например по-пълното използване на ролевите игри, доколкото те имат потенциала да реализират „в действие” адресанта и адресата на създадения в устна форма текст. Малко по-нетрадиционно е формулирането на рецептивната стратегия на четенето с разбиране в комбинация с бързо – доколкото в реалните житейски ситуации точно това умение осигурява успешното извличане на информация, която е личностно необходима „в момента”, залагането на стратегията за овладяване, точно в тази ѝ формулировка, е съвсем резонно. Освен тези студентите са отбелязвали няколко възможни отговора, насочващи към извеждане на групи стратегии като равностойно посочени, а не като алтернативни (както са заложили във въпроса соглед открояване приоритетността на една от тях). Ако се вземе под внимание присъствието на посочените по-горе две групи стратегии в техни комбинации с останалите посочени, ще констатираме, че те отново остават с най-висок относителен дял с превес на стратегиите за водене на диалог съобразно комуникативната ситуация (58% спрямо 37%).

Изненадващо (но не в контекста на изнесените вече данни от изследването) няма изведени самостоятелни предпочитания към втория вариант от групи стратегии, предполагащ писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация – такива са посочени само в съчетание с други две групи стратегии в 5% от случаите (с първа – стратегиите за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет), и с трета – стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти). Това на практика означава пренебрегване на личностнозначимия мотив за детето като отправен импулс при текстосъздаването в уроците за подготовка за създаването на ученически текстове. Очевидно студентите (може би и под влияние на използвания текст като изходен в проучването по второто направление – за извличане на концепт от текст) разбират важноста текстът да бъдат комуникативно пълноценен, но считат, че такива проявления той може да има само при устното общуване. 16% от студентите не разделят предпочитанията си и посочват едновременно две групи стратегии: стратегиите за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет) и стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти. Налични са и други вариации при отговорите, но те са извън

водещите като относителен дял и от гледна точка на заложеното във въпроса извеждане на предпочитание към групата стратегии, която трябва да бъде най-пълноценно овладяна в обучението по български език в началните класове, могат да не се разглеждат подробно.

При **четвъртото направление (метакогнитивно познание)** се изисква извеждането на предпочитания към методите в процеса на работа с текста и в случая може да се използва за статистическата обработка на данните еднофакторния хи-квадрат тест (Коен & Лий, 2013: 331–333).

Очакваните честоти са заложи на *нулевата хипотеза*, че по своите предпочитания студентите ще бъдат разпределени поравно. Броят на степените свобода зависи от броя на категориите, означаван с  $k$  ( $df = k - 1$ ), в случая  $df = 3 - 1 = 2$ . Критичната стойност за хи квадрат при ниво 0,05 и  $df = 2$  е 4,303. Тъй като изчислената хи квадрат стойност е по-голяма от критичната стойност на хи квадрат ( $5,48 > 4,303$ ), нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена.

Следователно се приема, че студентите проявяват предпочитание към комуникативните методи (създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации) в обучението по текстосъздаване) – с относителен дял от 58% (съответно с 26% за конструиращите методи и 16% за имитативните методи (обучението по образец). Студентите не извеждат стратегиите при дейността „писмено текстосъздаване” в комуникативен контекст (с цел създаване на мотивация) като приоритетни спрямо посочените, но все пак *отправят своите предпочитания към комуникативните методи, приложени в обучението за създаване на текстове.*

**ВТОРА глобална текстоцентрична стратегия** за за *интегриране* на учебно съдържание

В проучването се залага на създаването на *серия от синтетични задачи* като част от изпълнение на система от *методическите задачи* в лингво-литературното дидактическо образование, което е подчинено на феноменологията на текстоцентризма.

**Създаване на синтетични задачи**, изградени на базата на подходящи текстове с художествен характер, насочени към комплексно развитие на

комуникативната компетентност на учениците в начален етап. Стремелът при провокирането на студентите за създаването на серия от синтетични задачи обаче е мотивиран от това те да открият възможности за осигуряване вътретисциплинарната спойка чрез текстовата проблематика в рамките на учебния предмет „Български език и литература“ чрез интертекстуалността. Това е заложено да стане чрез решаването на условия в рамките на серията от синтетични образователни задачи, които имат насоченост и към литературното образование. Така синтетичната учебна задача придобива *комплексен характер* с фокус изграждането на лингво-литературна образована личност.

Новостта на предлаганата работа, заложена в изследването, се състои, от една страна, в привнасяне на теоретичната обосновка на синтетичната задача, характерна за лингвистичното образование към литературното образование. Чрез тяхното създаване се разширяват методическите познания на студентите в областта на лингво-литературния дискурс. Създаденият речев продукт може да се приеме като свидетелство за *методическото творчество* на студентите като бъдещи начални учители. Такъв поглед към учебната задача осигурява възможността за осигуряване на образователен процес, който е насочен към вътретисистемна интеграция по отношение на познанието, заложено за овладяване от децата в начална училищна възраст.

По този начин се оценява потенциалът на такъв тип учебни задачи за осигуряването на интегративни образователни тенденции. Техен капацитет е чрез постигнатото частнодидактическо познание да се осигури *трансфер* към универсалното холистично познание за света, което следва да овладеят учениците в начален етап на основна образователна степен при последващо приложение на заложената в серията методическа работа.

## **Б. ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИ СТРАТЕГИИ В ДИГИТАЛНА СРЕДА**

Осъщественият тренинг в дигитална среда може да се осмисли като вариант на традиционното присъствено обучение. Създава се онлайн пространство, в което студентите могат да обменят личностен опит в резултат на осъщественото симулационно съвместно преподаване. Така се реализира конструктивистки подход към образованието на бъдещите учители, характеризира се с активност на учащите се с фокус към учебното съдържание, но и сътрудничество с другите участници в обучението.

Част от настоящото изследване е да се проучи рефлексията на студентите от две специалности (по предучилищна и начална училищна педагогика и начална училищна педагогика с чужд език) в Тракийски университет – Стара Загора, върху осъществен тренинг в областта на българския език и литературата в дигитална среда – част от тяхната подготовка като бъдещи начални учители. Тази част относно приложението на текстоцентрични стратегии проследява рефлексивните проекции относно проведената симулационна форма на 40 студенти по педагогика – бъдещи начални учители, от които 27,5% е относителният дял на студентите от специалност „Начална училищна педагогика с чужд език“ (група 1), а преобладаващата част от обхванатите в извадката се обучават в специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ – над 2/3 (група 2).

В изследователската процедура е приложен рефлексивен инструмент за проучване тяхното мнение относно включването им в такъв тип тренинг – максимално симулиращ педагогическата практика в реална работна среда. Настоящото част от изследователската процедура се интересува от рефлексията на обучаваните към спецификите на този начин на работа като част от метакогнитивен процес, който рефлексира спрямо текстоцентричността. Той е насочен към *последващо* осмисляне как приложените действия за изпълнение на образователната задача ще рефлексират върху компетенциите за осъществяване на педагогическо взаимодействие в реална работна среда. Насочеността към рефлексията в метакогнитивен контекст е реализирано чрез приложението на специфичен инструмент в изследователската процедура.

**Таблица 4.** Текстоцентрична метакогнитивна стратегия за *анализиране* на образователното съдържание, заложено в симулационната форма урок

Равнище Студентът <i>анализира</i> параметри на симулационната форма урок в дигитална среда			
№	Приложена метакогнитивна стратегия, насочена към:	ПНУП	НУПЧЕ
1	Ориентиране в <i>образователното съдържание</i> на симулационната форма урок	86,20	81,82
2	Определяне <i>целите</i> на симулационната форма урок	65,52	63,63
3	Предвиждане на разнообразни <i>форми за организация</i>	51,72	72,72

	<i>на педагогическо взаимодействие</i> в симулационната форма урок, включително дискусии в малки групи		
4	Разработване на дейности към отделните компоненти на симулационната форма урок	72,41	54,55
5	Планиране на <i>оптимално времево разпределение</i> на дейностите в симулационната форма урок	55,17	45,45
6	Предлагане на <i>методически похвати и средства</i> за симулационната форма урок	51,72	63,63
7	Определяне <i>ефективността на планираните дейности</i> в симулационната форма урок	55,17	54,54
8	Мотивиране за познавателна дейност на обучаваните чрез <i>игрови действия</i> в симулационната форма	65,52	72,72

**Таблица 5.** Тексточентрична метакогнитивна стратегия за *реализиране* на симулационната форма урок

<b>Равнище</b> Студентът <i>създава</i> симулационната форма урок в областта на лингво-дидактическият дискурс в дигитална среда			
<b>№</b>	<b>Приложена метакогнитивна стратегия, насочена към:</b>	<b>ПНУП</b>	<b>НУПЧЕ</b>
1	Организиране на подходящи образователни дейности, които да подпомогнат учениците при прилагането на езиковото познание в речевата практика	86,20	81,82
2	Използване на <i>изходни текстове</i> (различни от посочените в учебниковата статия към урочната единица) за осмисляне на езиковата информация чрез <i>представителни примери</i>	68,97	72,72
3	Използване на <i>допълнителни текстове</i> като опора на познавателните процеси в езиковото/литературното обучение	62,07	81,82
4	Използване в урока на <i>адресат на речевата дейност</i> на учениците, който е <i>различен от учителя</i> в рамките на въображаема комуникативноречева ситуация	58,62	45,45
5	Използване на <i>различни видове четене</i> като методически похвати в урока в областта на лингво-литературния дискурс	62,07	63,63
6	Визуално представяне на информация за езиковите/литературните явления (схеми, таблици, мултимедийна презентация)	68,97	72,72
7	Осъществяване на <i>вътРЕШНОпредметна интеграция</i> в областта на лингво-литературния дискурс	48,28	54,54
8	Осъществяване <i>интегриране с други учебни предмети</i> , изучавани в началните класове, в рамките на урока в областта на лингво-литературния дискурс	58,62	63,63

**Таблица 6.** Метакогнитивна стратегия, насочена към *оценяване* на симулационната форма урок

<b>Равнище</b> Студентът <i>оценява</i> реализираната симулационна форма урок в дигитална среда			
<b>№</b>	<b>Приложена метакогнитивна стратегия, насочена към:</b>	<b>ПНУП</b>	<b>НУПЧЕ</b>
1	Степен на лично участие при подготовката на симулационната форма	68,97	72,72
2	Самостоятелност при подготовката на симулационната форма урок	82,75	90,91
3	Удовлетвореност от цялостната работа при симулационната форма	68,97	63,63
	Подготовката и представянето на симулационната форма като свидетелство за личностни педагогически качества:		
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организаторски способности и готовност за сътрудничество в екип при осъществяването на съвместно преподаване</li> </ul>	72,41	54,55
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способност за прогнозиране при залагането на реалистични цели при планирането.</li> </ul>	55,17	45,45
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способност за създаване на подходяща позитивна атмосфера при педагогическото взаимодействие в симулационната форма.</li> </ul>	68,97	81,82
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способност за осъзнаване на собствените проблемни сфери при планирането, реализирането и оценяването на симулационната форма урок</li> </ul>	62,07	63,63
8	Усъвършенстване компонентите в симулационната форма урок	39,41	55,84

Студентите коментират в положителен план взаимодействието в рамките на екипа от студенти при реализиране на симулационната форма урок: изтъква се взаимопомощта и подкрепата на различни етапи от планирането и реализирането на симулационната форма урок.

## **В. ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИ СТРАТЕГИИ В РЕАЛНА РАБОТНА СРЕДА**

*В изложението на дисертационния труд се разглеждат формите за практическа подготовка на студентите педагози през призмата за технологично реализиране на текстоцентричен модел (Глава трета). Изведени са принципи за планиране формите за осъществяване на педагогическо взаимодействие със засилен текстоцентризъм, които са базирани на комплексността, доминантата и концептуализацията.*

*Първият принцип е обвързан с реализирането на **комплексността**. От една страна, това е провокирано от самата същност на образователното направление и учебния предмет „Български език и литература“, предполагащи изучаването на езика и литературата в система, чиито компоненти се явяват интегрално свързани, а от друга – разглежда се не само практическата, но и теоретичната подготовка на студентите във висшето училище в тяхната синергичност, като тя се осигурява от **текстуалността** като иманентна характеристика на образователния процес с насоченост към овладяване на компетенцията от бъдещите начални учители за осъществяването на педагогическо взаимодействие в областта на лингво-литературното образование посредством интеракцията *със текст/чрез текст*.*

*Вторият принцип е пряко следствие от първия – принципът на **доминантата**, който е провокиран от центъра в лингвистиката, литературната наука и частната дидактика, а това именно е **текстът в комуникацията и комуникацията чрез текст**.*

*Третият принцип, свързан с **концептуализацията**, отново като проява на текстоцентричността, предполага сравнително бързото „стигане“ при оформлението на проекта за съответна форма на педагогическо взаимодействие до представяне *технологичното изграждане* на урока непосредствено след като е отбелязано извършеното целеполагане. Неговото прилагане осигурява концентриране към важните концепти спрямо технологичните решения в педагогическото взаимодействие, без да се стига до дублиране при представянето на информацията.*

С използване при планирането на план-конспект в табличен формат се постига *концептуализиране* относно познанията на студентите в областта на лингво-литературния дидактически курс през призмата на текста, а не само

*презентиране* на резултата от умението за моделиране технологичния ход на педагогическото взаимодействие.

Емпиричните данни са извлечени през четиригодишен времеви период, като в извадката са включени всички студенти, които се обучават в Педагогическия факултет на Тракийски университет – Стара Загора, в редовна форма на обучение на бакалавърските програми за придобиване на професионална квалификация „начален учител“. Ценността от приложението на инструмента се открива в извеждане *автентичния поглед* на бъдещия учител към старта на неговата педагогическа дейност.

Интерес предизвикват предпочетените от стажант-учителя *комуникативни стратегии към текста*, който е продуциран от него в ситуацията на общуване за провеждане съответната форма на взаимодействие, приела модуса на педагогическа ситуация или урок. *Приложената комуникативна стратегия към текста* може да се разгледа като *творческа реализация на речевия потенциал* на стажант-учителя за постигане на заложената интенция при текстосъздаването: *регулативна* – с фокус изменението в екстралингвистичния контекст; *диктална* – с фокус информираността на децата или учениците като реципиенти на текста в комуникативната ситуация, *модална* – с фокус осъществяването на въздействие върху участниците в педагогическата интеракция. Съдържателната страна на продуцирания текст от стажант-учителя *не се трансферира* директно до другите участници в общуването в процеса на интеракция. За да го декодира, адресатът (ученикът) трябва да потърси опора в своя личностен познавателен опит с цел постигане на пълноценна комуникация.

С цел сравнимост тук включваме и данни, свързани със самооценката на проведена форма на педагогическо взаимодействие не саамо в начален етап на образование, но и в детската градина.



**Таблица 7.** Погледът на субекта към осъщественото педагогическо взаимодействие при работата в реалната образователна среда

Самооценка на изнесената педагогическа форма	Детска градина		Начален етап на основното образование	
	Брой стажант-учители	Средна аритметична стойност	Брой стажант-учители	Средна аритметична стойност
	127	4,91	197	5,31

Докато при студентите от специалност НУПЧЕ средната аритметична стойност при самооценката на практическата изява по учебния предмет „Български език и литература“ в първи – четвърти клас е много добра (4,83) – израз и на обстоятелството, че за тях това е първият самостоятелно проведен урок, при студентите от ПНУП тя става почти отлична – много добър (5,47).

**Таблица 8.** Самооценка на проведената форма

Самооценка на изнесената педагогическа форма	Предучилищна и начална училищна педагогика	Начална училищна педагогика с чужд език
	5,47	4,83

Последните стъпват на опита си за осъществяване на педагогическо взаимодействие от предходната академична учебна година, от една страна, а от друга – те провеждат урока си в началния етап на основното образование въз основа на екипна интеракция със своите състуденти. Трябва да се отчете и

сложността при организирането на децата в детската градина особено при стремежа за осъществяване на взаимодействие в областта на българския език и литературата, което е подчинено на играта като иманентна характеристика на основната форма – педагогическата ситуация.

## **ПОГЛЕД КЪМ СЪЗДАНИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕН ДИДАКТИЧЕСКИ МОДЕЛ – СЕМИОТИЧНА И СТРАТЕГИЙНА АРГУМЕНТАЦИЯ**

Определенията към символистичния конструкт *модел* като образователен конструкт (Глава *втора*) са неслучайни. *Моделът* е онасловен като „текстоцентричен“ по водещия подход, приложен в образователната дейност, която е в основата на дисертационното изследване. *Моделът* е и „дидактически“, защото се съотнася с обучаващия характер на осъществената дейност: с *ученето на студентите*, от една страна, а от друга, кореспондира с тяхното *преподаване* като стажант-учители. Оттук следва, че последната *глава* на дисертационния труд (Глава *трета*) предлага **поглед към възможностите за преобразувания в образованието**, които са постижими на база засилено приложение на текстоцентричния подход. Неговата функция е да подсигури *взаимопроникването* и *взаимовлиянието* между явленията в областта на познанието чрез текста, като се отчита ролята на текста за прескачане на граничните зони с цел *взаиморазбиране* при общуването. Всъщност изследването се занимава основно с ***въпроса за потенциала на текста за осигуряване на трансверсалност в образованието***, разчитайки на самата семиотична същност на феномена *текст* като посредник в познанието, очертавайки перспективите в тази посока.

В него се търсят принципите за конструирането на дидактическа система, вложена в предлагания *Модел на обучение*, която ще демонстрира приложението на текстоцентричния подход във висшето училище като условие за осъществяване на ефективно обучение на студенти – бъдещи учители. Той не се занимава с частнодидактическа технология, а се ориентира към осмисляне на закономерности, които от своя страна отвеждат към възможностите за развитие в синергетическа перспектива, разчитаща на осигурената семиотична подплата чрез текстовата феноменология. Предлаганият образователен конструкт, в който

текстоцентризмът е основна характеристика на образователното съдържание, може да се приеме като част от реформаторския поглед към съдържанието, методите и средствата при преподаването на университетските дисциплини. Той отговаря на предизвикателството за подготовката на педагози в свят, който непрекъснато се променя – образование, в което гравитират тенденции, обвързани със семантиката на думите *комплексност, синтезност и холистичност* – първо обхващащи отделните частни познавателни полета, а след това разпростиращи се към цялото, а това именно е образователната парадигма. След сегментирането в различни области ракурсът „обучение на възрастни“ става с все актуално звучене в контекста на концепцията *учене през целия живот*. Мотивацията за обновяване методиката на университетското преподаване е провокирана от отговорността пред адресата на висшето образование – личности (днес те са *обучаеми*, но утре – вече *обучители*), които са призвани да моделират образование, което е адресирано към онези личности, които принадлежат на бъдещето.

Спецификата на образователния процес съобразно средата може да намери въплъщение във формулировката на модули в цялостна образователна програма. Вариантите **А, Б, В** на *моделирана* (в случая със семантика на *създадена* образователна среда, схващана като *наситена* с текстоцентрични образователни ресурси) могат да се приемат като **модули** в холистична образователна програма – част от дизайна за проектиране на частнодидактически учебни дейности. Те се разглежда като път за осъществяването на ефективно обучение. В духа на концепцията за педагогически дизайн *Backward Design* (на Grand Wiggins Jay и McTighe) текстоцентризмът се разглежда като инструмент, който се адаптира за употреба съобразно средата, но запазва насочеността си към *разбирането* (*Understanding by Design* – Wiggins and McTighe). Приложението на водещия за изследването подход – текстоцентризма – се явява функция на *приложението на овладяното частнодидактическо познание*, което обаче чрез **текста като трансверсален обект** реализира потенциала си за трансфер в нови учебни условия. По-долу ще представим синтезирания образователен конструкт – функция на направената вече *концептуализация и технологизация*.

## Концептуализация чрез семиотична аргументация на извършеното моделиране

*Моделът за текстоцентрично обучение* в познавателното поле на българския език и литературата в рамките на университетското образование на студенти по педагогика с акроним **ТЕКСТ** е подчинен на водещия концепт в лингво-литературния дискурс независимо от релевантната образователна степен. Ключовото понятие *текст* за лингвистиката, литературознанието и науката с по-общо звучене – семиотиката – тук е център при *концептуализирането* и *технологичното подплатяване* на педагогически подход. Всеобхватността на *текста* се предопределя от иманентната му същност – като *текстове* се разглеждат всички знакови образувания, изградени от единици на езика или на друга знакова система, които изпълняват самостоятелна комуникативна функция; „текстът е *текст във функция*“ (цитатът е от речникова статия за текста, използвана като образователен ресурс в учебна задача), като неговата реализация като семиотичен инструмент за предаване на информация, предполагащ наличието на интерпретатор, е проява на същностната му специфика (Добрева, Савова, 2009). Това предполага вниманието към конститuentите на текста, към механизмите за конструиране на неговата структура, към инвариантните характеристики на типовете текст при изграждането на учебното съдържание в различните образователни степени съобразно възрастовите възможности и целите на образователната политика. Предопределя и потенциала на текста да застане в центъра на концептуализиран и технологично подплатен подход за текстоцентрично обучение на студенти, които се подготвят за начални учители, като осъществяват педагогическо взаимодействие в областта на българския език и литературата.

Моделът получава своето название на база основополагащото понятие в когнитивната област, а това именно е *текстът*. Изведеният конструкт демонстрира концептуална обвързаност с *образователните приоритети* спрямо прилагането на познанието в областта на лингво-литературния дискурс. Те са въплътени в изграждащите го **ключови концепти**: *Текстоцентризъм – Ефективност – Комуникация – Стимулиране – Творчество (ТЕКСТ)*. Текстът е значеща лингвистична единица, разположена на най-висшето системно йерархично ниво в езика, но текстът се разглежда и като носител на фикционален свят, предназначен за *досътворяване* при неговата рецепция,

например в процеса на литературна комуникация. Всъщност реалният свят и през въображението чрез знаковата същност на езика се предметява в *текстове*. В тази връзка разглеждаме работата с тях независимо от формата им (устна или писмена) като неотменима част от професионално-педагогическата подготовка на студентите като бъдещи начални учители.

Концептът за **движението** в *текстоцентричния модел* се разгръща при неговото архитектурно конституиране: **от** мотивиране *актуалната необходимост* за неговото създаване и приложение **към** неговото *адресиране* **чрез** конструирането на *стратегическите цели* през организиране на *технологичните форми* до извеждане *рефлексията* *върху* *модусите* на *резултата* (*комуникативна компетентност чрез текст*).

Ще се обоснове частнодидактическите основания за създаването и прилагането на *текстоцентричния модел* чрез *необходимостта* от концептуализация на работата в областта на университетската подготовка на студентите (бъдещи начални учители) в областта на българския език и литературата през призмата на компетентностния подход, който е свързан с актуалната образователна държавна политика по отношение придобиването на учителска правоспособност.

Моделът е ориентиран към *адресатите*: *студенти по педагогика* в социалната им роля на стажант-учители и *ученици в първи – четвърти клас*, включени в тяхната дейност в реална работна среда. Той представлява контекстуална рамка за професионалната подготовка на студентите по педагогика, от една страна, а от друга – това е фокусът на тяхната работата при педагогическото взаимодействие с учениците в началния етап на образование. Посоченото е породено от факта, че студентът във висшето училище в тази му битийност се явява *обучаван*, но той е и в ролята на *обучител*, който се подготвя за бъдещата си професионална роля чрез своята работа в класната стая.

### **Концептуализация чрез *стратегийна аргументация* на извършеното моделиране**

Спецификата при изграждането на модела предполага извеждането на неговите *стратегически цели*: от една страна, това е *модел за учене* на бъдещите учители, а от друга – *модел за преподаване* от стажант-учителите. И двете цели, изведени в *Модела*, са с *продуктивна* насоченост, доколкото

намират крайна изява в *речевия резултат при общуването* независимо от образователния етап – в *текста*, а отгук може да се говори за развиване на **комуникативна компетентност** (като трансверсална) **чрез** *продукция, трансфер и рецепция на текстове*.

**Стратегическа цел за приложение на модела ТЕКСТ като модел за учене на студенти – бъдещи учители в първи – четвърти клас:** движение КЪМ компетентност

*ОТ* заложения **Текстоцентризм** в учебното съдържание на частните дидактики, свързани с българския език и литературата, **КЪМ** *Ефективност* при създаването на конструктивистка среда за учене в университетското образование **ЧРЕЗ** *групова Комуникация ЗА Стимулиране НА Творчеството в образователния процес* с **РЕЗУЛТАТ** създаването на **комуникативно пълноценни текстове**, необходими при битието на личността в обществото.

**Стратегическа цел за приложение на модела ТЕКСТ като модел за преподаване от студенти – стажант-учители – в първи – четвърти клас:** движение КЪМ компетентност

*ОТ* заложения **Текстоцентризм** в образователното съдържание в познавателната област на българския език и литературата **КЪМ** *Ефективност* при педагогическото взаимодействие чрез разграничаване от преподаването на учителя като еднолична изява **ЧРЕЗ** *Комуникацията* с текстове и участници в общуването (ученици, състуденти, учител наставник, преподавател от висшето училище) **ЗА Стимулиране НА Творчеството** в педагогическата дейност с **РЕЗУЛТАТ** създаването на **комуникативно пълноценни текстове**, необходими при битието на личността в обществото.

При приложението на *Модела* се създава **управляем процес на обучение** на студентите в рамките на висшето училище, дигитална среда или в реална работна среда (училище) с **резултат** овладяването на педагогическа компетентност в частнодидактическият ракурс на българския език и литературата през *интеракцията в комуникацията чрез текст*.

### **Концептуализация чрез *технологична аргументация* на извършеното моделиране**

Тук водещият подход в дисертационното изследване – текстоцентризма – ще се разгледа в 3 плана: *текстоцентризмът като процес, текстоцентризмът като система, текстоцентризмът като резултат от дейността*.

#### **Текстоцентризмът като *процес***

Процесуалните проекции на приложението на текстоцентричния подход се разглежда като последователност от операции за сегментиране на действия спрямо текста като цел и ресурс на обучение.

**Педагогическата компетентност** при студентите ще бъде постигната чрез овладяването на **частнодидактическо познание**, което е подкрепено от изучаваната теоретична база, гравитираща към двата компонента на комплексната познавателна област „Български език и литература“, а именно от учебните дисциплини „Съвременен български език“ и „Литература за деца“, включени в задължителния цикъл на подготовка в образователния процес на бъдещите начални учители. Частнодидактическото познание намира *приложение* най-вече чрез планирането, провеждането и рефлексивното спрямо уроците като основни форми на педагогическото взаимодействие в училищното образование.

Освен дифузно – чрез обучението по частнодидактическата дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в първи – четвърти клас“ за ОКС „бакалавър“ и нейния аналог в магистърските програми – в рамките на проучването се прилага и обучение специализирана дисциплина „Комуникативни стратегии в обучението по български език“.

### **Текстоцентризмът като система**

Системните проекции на текстоцентризма ще се демонстрират чрез дизайна на университетски курс с неговата рамка, която определя системата с йерархична организация. При нейното изграждане са заложени *условия за успех*, схващани като комплекс от овладени акумулирани **преносими** умения, които са йерархизирани в система.

Потребността, към която тя е фокусирана, е постигане на мотивация при обучаваните за овладяване на професионално-педагогическа компетентност. Теоретикоизследователският и практико-приложен поглед към концепта **текстоцентризм** в проучването е с внимание към студентите по педагогика като бъдещи учители, които ще транслират своите компетенции в реалната образователна среда на средното училище. Необходимостта от подпомагане на този процес в университетската подготовка провокира изграждането на текстоцентрична образователна програма, намираща приложение в комплекса от частнодидактически дисциплини в познавателното поле на лингво-литературния дискурс. Такъв поглед към проблема се мотивира от необходимостта да се очертаят възможностите, които осигурява приложението на *текстоцентричния подход в образованието*. Акцентува се върху разглеждане потенциала за вътресистемни взаимодействия чрез текстовата проблематика. С тяхна помощ се осигурява единност в обучението въпреки вариативността на образователната среда при подготовката на студенти педагози.

### **Текстоцентризмът като резултат от дейността**

Учебната дисциплина „Комуникативни стратегии в обучението по български език“ е насочена към представяне на комуникативноречевия модел в съвременното обучение по български език и литература. Негови проекции се търсят чрез дейностите за *разбиране* и *създаване* на текстове в първи – четвърти клас. Предлагат се актуални образователни стратегии за развиване на комуникативната компетентност при учениците в начална училищна възраст чрез мотивиране социалната значимост на уменията, които се овладяват в образователния процес по български език. Очакват се *резултати* от обучението в следните посоки:



1. студентите се запознават с разбиранията за комуникативната компетентност и тяхната интерпретация в лингводидактически план;

2. овладяват умения за осъществяване на педагогическото взаимодействие с деца в начална училищна възраст, като прилагат актуални образователни стратегии с цел осигуряване комуникативноречевата насоченост на съвременното обучение по български език.

**Таблица 2** представя семантичните ядра в учебното съдържание на специализираната учебна дисциплина „Комуникативни стратегии в обучението по български език“ преди да бъде извършено моделирането, заложено в дисертационния труд..

**Таблица 9.** Тематични единици в учебната дисциплина *Комуникативни стратегии* в обучението по български език

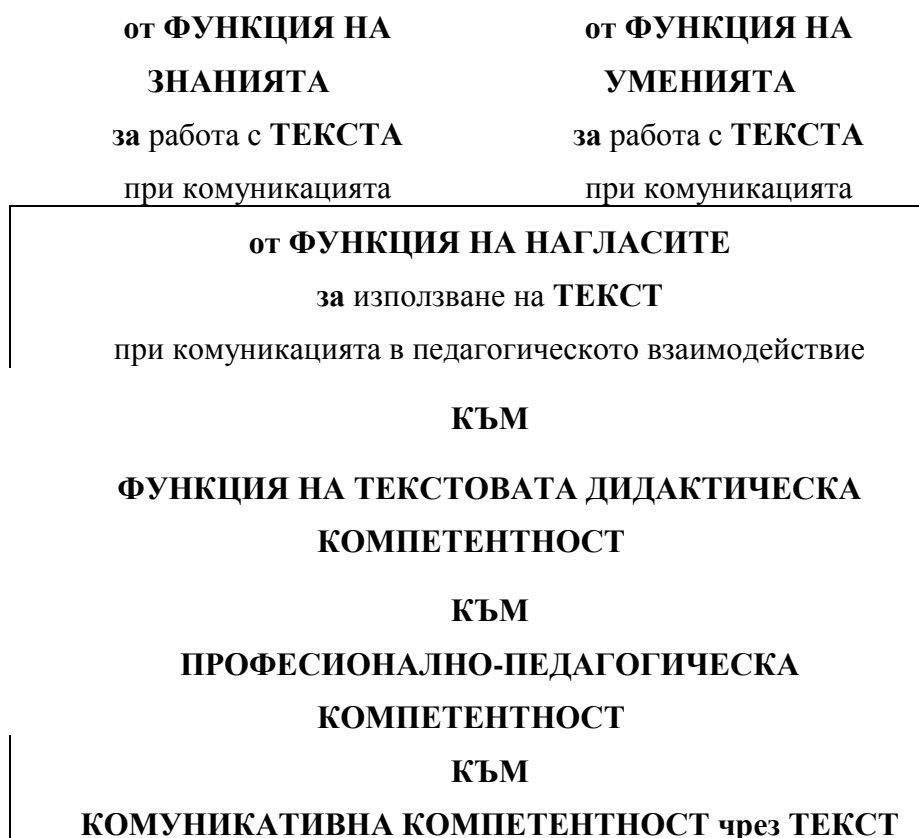
	<b>Тематични единици</b>
1.	Комуникативната компетентност като цел на обучението по български език в началния етап на основна образователна степен
2.	Стратегии за стимулиране смисловите ориентации при овладяване на четенето като речева дейност
3.	Овладяване на бързо четене с разбиране чрез образователни задачи с комуникативноречев характер
4.	Стратегии за овладяване на лингвистичната компетентност. Реализиране на учебното съдържание по български език в контекста на комуникативноречевия подход
5.	Стратегии за продукция на текст при комуникативно ориентирано обучение по български език. Моделиране на въображаеми речеви ситуации в процеса на текстосъздаване
6.	Стратегии за рецепция на художествен и нехудожествен текст. Учебни задачи за комплексно развиване на комуникативната компетентност на учениците в първи – четвърти клас

Вече осъщественият дизайн на университетски курс с фокус текстоцентричността налага преосмисляне въз основа осъществената образователна дейност. **Редизайн** на образователна програма залага на *интегративни тенденции*, заложи в образователното съдържание в частнодидактически план. Ето защо текстовата специфика е предмет не само на образователно съдържание в областта на българския език, но и на литературоведческо познание. Комуникативната ориентация на дидактическото познание остава водеща. Трансформира се наименованието на избираемата дисциплина от „*Комуникативни стратегии* в обучението по български език“ в „**Текстоцентризъм** в образованието“.

**Таблица 10.** Семантични ядра в учебната дисциплина *Текстоцентризъм* в образованието

№	Семантично ядро
1	Текстоцентризъм в началното ограмотяване. <i>Овластяване на функционална грамотност чрез текст</i>
2	Текстоцентризъм при формирането на лингвистични понятия. <i>Лингвистична компетентност чрез синтетични образователни задачи</i>
3	Текстоцентризъм в литературното образование <i>Литературна компетентност чрез синтетични образователни задачи</i>

Процесът на трансфериране в релацията *текстови умения – текстова дидактическа компетентност – професионално-педагогическа компетентност – комуникативна компетентност* чрез **текст** намира визуална проекция във **Фигура**.



**Фигура 1.** *Резултативен фокус* на Модела ТЕКСТ

**Моделиране на концептуален конструкт – фокус на текстоцентричното образование**

Моделирането като педагогически изследователски метод пряко кореспондира със *символизацията*. Това от една страна означава с колективни репрезентации и универсални образи, ако символът (в духа на Юнг) се приеме за сложен психичен феномен, а от друга – разчита на асоциативната връзка между *означаващо* (*материална страна – модел*) и *означаемо* (*концептуална страна – идея*). Моделът като субститут на идеи, който улеснява символистичното действие, има пряка връзка със знаковата същност на ключовото понятие в изследването – текста. Моделът тук ще се прояви като

хетерогенен текст. По-горе в изложението са представени **концептивно ядро от идеи** в подкрепа на образователна програма в областта на текстоцентризма.

*Компетентностният подход в образованието* намира проекции в създадения *текстоцентричен модел* за обучение на студенти – бъдещи начални учители, с **предметен фокус** овладяването на фундаментални компоненти от конгломерата на *педагогическата компетентност*, каквито са *компетенциите за планиране, провеждане и рефлексирание* спрямо уроци като основна форма на педагогическото взаимодействие (в случая в когнитивната област на българския език и литературата). Заложените образователни задачи в университетска среда (*аудиторна и извънаудиторна заетост*) – при систематизирания вариант **А** на образователна среда – са с краен фокус овладяване на умения, които да бъдат приложени при планирането на урочната форма. Дейностите *провеждане* и *рефлексирание* се реализират основно чрез изпълнението на образователни задачи в *дигитална* или *реална* (систематизирания вариант **Б** и **В**) образователна среда. С тяхна помощ в реална работна среда (училището) се постига оптимално ефективно педагогическо взаимодействие със засилена текстуалност (отново в случая на лингво-литературния дискурс). **Мотивът** за избор на водещите дейности, които са свързани с основните форми за педагогическа интеракция при текстоцентрично обучение (в лингводидактическото обучение), пряко кореспондира с изискванията за присъждането на *квалификация* в зависимост от придобитите компетенции, които са посочени в квалификационните характеристики на университетските специалности „Предучилищна и начална училищна педагогика“ и „Начална училищна педагогика с чужд език“, а това именно е *детски учител* и/или *начален учител* – последната се свързва и с магистърска програма „Начална училищна педагогика“.

В генезиса си приложеният конструкт в рамките на практическата подготовка на студентите по педагогика е *компетентностен модел* (отчита се семиотичната перспектива), стъпващ на дейностно ориентирания подход – израз на философията на конструктивизма, който технологично реализира *ученето чрез правене* като ефективна образователна стратегия (с проява в частнодидактическата област на българския език и литературата). Така се поставя фокус върху *процеса на учене*, в който често има прояви на *самоуправлявано учене* (*self directed learning*) в рамките на индивидуализирано

обучение, в който обаче не са изключени проявите на екипна колаборация, чиято конфигурация е провокирана от самия учещ се.

В основата на модела **ТЕКСТ** стои управляващият **концепт за движението**: от емпирията (изразена в изявата на бъдещия учител в аудиторна, реална работна среда на училището или дигиталната среда, приела модуса на текст, включително под формата на *урок* в когнитивната област на българския език и литературата) **чрез** концептуализация на вече споделеното знание с учениците (фокусирано към лингво-литературния дидактически дискурс) **към** трансверсален конструкт (въплътен в личностно новообразование при студентите педагози) – **комуникативна компетентност чрез текст** (продукт на *ученето чрез правене*). Това е **движението КЪМ овладяване на компетентността** като заложен при моделирането **резултат** (вж. **Фигура 2. Модел ТЕКСТ**). Така дейностно се реализира основната идея в конструктивистичната визия за осъществяване на обучителен процес, доколкото предметът и иманентната характеристика на лингво-литературния дискурс предпоставят възможностите за *пренос на компетентността в сферата на универсума* при пълноценното приобщаване на личността към познанието по пътя за нейното холистично развитие.



**Фигура 2.** Модел за приложение на текстоцентричен подход в образованието с акроним ТЕКСТ (*Текстоцентризъм – Ефективност – Комуникация – Стимулиране – Творчество*)

При концептуализирането се залага на равностойността при първата двойка подходи – *лингвистичен* и *литературоведчески*, но не и при останалите двойки: *семантичният подход* се възприема като част от глобалния *семиотичен*, докато конструктивисткият може да се интерпретира като технологично проявление на *компетентностния* подход.

Компонентът **технология** в Модела предполага **операционализиране** чрез *система от текстоцентрични стратегии* съобразно спецификата на образователната среда. Системата предполага йерархизиране на отделните сегменти – глобални текстоцентрични стратегии. **Фигура** демонстрира взаимовръзката между отделните текстоцентрични стратегии в техния конгломерат. Отроява се пряката връзка между университетската и дигиталната среда, както и пропедевтичната функция на прилагането на текстоцентрични стратегии в двата варианта на среда спрямо третия инвариант – реална работна среда (за професионална реализация), в която се подготвят студентите като бъдещи педагогически специалисти.



**Фигура 3. Конгломерат от текстоцентрични стратегии за реализиране на текстоцентричен подход в образованието**

Представената по-долу **систематизация** е с фокус вложеното образователно съдържание в типова учебна ситуация, като се гравитира към умения с тяхната *типологична характеристика*, доколкото те са в сърцевината на компетентността в професионалната сфера на студентите като педагогически



специалисти. Открива се кореспонденция на изведените по-горе умения с *текстовата дидактическа компетентност*. Така се очертава следният комплекс от ядра от умения съобразно спецификата на образователната среда:

**А. Комплекс от ядра от умения като проява на текстова дидактическа компетентност в университетска среда**

- **Първо ядро от умения:** за *анализиране* на учебно съдържание
- **Второ ядро от умения:** за *интегриране* на учебно съдържание

**Б. Комплекс от ядра от умения като проява на текстова дидактическа компетентност в дигитална среда**

- **Първо ядро от умения:** за *анализиране* на образователното съдържание, заложено в симулационна педагогическа форма
- **Второ ядро от умения:** за *реализиране* на симулационна педагогическа форма
- **Трето ядро от умения:** за *оценяване* на симулационна педагогическа форма

**В. Комплекс от ядра от умения като проява на текстова дидактическа компетентност в реална работна среда – рефлексия към:**

- **Първо ядро от умения:** за *анализиране* на образователното съдържание, заложено в форма за педагогическо взаимодействие
- **Второ ядро от умения:** за *реализиране* на форма за педагогическо взаимодействие
- **Трето ядро от умения:** за *оценяване* на форма за педагогическо взаимодействие

Изведените комплекси от ядра от умения се разглеждат като *трансверсални*. Така се търси сърцевината на **текстова дидактическа компетентност**, която се открива в конгломерата от ядра от умения. Те като *знание в действие* (тук може да се направи алюзия с речта с разбирането на Ф. дьо Сосюр като *език в действие*), функция на възможностите за трансфер в нови условия – между различните видове образователна среда, като стратегията като „план на действие“ осигурява адаптивно поведение на личността съобразно нейната специфика.

## ИЗВОДИ ОТ НАПРАВЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Направеното проучване отвежда към следните изводи и насоки:

1. При проучване на етап *фактическо познание* изразените предпочитания на студентите, бъдещи начални учители, показват ориентирането им към дейност за открояване на *фактуална информация от текста*. За социалната ѝ значимост за обучаемите свидетелства например приложението на ключовите думи при търсене на информация в интернет. Работата за концептуализацията на вложената информация и извличане на подтекста остава за следващ етап. Доколкото не се отчитат характеристиките на реципиента, посоченият подход е подходящ за прилагане предимно при текстове, които нямат естетическа функция.

2. Извеждането на концепт на текста е свързано с извличане на съществена информация от него (това би могло да се осъществи и чрез резюмиране). Може да се обобщи, че в значителна част от случаите текстът остава „потенциален”, а не „реален” обект (комуникация с него не се осъществява) – това може да бъде провокиран в някои от случаите от трудността на текста, която обаче винаги е индивидуално обусловена. При анализиране съдържанието на създадените от студентите *метатекстове* се констатира умение за извеждане на съществени признаци на понятието *текст*, отвеждащи по-силно към неговото битие в комуникацията, а не към формалната гледна точка на неговите текстуиращи компоненти. Констатираното разногласие по отношение приоритетните за овладяването на комуникативни стратегии всъщност отразява разбирането на изследваните относно значимостта им в тяхната съвкупност за развиване на комуникативна компетентност при учениците. Акцентуването на развитието на диалогична свързана реч (констатирано при изследването) предполага повече възможности за практическо прилагане на *метода за моделиране на речевото изказване* съобразно параметрите на комуникативната ситуация (по Танкова, 1998). Като цяло проучването сочи предпочитания към *текстоцентричните стратегии с рецептивна насоченост* (четенето) пред *стратегията с продуктивна насоченост* (създаването на текстове).

Изявеното предпочитание към комуникативните методи в по-конкретната област на обучението за създаване на текстове може да се разгледа като проява

на цялостната положителна нагласа на студентите бъдещи начални учители към комуникативната лингводидактика.

2. Направленията на изследване отразяват етапите на работа в обучението (*учебното съдържание*, засягащо дефинитивното представяне на обекта със същности негови черти, както и *пътищата за постигане на заложените цели* спрямо него в обучението, изведени в областта на частната лингводидактика, каквато е методиката на обучение по български език и литература), но по-същественото в случая е демонстриране преплитането на *макро-* и *микростратегии* в комуникационния процес, чийто продукт е текстът. Студентите като бъдещи начални учители имат възможността действено да реализират комуникативноречевия подход спрямо текста в рамките на обучението по български език в началните класове.

3. Потърсени са възможностите за приложението на водещите концепти *текст* и *текстоцентрична стратегия* в частнодидактическият план на методиката на българския език и литература и по-специално при дизайна на специализиран университетски курс. Насочеността е към формиране при обучаемите (бъдещи начални учители) на комплекс от прагматични знания и умения, приложими в професионално значими за тях ситуации като проява на високо равнище на експертност.

Изводите от изследването се обвързват с *образователните приоритети* за усъвършенстване на университетската подготовка на студенти – бъдещи начални учители, в областта на лингво-литературния дидактически дискурс през призмата на текстоцентризма.

#### ***А. Потенциал за усъвършенстване на обучението в аудиторна среда***

Извеждането на концепт на текста е свързано с извличане на съществена информация от него (това би могло да се осъществи и чрез резюмиране). Може да се обобщи, че в значителна част от случаите текстът остава „потенциален”, а не „реален” обект (комуникация с него не се осъществява) – това може да бъде провокиран в някои от случаите от трудността на текста, която обаче винаги е индивидуално обусловена.

При анализа на съдържанието на отговорилите студенти се констатира умение за извеждане на съществени признаци на понятието *текст*, отвеждащи по-силно към неговото битие в комуникацията, а не от формалната гледна точка

на неговите текстуиращи компоненти. Констатираното разногласие по отношение на приоритетните за овладяването на комуникативни стратегии всъщност отразява разбирането на изследваните относно значимостта им в тяхната съвкупност за развиване на комуникативна компетентност при учениците. Акцентуването на развитието на диалогична свързана реч (констатирано при изследването) предполага повече възможности за практическо прилагане на метода за *моделиране на речевото изказване* съобразно параметрите на комуникативната ситуация. Като цяло проучването сочи предпочитания към стратегиите с рецептивна насоченост (четенето) пред стратегиите с продуктивна насоченост (създаването на текстове).

Изявеното предпочитание към комуникативните методи в по-конкретната област на обучението за продуциране на текст може да се разгледа като проява на цялостната положителна нагласа на студентите – бъдещи начални учители – към комуникативната методика в областта на обучението по български език като първи.

*Трите направления* отразяват етапите на работа в обучението (учебното съдържание, засягащо дефинитивното представяне на обекта със същности негови черти, както и пътищата за постигане на заложените цели спрямо него в обучението, изведени в областта на частната лингводидактика, каквато е методиката на обучение по български език и литература), но по-същественото в случая е *демонстриране преплитането на макро- и микростратегии в комуникационния процес, чийто продукт е текстът*. Студентите като бъдещи начални учители имат **възможността действено да реализират комуникативноречевия подход спрямо текста** в рамките на обучението по български език в началните класове.

### ***Б. Потенциал за усъвършенстване на обучението в дигитална среда***

Интересен е погледът към рефлексивната проблематика в контекста на предложения начин на работа, при който се провокира педагогическото творчество на бъдещия учител в неспецифичната за традиционната методическа подготовка, а именно това е виртуалната среда. Още по-провокиращ е погледът към дигиталния тренинг с лингво-литературен характер, доколкото образователния материал – предмет на коментар в рамките на приложената симулационна форма е предимно с естетически характер, защото във фокуса е

най-висшата лингвистична и дидактическа единица – текстът (с художествен или нехудожествен характер). Изведените специфики при приложението в дигитална образователна среда на познание конкретно в областта на българския език и литературата биха могли да послужат за отправна точка при осъществяването на виртуален тренинг при дистанционна форма на обучение по дисциплини в рамките на университетското образование с цел трансфер на дейности с частнодидактическа специфика, но с потенциал в общопедагогически план.

### ***В. Потенциал за усъвършенстване практико-приложното обучение на студентите – бъдещи начални учители***

Мисия на университетското образование е да създаде благоприятна среда за придобиване и развиване на *личен опит в преподаването* като акумулирано във времето педагогическо познание, за да може студентите да имат самосъзнание за своята професионална дейност, почиващо на реалната практика в училището.

Въз основа на проведени проучвания (функция и на опита в организирането и провеждането на текуща педагогическа практика в детската градина и в първи – четвърти клас по български език и литература, както и на държавен преддипломен стаж при студенти, бъдещи детски и/или начални учители) можем да изведем *проекции за усъвършенстване практическата подготовка* на студентите в областта на лингво-литературния дидактически дискурс при университетското образование.

Акцентите могат да бъдат групирани в **три посоки**, гравитиращи към осъществяването на педагогическо взаимодействие *със засилен текстоцентризъм* в началния етап на основното образование:

- **преди осъществяването на педагогическото взаимодействие:** акцент върху изработването и подготовката за използване на *текстови електронни образователни ресурси* в познавателната област на българския език и литература за прилагането им в реална работна или дигитална среда;
- **по време на педагогическото взаимодействие:** акцент върху осигуряването на *обратна връзка* с учениците въз основа на

рецепцията и продукцията на текст, както и върху *оценяването* на познавателните постижения;

- след *осъществяване на педагогическото взаимодействие*: акцент върху концептуализирането и технологизирането при конструирането на проекти за уроци под формата на анализирани и редактиране на собствен текст.

Въпреки получените положителни резултати и при реализирането на *тренинг в дигитална среда*, базиран на симулационно осъществяване на педагогическо взаимодействие, остават непостижими при него позитивите от непосредствения контакт на студента като бъдещ учител с децата в начална училищна възраст. Ако виртуалната среда дава възможности за продукцията и рецепцията на текст чрез транспортиране на неговата материална страна чрез дигитален канал, то тя не предоставя възможността за „почувстване“ на *реалното образователно пространство на училището*.

Потенциал за разширяване на текстоцентричната проблематика в университетската подготовка може да се открие в посока овладяване на умения за *адаптирането на текстове* с адресат деца със специални образователни потребности и деца, чийто семеен език не е български.

Чрез търсенето и прилагането на ефективни **текстоцентрични стратегии** в университетско образование, осъществявано в *университетска, реална работна или дигитална среда*, при **движението КЪМ овладяване на педагогическа компетентност** на студентите чрез споделяне на социално значимото познание в областта на лингво-литературния дискурс се постига метаморфозата – от *бъдещ учител с първи стъпки в преподавателската дейност* в **добър учител с майсторски прояви** в областта на училищното образование.

\*\*\*

Интегративните тенденции в образованието остават вечно актуални като тематика. Такъв образователен приоритет е заложен и в актуалните учебните програми, визиращи обучението в съответната образователна степен, като се акцентува предимно върху измеренията на феномена в рамките на междудисциплинните взаимодействия. Съществуват учебни предмети в училищното образование, в чието изграждане имплицитно се съдържа представата за комплексен подход към явленията, като обект е адаптираният вариант на научно познание, което се поднася на децата в съответната възраст чрез преподаване. Такъв по своята същност е учебният предмет „Български език и литература“ независимо от релевантната образователна степен.

В тезауруса на изследването се открояват три фундамента, които се разглеждат релационно: *текст – компетентност – интеграция*. Процесът на тяхното *спояване* е заложен в предлагания и прилаган **текстоцентричен модел** на обучение в полето на частна дидактика, каквато е *методиката на обучението по български език и литература*.

В изследването се отразява разбирането относно възможностите на текстовата проблематика да осигури *взаимовръзката* между учебните дисциплини в отделните области на познание и *взаимодействието* между дисциплините в различните области на университетското познание. Така *вътредисциплинната интеграция* се разглежда като стъпка към *междудисциплинната интеграция* във висшето училище. Какво се постига с нея? Най-вече системност, трайност, задълбоченост по отношение на овладяваните *знания* чрез текстовата проблематика; усъвършенстване на *умения* с *трансверсален характер*, защото самата тя проблематика подsigурява техния пренос в нови условия; осигуряване на мотивация за учене като *ценностна ориентация* на база овладените знания и умения в резултат на приложение на текстоцентричен подход в частнодидактическият конструкт.

## ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

### ***В теоретичен план:***

1. Изведен е потенциалът на текста въз основа на неговата феноменология като ***трансверсален обект*** в контекста на ***компетентността*** и ***интеграцията***.
2. Систематизирани са ***текстоцентрични стратегии***, чийто конгломерат реализира приложението на текстоцентричен подход в образованието в контекста на ключовата комуникативна компетентност, интерпретирана като интегративна субкомпетентност.

### ***В практико-приложен план:***

3. Създаден е ***инструментариум за диагностика на прилаганите текстоцентрични стратегии*** от студенти – бъдещи начални учители съобразно спецификата на образователната среда (***университетска, дигитална, реална работна среда***).
4. Концептуализиран и конструиран е ***текстоцентричен дидактически модел*** с фокус студенти – бъдещи начални учители – за овладяване на текстова дидактическа компетентност като сегмент от ***професионално-педагогическа компетентност като етап от движението към комуникативна компетентност чрез текст***.



## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. **Сидерова, Д. (2021).** Поглед към текстоцентризма при практическото приложение на познанието в областта на българския език и литературата (с проекция към образованието на бъдещи детски и начални учители). В: *Компетентностен подход в обучението на студенти от педагогически специалности*. Стара Загора: Педагогически факултет, Тракийски университет, 8 – 41. ISBN 978-954-314-104-3.
2. **Siderova, D. (2023).** Metacognitive Projections of Linguistic-Literature Didactic Training of Future Primary Teachers in a Digital Environment. *Pedagogical Forum*, 11(2), pp. 33 – 41. 1314-7986 (online), DOI: 10.15547/PF.2023.012

## TEXTOCENTRISM IN THE LANGUAGE-LITERATURE EDUCATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS

### ABSTRACT OF A DISSERTATION

The theoretical-research and practically-applied view of the concept of **textocentrism** in the study is directed with attention to the students of pedagogy as future teachers who will translate their competences in the real educational environment of the secondary school. The need to support this process in university preparation provokes the application of the *textocentric approach in education*. Emphasis is placed on examining the potential for *intra-systemic* interactions through textual issues. With their help, uniformity in training is ensured despite the variability of the educational environment (auditory, digital and real work environment). In terms of pedagogy, *the textocentric approach*, which in the study was applied to the educational process carried out within the framework of training with the specificity of private didactics, could be transferred, stepping on the phenomenological characteristics of the text. By following the understandings of the text as *a product* of speech activity and as *a goal – result* of the educational process, the emphasis is placed on the text as *a means of learning* in the context of the transversal communicative competence that it ensures. That is why in the study the text as the highest linguistic and didactic unit is understood in the perspective of competence as a transversal object. The understandings are about a *meta-object* – an object that will serve as a common mediator in the field of knowledge for the achievement of education with a holistic organization. The conceptual movement is from integrative subcompetence within the unified cognitive field of linguistic-literary didactic discourse to integrative subcompetence within the educational paradigm.

The dissertation focuses on the application of *a textocentric approach* in the education of students – future primary-school teachers. It is structured in *an introduction, three chapters, conclusion and deductions, literature and appendices*. In *the introduction*, the main research thesis is motivated, which considers *the text as a metaobject* – a common mediator in the field of knowledge for the achievement of education with a holistic organization. *Chapter one* encompasses a discussion of the thesaurus of research, in which three foundations stand out, which are considered relationally: *text – competence – integration*, providing the linea unfolding of the

topic. However, the process of their *fusion* is embedded in the proposed *textocentric didactic model* of learning, presented in *Chapter Three*, nominated as TEXT based on the underlying semantic core with key concepts: *Textocentrism – Effectiveness – Communication – Stimulation – Creativity*. As a technological lining of the model, the author's resources for diagnostics, presented in *Chapter Two*, which demonstrate specificity according to the educational environment (auditory, digital and real work environment) are laid down. In the same chapter, the resulting parameters of their application are presented. *The conclusion* outlines educational priorities in relation to the application of *the textocentric approach* in education, emphasizing the potential of the text to achieve transversal communicative competence as the ultimate focus of the study.