

**ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ КАТО  
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО КЪМ  
СЪВРЕМЕННИЯ ЧОВЕК:  
КАК ДА ПОМОГНЕМ НА УЧЕНИЦИТЕ ДА  
СЕ СПРАВЯТ УСПЕШНО С ЧЕТЕНЕТО**



PISA и OECD/PISA са търговски марки на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие.

Първите две части на сборника са подготвени от д-р Светла Петрова. В тях са използвани материали от *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do* (OECD, 2010) и „Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009” (ЦКОКО, 2010). Задачите, представени в третата част, са разработени от доц. дпн Адриана Дамянова.

Констатациите, тълкуванията и изводите в документа изразяват позицията на авторите и не могат да се приемат като официално становище на Консорциума на PISA и ЦКОКУО.

Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) на ОИСР вече е добре позната и в нашата страна. Тя се провежда от 2000 г. през тригодишни периоди, като изследва грамотността на учениците в три области: четене, математика и природни науки. Всеки отделен етап на програмата оценява грамотността на учениците и в трите области, но върху една от тях се поставя специален акцент. Например PISA 2000 оценява основно четивната грамотност на учениците, PISA 2003 – математическата грамотност, PISA 2006 – природонаучната грамотност, а PISA 2009 отново връща акцента върху четивната грамотност.

Български ученици са участвали досега в три етапа на програмата: през 2000, 2006 и 2009 г. В момента ЦКОКУО подготвя поредния етап, PISA 2012, с фокус върху математическата грамотност на учениците.

PISA е пример за оценяване на компетентностите на учениците чрез обща международна рамка. Изследването няма за цел да определи дали учениците в една държава постигат националните стандарти в областта на четивната грамотност, математиката или природните науки. То се стреми да определи доколко учениците в края на задължителното училищно образование са формирали знанията, уменията, ценностите и нагласите, смятани като определящи за тяхната успешна реализация.

Резултатите на нашите ученици в PISA 2000, 2006 и 2009 показаха, че българското училище все още не допринася в достатъчна степен за формиране на умения за справяне с проблеми, произтичащи от реалния живот; не подготвя достатъчно добре учениците, за да се реализират в конкурентна среда, за да продължат обучението си и да се интегрират успешно в обществото.

*PISA не е изпит, за който можем да се подготвим в продължение на няколко месеца. Резултатите на българските ученици в PISA ще се повишат, само ако се повиши ефективността на образователната система.* Това означава, че е необходимо да преосмислим философията на българското училищно образование и то да формира у учениците не просто знания и умения, а компетентности.

Ние разбираме колко важна е ролята на образователните експерти и на учителите за успешното осъществяване на тази цел. Поради това подготвихме сборник с материали, който, от една страна, представя концепцията на PISA за четивната грамотност и как тя се измерва, а от друга, какви обучителни практики се прилагат в българското училище. Нашата цел е да популяризираме едно от най-престижните международни проучвания на качеството на образованието, каквото е PISA. Същевременно ние се стремим да покажем как методиката и задачите на PISA могат успешно да се използват в клас от учителите и учениците.

Първата част на сборника съдържа описание на формата и рамката на теста на PISA за измерване на четивната грамотност. Най-общо е представена концепцията на PISA за четивната грамотност. Описани са също така основните елементи на инструментариума на изследването, целевата група и извадката. Представена е подробна информация как се подготвя и провежда изследването в училищата.

Втората част се състои от задачи по четене, които са били използвани от ЦКОКУО при подготовката и провеждането на изследването в България през 2009 г. Те се публикуват с одобрението на Консорциума на PISA, който след всеки цикъл на изследването разсекретява част от използваните тестови задачи. Задачите са адаптирани за българските ученици в съответствие със стандартите на PISA. Националната им версия е съгласувана и одобрена от Консорциума. Освен съдържанието на всеки въпрос, публикуваме подробни критерии за оценяване на отговорите на учениците, както и автентични отговори на ученици, участвали в изследванията на PISA (при въпросите със свободен отговор). След всеки въпрос е предоставена информация за измерваната компетентност, както и неговата трудност в точки според обобщената скала по четене.

В третата част са включени задачи, изработени по моделите на задачите, които PISA използва за оценяване на четивната грамотност на 15-годишните ученици. Описанието на задачите включва когнитивния процес, осъществяването на който в PISA се оценява, но който може и да бъде формиран и развиван като умение чрез тях. Прогнозирано е и нивото им на трудност, определено преди всичко чрез начина, по който в използваните текстове е организирана информацията, необходима за решаване на задачата, и степента на сложност на структурата и реториката на тези текстове. *Необходимо е да се уточни, че предложените задачи не са предназначени за оценяване, а за обучение.*

## СЪДЪРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| Четивната грамотност на учениците и оценяването PISA  | 7  |
| <i>Концептуална рамка и формат на теста за измерване на четивната грамотност в PISA</i>                             | 7  |
| <i>Знания и умения при четене, които притежават учениците с резултат на съответните равнища от обобщената скала</i> | 10 |
| <i>Инструментарий и процедури</i>   | 12 |
| <i>Целева група на PISA и извадка</i>   | 13 |
| <i>Как се провежда оценяването PISA в училищата?</i>  | 14 |
| <i>Какво следва?</i>  | 14 |
| Примерни задачи по четене, използвани в PISA 2009   | 16 |
| <i>Миене на зъбите</i>  | 16 |
| <i>Безопасността на мобилните телефони</i>  | 20 |
| <i>Балонът</i>  | 25 |
| <i>Известие за кръводаряване</i>  | 31 |
| <i>Скъперникът и неговото злато</i>   | 34 |
| <i>Играта е всичко</i>  | 37 |
| <i>Телеработа</i>   | 42 |
| Задачи за формиране и развиване на четивната грамотност на учениците (V – VIII клас)                                | 45 |



## ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ И ОЦЕНЯВАНЕТО PISA

### *Концептуална рамка и формат на теста за измерване на четивната грамотност в PISA*

Концептуалната рамка и форматът на теста на PISA се изработват от международна експертна група. Основен елемент в тях е концепцията за грамотността, която се основава на уменията на учениците да прилагат знания и опит, придобити в училище, в ситуации от реалния живот, като анализират, осмислят и представят информация; формулират, тълкуват и решават проблеми.

Формирането на четивна грамотност не е еднократен, а продължителен процес, който се осъществява както чрез формалното обучение в училище, така и посредством неформалното обучение извън училище, общуването в семейството, приятелския кръг, професионалната общност и др. Тестът на PISA изцяло е съобразен с познанията и уменията, които 15-годишните би трябвало да притежават в области като четенето, математиката и природните науки. За да продължат обучението си в тези области и за да използват придобитите знания и умения в живота си, те следва да познават и разбират фундаментални процеси и принципи, както и гъвкаво да ги използват в различни ситуации. Поради това PISA се ориентира към измерване на способността на учениците да изпълняват конкретни задачи, свързани с реалния живот, да проникват в същността на ключови концепции и не се ограничава с оценяването на знания, свързани с конкретен учебен предмет и учебна програма.

Също така PISA изследва стратегиите за учене на учениците, отношението им към учебните практики, както и техните компетентности в областта на решаването на проблеми – много важни показатели за това доколко образователните системи формират самостоятелно мислещи хора, които успешно се справят с предизвикателствата на социалната среда. Този подход се стреми да определи мотивацията на учениците за учене и четене, както и техните стратегии за управление и контрол на собственото си обучение – т.нар. „саморегулирано учене” – една концепция, насочена към повишаване на ефективността на ученето и към оптимизиране на непосредствената образователна среда.

Четивната грамотност, така както се разбира в PISA, включва редица познавателни компетентности: от буквалното декодиране на определени символи през конкретни познания за функциите на езиковите средства (лексикални и граматически), за различни видове текст и тяхната употреба, до обобщени познания за света. Тя също включва и т.нар. метакогнитивни компетентности като осмисляне и използване на многообразие от стратегии при четене и работа с различни видове текст.

Най-общо терминът „грамотност” се свързва с уменията на личността да придобива, осмисля, преобразува и предава информация. В този смисъл PISA дефинира четивната грамотност като:

*разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности, задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността, и за активно участие в обществото.*

Категориите „разбиране, използване и осмисляне” отразяват основните операции, свързани с четенето и придобиването на познание посредством четене. Посредством тях са формулирани и познавателните равнища на скалата по четене, чрез която са представени резултатите на учениците.

*Разбирането* се отнася до способността на читателя да формира смисъл от текста, независимо дали се отнася до разбирането на смисъла на отделна дума, на откъс или на текста като цяло.

*Използването* се свързва с тази особеност на четенето, която се отнася до прякото прилагане на информацията и идеите в текста при изпълнение на конкретна задача или постигане на дадена цел.

При *осмислянето* читателят свързва това, което е прочел, със своите представи и опит. Той може да използва текста, за да осмисли по нов начин нещо, с което се е срещал преди, или може да направи преценка за самия текст и да формулира конкретни изводи. Читателят непрекъснато е принуден да прави такъв тип преценки, когато трябва да определи дали конкретният текст е подходящ за изпълнението на дадена задача като надежден източник на определена информация.

Когато PISA оценява четивната грамотност на учениците, тя отчита и техните нагласи и мотивация за четене. Едни прибягват до текста само, когато изпълнението на конкретна задача изисква това от тях, например. Други четат за удоволствие или от общ интерес. Хората се различават по това доколко са ангажирани с четенето и каква е ролята на четенето в ежедневието им. Проучването на тези процеси позволява да се обособят някои поведенчески характеристики, като например удоволствие от четенето; чувството на контрол върху това, което четем; ангажираност със социалното измерение на четенето, както и най-често използваните стратегии и практики при четене.

Писменият текст, който PISA използва, се характеризира с многообразие от формати и видове:

- Формати: прекъснат (информацията е представена чрез графика, диаграма, рисунка, таблица и др.) и непрекъснат (проза) текст, организиран в изречения и параграфи
- Видове: повествование, описание, разсъждение, аргументация, инструкция
- Начин на представяне: ръкописен, печатен и дигитален.<sup>1</sup>

Втората част на дефиницията „...за постигане на цели и удовлетворяване на потребности, задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото...” представя цялото многообразие от ситуации, в които четивната грамотност има приложение. В този смисъл едно от най-съществените приложения на четивната грамотност е свързано с удовлетворяването на потребността на индивида от социално общуване, развлечение и професионална реализация. PISA отчита социалния аспект на четивната грамотност, тъй като тя е част от взаимодействието между индивидите в общността.

Концептуалната рамка, според която PISA оценява четивната грамотност на учениците, включва цялото многообразие от текстове, които се използват; познавателните процеси, които се оценяват, и контекста, в който са формулирани конкретните задачи. Тя е представена посредством следващата таблица:

---

<sup>1</sup> Дигиталните текстове се използват в т.нар. компютърно-базирано оценяване, в което българските ученици ще участват през април и май 2012 г.





Всички елементи на описаната рамка по един или друг начин са намерили приложение при разработването на тестовите задачи. Някои от тях, например аспектът и форматът на текста, са използвани при конструирането на скалите и субскалите, по които са представени резултатите на учениците.

Категорията ТЕКСТ описва многообразието от текстове, които учениците трябва да прочетат. Тя е разделена на няколко групи, които показват: (1) дали текстът е печатен или дигитален; (2) в какъв формат е представен: прекъснат или непрекъснат текст; (3) при цифровия текст дали ученикът участва активно в неговото конструиране – блог, форум, мейл, или текстът е авторски и ученикът трябва да го прочете като завършен артефакт; (4) и накрая какъв е текстът: разказ, изложение, аргументация и т.н. Смята се, че се изискват различни умения при работа с печатен и дигитален текст, което също е обект на изследването. За PISA е от особено значение да се обхване цялото многообразие от текстове, с които учениците се срещат в ежедневието си.

Втората основна характеристика АСПЕКТ дефинира познавателния подход, който позволява да се определи доколко читателят е ангажиран с процеса на четене на даден текст. Обикновено читателят най-напред подхожда към текста, за да намери определена информация в него. Той тълкува както отделни думи, изречения и откъси в него, но и текста като цяло; комбинира информация в един или няколко текста. Опитният читател осмисля текста, за да разбере по-добре и обогати собствения си опит, за да оцени значението, ползата и качеството на самия текст. Основавайки се на това

разбиране PISA измерва четивната грамотност на учениците в съответствие с познавателните процеси: намиране и извличане на информация, обобщаване и тълкуване, осмисляне и оценяване.

Третата характеристика на концептуалната рамка на теста за измерване на четивната грамотност на учениците описва контекста (СИТУАЦИЯТА), в който е представена конкретната тестова задача. Конкретизирането на контекста ни гарантира, че тестът обхваща голяма част от речевите ситуации, които са типични за един 15-годишен ученик и които се отличават със своите езикови специфики.

### ***Знания и умения при четене, които притежават учениците с резултат на съответните равнища от обобщената скала***

PISA обобщава резултатите на учениците в скала, която представя обща картина на уменията и знанията на 15-годишните ученици при четене. Следва подробно описание на конкретните умения и знания по седемте равнища на скалата.

#### ***Шесто равнище (над 708 точки)***

Учениците с резултати, съответстващи на шесто равнище от скалата по четене, могат да бъдат окачествени като опитни читатели. Те правят задълбочен анализ на текст, който изисква подробно разбиране както на ясно формулирана информация, така и на косвени заключения. Осмислят и оценяват прочетеното, като използват абстрактни категории. Учениците с резултат на това равнище са решили почти всички задачи в тестовата книжка и са показали, че успешно се справят с различни видове текст. Можем да направим заключение, че те са читатели, които осмислят информация с непознато съдържание, представено в нетипичен формат и в същото време са способни да решат задачи, представени в познат контекст и структура на текста. Тези ученици преодоляват предубежденията си, произтичащи от предишен опит, когато се срещат с нова и непозната за тях информация, дори и когато тя е противоположна на очакванията. Те успешно разпознават какво се съдържа в даден текст: както на повърхността, така и в субпластовете, като същевременно оценяват критично съдържанието и формират смисъл, който е извън конкретния текст. Тази комбинация от готовността да приемат новото и в същото време да го оценяват критично, основавайки се на всички достъпни данни, е високо ценена в икономиката на знанието, която се основава на иновациите и взимането на решения в многообразие от ситуации.

#### ***Пето равнище (от 626 до 708 точки)***

Учениците с резултати на пето равнище се справят с непознат текст, както като съдържание, така и като формат. Те намират необходимата информация, показват задълбочено разбиране и правят заключения дали информацията е приложима за изпълнение на задачата; оценяват критично съдържанието и формата на текста; формулират хипотези, основаващи се на специализирано познание и съдържащи концепции, които може да са противоположни на очакванията. Можем да предположим, че учениците с резултати на пето и шесто равнище са утрешните висококвалифицирани специалисти, поради което делът на учениците с постижения на пето и шесто равнище при четене е показателен за конкурентоспособността на националната икономика в недалечното бъдеще.

#### ***Четвърто равнище (от 553 до 625 точки)***

Учениците с резултат на четвърто равнище изпълняват относително трудни задачи при четене като откриване на неявна информация, разбиране на смисъла на нюансиран език и оценяване на текст. Задачите, свързани с откриване на информация,

изискват учениците да намерят и систематизират няколко единици от неявно представена информация. Задачите за тълкуване са свързани с определяне на смисъла на нюансиран език в откъс, като се има предвид текстът като цяло; разбиране и използване на категории в непознат контекст. Задачите за осмисляне на това равнище изискват читателят да използва специфично и популярно познание, за да формулира хипотеза или критично да оцени текст; да покаже точно разбиране на дълъг или сложен текст с непознато съдържание и формат.

### ***Трето равнище (от 481 до 552 точки)***

Задачите, съответстващи на трето равнище, са умерено сложни. Те са свързани с намиране на информация, която се състои от няколко части. Учениците следва да направят връзки между различните части на текст и да свържат намерената информация с ежедневно познание. Освен това те трябва да открият или разпознаят връзката между отделните части, като се ръководят от определени критерии. Въпросите за тълкуване на това равнище изискват учениците да комбинират отделни части от текст, за да определят основната идея, да разберат взаимовръзка или смисъла на дума или фраза. Те трябва да се съобразят с няколко характеристики, когато сравняват, противопоставят или категоризират. Често необходимата информация не е очевидна или присъства на различни места от текста в различен вид. В някои от въпросите са предвидени и други „пречки“, които допълнително усложняват задачата: представени са идеи, противоположни на очакванията или негативно формулирани твърдения. Задачите за осмисляне изискват от ученика да прави връзки, да сравнява, обяснява или оценява особености на текст с познато съдържание, като показва задълбочено разбиране. Някои задачи са свързани с намиране на специализирано познание.

Задачите, които съответстват на трето равнище, са най-често разпространените задачи при четене. Ето защо, може да се направи извод, че значителна част от младите хора, вероятно, ще срещат трудности при изпълнение на ежедневни дейности, които изискват определена четивна грамотност, независимо дали в личен, обществен, образователен или професионален контекст.

### ***Второ равнище (от 407 до 481 точки)***

Учениците с постижения на второ равнище успешно изпълняват задачи като намират информация, която отговаря на няколко условия; сравняват според конкретни критерии; определят смисъла на ясно обособена част от текст, дори и когато информацията не е очевидна, и правят връзки между текста и личния опит. Някои въпроси изискват от учениците да намерят една или повече части от информация, отговаряща на определени условия, като в отделни случаи е необходимо да направят изводи и заключения. Други задачи са свързани с определяне на основна идея в текст, разбиране на взаимовръзки или смисъла на отделна част от текста, когато информацията не е очевидна, а читателят трябва да направи несложни изводи. Също така въпросите на това равнище включват сравнения според отделна характеристика на текста. Задачите за осмисляне на това равнище изискват учениците да съпоставят или да правят връзки между съдържанието на текст и външно познание, като се основават на личен опит и нагласи.

Подобно на всички предишните етапи на PISA, второто равнище се определя като критичен праг в постиженията на учениците. На второ равнище учениците започват да проявяват уменията при четене, които се определят като ключови за по-нататъшната им реализация във всички области на познанието и за участие в обществото.

### ***Първо А равнище (от 335 до 407 точки)***

На първо А равнище съответстват задачи, при които учениците трябва да намерят информация, ясно представена в текст; да определят основна идея на текст по позната тема, и да открият връзка между информацията в текст и ежедневен опит. Те следва да откриват една или повече независими единици от очевидна информация, да определят темата на текст по познат проблем и целта на автора, или да правят прости връзки между информацията в текста и общоприето познание. Обикновено при задачите от това равнище информацията е явна и на учениците са дадени подробни указания по какъв начин да подхождат при решаването на конкретната задача.

### ***Първо Б равнище (от 262 до 334 точки) и под първо Б равнище (под 262 точки)***

Задачите на първо Б равнище изискват прилагането на елементарни умения при четене. Учениците намират ясно посочена информация в кратък, несложен текст с познат стил и съдържание, като разказ или кратък списък. Те правят несложни изводи като определяне на причинна връзка между информация, представена в две последователни изречения. Обикновено във формулировката на въпроса, а и в самия текст, се съдържат елементи, които допълнително улесняват задачата на читателя, като необходимата информация е повторена няколко пъти; добавени са изображения или познати символи, обясняващи и илюстриращи съдържанието на текста. При задачите, които са свързани с тълкуване на съдържанието, се изисква ученикът да свърже смислово отделни части от информация, които са представени последователно в текста.

## ***Инструментариум и процедури***

Подобно на всички предишни оценявания на програмата, PISA използва тестове, които съдържат въпроси с избираем (структуриран) отговор и въпроси със свободен (конструиран) отговор – кратък и разширен. Задачите на PISA имат специфичен формат. Няколко въпроса са формулирани към един източник на информация – текст, таблица, диаграма, графика и др. – като по този начин се възпроизвеждат в максималната възможна степен конкретни реални ситуации.

Почти половината от всички въпроси в тестовите книжки са въпроси с избираем отговор, при които учениците избират един верен отговор от възможни четири или порядко пет. Към въпросите с избираем отговор отнасяме и тези задачи, при които ученикът избира един верен отговор от два възможни (задачи от вида „да/не” или „съгласен/несъгласен”), формулирани към няколко дадени твърдения. Останалите въпроси изискват от ученика сам да напише отговора си, който според условието на задачата може да се състои от една или няколко думи; кратки изречения, или от подълъг текст. Оценяването на отговорите на учениците на тези въпроси се извършва от експерти, преминали конкретно обучение, и в съответствие с подробни критерии за оценяване. Отговорите на учениците получават различен брой точки не само според това дали са верни или не, но и според това дали са напълно или частично верни. За да се осигури надеждност на процедурите на оценяване, извадка от отговори на ученици се оценява независимо от четирима оценители в страната участник, както и от независими оценители на Международния консорциум.

Обикновено в оценяването се използват около 13 вида тестови книжки, в които задачите са представени в различни комбинации. Този модел е приложим, тъй като PISA не оценява отделните ученици, а сравнява постиженията на учениците от една държава с постиженията на техните връстници от останалите държави участнички в програмата.

Освен когнитивен тест в PISA се използват въпросници, което позволява

постиженията на учениците да се анализират в контекста на семейната, социално-икономическата и образователната среда. Стандартно всички държави администрират *въпросник за ученика* и *въпросник за училището*.

### ***Целева група на PISA и извадка***

Във всички държави, които участват в изследването, се оценяват равностойни целеви групи, като по този начин се осигурява сравнимост на резултатите. В PISA участват ученици, които в момента на тестирането са на възраст между 15 години и 3 месеца и 16 години и 2 месеца (най-общо 15-годишни) и посещават училище на територията на съответната държава, независимо от вида на училището, вида на подготовката и класа, в който учат (но не по-малък от 7. клас). В общия случай това са ученици, които са в края на задължителното училищно образование. Вече посочихме, че PISA не оценява отделните ученици или училища. Изследването има за цел да представи обща картина на постиженията на 15-годишните ученици в трите ключови области (четене, математика, природни науки) в съответната страна и да ги анализира, като ги сравни с резултатите на участниците от останалите държави.

Определянето на националната целева група и изготвянето на националната извадка също се извършват на базата на технически стандарти, които са задължителни за всички участници в изследването. Целта е да се постигне възможно най-голяма представителност на националните резултати от изследването, т.е. да се гарантира, че резултатите от PISA отразяват уменията на всички 15-годишни ученици в съответната държава. Изключения са допустими само в много малко случаи и то след изрично одобрение от Международния консорциум. Конкретно училище може да бъде изключено от извадката, ако се намира в географски отдалечен и недостъпен район. В изследването не участват и учениците със специални образователни потребности.

*Извадката на училищата*, които участват в PISA, се изготвя от Международния консорциум. Процедурата изисква Националният център да предостави подробен списък на всички училища в страната участник, в които учат ученици от целевата група. Извадката се изготвя така, че да отразява точно структурата на училищната система.

Извадката на училищата се представя на три равнища: основна извадка, първо заместване и второ заместване. Националният център няма право да променя структурата ѝ по никакви причини и при никакви условия. Ако по някакви причини конкретно училище от извадката не участва в изследването (отказ от участие, закрито училище или училище с променен статут например), се прибягва до неговата първа замяна, а при необходимост – и до втората. Според техническите стандарти допустимите замени в основната извадка са не повече от 15%.

*Извадката на учениците* се изготвя в страната участник в изследването, като от общия списък на всички 15-годишни ученици в училището на случаен принцип посредством компютърна програма се избират 35. Там, където броят на 15-годишните е по-малък от 35, в тестирането участват всички ученици. Ако едно училище е включено в извадката, то участва в изследването, дори и в него да има само 3-ма ученици от целевата група.

Учениците в България, които попадат в целевата група, са от 7., 8., 9. и 10. клас. Обикновено най-голям е делът на учениците в 9. клас. В Националния център за всеки ученик се подготвя конкретна тестова книжка, която се надписва с неговото име. Всеки ученик получава определената за него тестова книжка и решава само задачите в нея. Не се допуска отсъстващ ученик да бъде заменен с друг. Както вече посочихме, обикновено се подготвят около 13 варианта на тестови книжки, всяка от които съдържа

различни клъстери с тестови въпроси. Така в група от 35 ученици, например, една и съща тестова книжка се попълва най-много от трима ученици.

### ***Как се провежда оценяването PISA в училищата?***

Тестирането се провежда от тестов администратор. Тестовият администратор не е служител в съответното училище и преминава специално обучение в Националния център. Тестовият администратор определя съвместно с училищното ръководство графика на изследването, като се съобразява с тестовия прозорец. Едно от задълженията на тестовия администратор е да гарантира, че в оценяването участват само учениците, включени в извадката, както и че са спазени техническите стандарти на PISA.

Тестовият администратор провежда изследването, като се ръководи от еднакъв за всички участници сценарий и по този начин гарантира, че всички ученици във всички участващи държави получават едни и същи указания. Тестирането протича в две сесии с продължителност по 60 минути всяка. Предвидена е 10-минутна почивка между сесиите. Така в продължение на два часа учениците попълват тестовите книжки. След кратка почивка след втората сесия, в продължение на около 30 минути (продължителността на тази сесия не е точно определена) те попълват и въпросник, в който предоставят информация за семейството си, навиците си за учене, нагласите си по отношение на четенето и др.

### ***Какво следва?***

В момента в ЦКОКУО се подготвя основното изследване на PISA 2012. Основната оценявана област е математическата грамотност на учениците, но в тестовите книжки ще бъдат включени и въпроси за измерване на четивната и природонаучната грамотност на учениците. Целта е да се проследят промените и тенденциите в подготовката на учениците в тези две след предишните етапи на изследването.

**Тестовият прозорец започва непосредствено след пролетната ваканция на учениците и продължава до 11 май 2012 г. включително.** Според техническите стандарти на PISA периодът на тестиране не трябва да съвпада с първите шест седмици след началото на учебната година и последните шест седмици преди края на учебната година. Освен това периодът между два последователни етапа на оценяването не трябва да е по-кратък от 3 години.

Националната извадка на училищата ще бъде готова на 12 януари 2012 г. Очакваме в извадката да бъдат включени около 210 училища от цялата страна. Непосредствено след това до ръководствата на училищата в извадката ще бъдат изпратени покани за участие. Подробна информация за предстоящите дейности ще бъде изпратена и на началниците на всички РИО с молба да бъдат определени най-малко двама тестови администратори, които да проведат изследването в съответния регион. Броят на тестовите администратори зависи от броя на училищата в извадката. Обикновено най-големи са извадките на региони София-град, Благоевград, Пловдив и Варна. Необходимо е поне един от тестовите администратори да притежава добри компютърни умения, тъй като той ще бъде ангажиран с провеждането на компютърно-базираното оценяване.

През 2012 г. български ученици за пръв път ще участват в компютърно-базирано оценяване. Изобщо, в бъдещите тестове на PISA ще се поставя все по-голямо ударение върху уменията на учениците да четат и разбират електронни текстове и да решават проблеми, представени в електронен формат. Така PISA ще се съобрази с огромното

значение, което информацията и компютърните технологии имат в модерните общества.

Компютърно-базираното оценяване през април-май 2012 г. ще се проведе след приключване на сесията за попълване на тестовите книжки и въпросниците. Участниците в него ще бъдат не повече от 14 ученици от всяко училище. Те се определят на случаен принцип от учениците, които вече са определени да участват в PISA. Компютърно-базираното оценяване (включително подготовката и провеждането) ще отнеме около 1 час и 30 минути. Компютърният тест се състои от интерактивни задачи, които измерват уменията на учениците да решават проблеми.

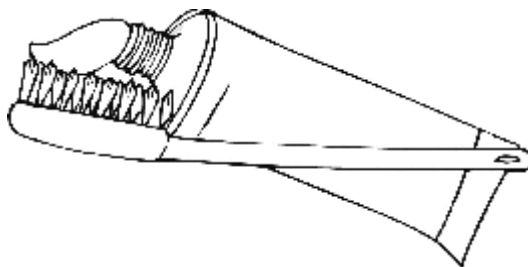
## ПРИМЕРНИ ЗАДАЧИ ПО ЧЕТЕНЕ, ИЗПОЛЗВАНИ В PISA 2009

### МИЕНЕ НА ЗЪБИТЕ

Все по-чисти и по-чисти ли стават зъбите ни, ако ги мием по-дълго и по-усърдно?

Английски изследователи казват, че не е така. Всъщност те са изпробвали множество различни възможности и са достигнали до съвършения начин за миене на зъбите. Най-добър резултат дава четкането без прекомерен натиск в продължение на две минути. Ако натискате силно, увреждате зъбния емайл и венците си, без да премахвате остатъците от храна и плаката.

Бенте Хансен, експерт по миене на зъбите, казва, че е добре да държите четката за зъби така, както държите химикалка. „Започнете от единия ъгъл и четкайте последователно цялата редица“, казва тя. „Не забравяйте и езика си! По него може да има много бактерии и те да предизвикват лош дъх.“



„Миене на зъбите“ е статия от норвежско списание.

Използвайте статията „Миене на зъбите“, за да отговорите на следните въпроси.

---

#### Въпрос 1. МИЕНЕ НА ЗЪБИТЕ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Тип текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* формира общо разбиране

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 350 (1A)

За какво е тази статия?

- А За най-добрия начин да миеш зъбите си.
- Б За най-добрия вид четка за зъби.
- В За това колко са важни здравите зъби.
- Г За различните начини, по които хората мият зъбите си.

**Верен отговор:**

- А. За най-добрия начин да миеш зъбите си.



## Коментар на въпроса

Задачата изисква от читателя да определи основната идея на кратък описателен текст. Текстът е не само кратък, но и по познат, ежедневен въпрос: миенето на зъбите. Езикът е идиоматичен („лош дъх“). Текстът е организиран в няколко кратки параграфа и има позната структура с ясно обособено заглавие. Добавено е изображение, свързано със съдържанието на откъса. Всички тези особености правят текста разбираем.

Въпросът се определя като лесен и съответства на първо А равнище от скалата по четене. Условието е формулирано ясно и показва на ученика, че се очаква отговор, който трябва да представлява обобщен извод. Верният отговор „За най-добрия начин да миеш зъбите си“ включва част от заглавието на текста („миене“). В първите три изречения в текста също се съдържа основната идея, която по своеобразен начин е повторена в рисунката. Така необходимата информация е не само очевидна, но и повторена няколко пъти в кратък и елементарен текст – условия, които правят въпроса относително лесен.

---

## Въпрос 2. МИЕНЕ НА ЗЪБИТЕ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Намиране и извличане*: извлича информация

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 355 (1A)

Какво препоръчват английските изследователи?

- А Да миеш зъбите си възможно най-често.
- Б Да не се опитваш да миеш езика си.
- В Да не натискаш много силно, когато миеш зъбите си.
- Г Да миеш езика си по-често, отколкото зъбите.

**Верен отговор:**

- В. Да не натискаш много силно, когато миеш зъбите си.

## Коментар на въпроса

Това е още един въпрос, съответстващ на първо А равнище. Той изисква по-скоро извличане на конкретна информация от текст, а не обобщение (както в предишния въпрос). Ето защо този въпрос измерва познавателния процес *намиране и извличане*. Формулировката на въпроса, която съдържа буквално „английските изследователи“, пряко насочва ученика към втория параграф на текста. Въпреки това ученикът трябва да направи извод, че именно изразът „... свършения начин за миене...“ подсказва какво препоръчват английските изследователи. От дистракторите най-правдоподобен е първият – именно защото той произтича от широко разпространено твърдение за миенето на зъбите.

---

### Въпрос 3. МИЕНЕ НА ЗЪБИТЕ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Намиране и извличане:* Извлича информация

**Вид на въпроса:** Въпрос с кратък свободен отговор

**Трудност:** 271 (1Б)

Защо, според Бенте Хансен, трябва да миеш езика си?

.....

.....

### ОЦЕНЯВАНЕ

#### *Пълен брой точки*

Отговорът е свързан с бактериите ИЛИ с премахването на лошия дъх ИЛИ и с двете. Отговорът може да перифразира или да цитира текста.

Примерни отговори на ученици:

- За да се отървеш от бактериите.
- По езика ти може да има бактерии.
- Заради бактериите.
- За да избегнеш лошия дъх.
- Заради лошия дъх.
- За да премахнеш бактериите и така да нямаш лош дъх. [*и двете*]
- По него може да има много бактерии, които да предизвикват лош дъх. [*и двете*]
- Бактериите могат да предизвикат лош дъх.
- За да премахнеш плаката.

#### **Коментар на въпроса**

Формулировката на въпроса съдържа две думи, които насочват ученика към конкретния откъс от текста, в който той може да намери необходимата информация: „Бенте Хансен“ и „език“. Освен това в самия текст името на Бенте Хансен се намира в самото начало на последния параграф. В същия параграф се съдържа и думата „език“, с което читателят получава още една следа за точното място на нужната информация. Всяка от тези думи се появява само веднъж в текста, така че не е необходимо да се осмисля каквато и да било друга информация във връзка с конкретния въпрос.

Това е един от най-лесните въпроси в PISA 2009. Той изисква ученикът да направи елементарен извод, за да свърже „него“ от последното изречение с „езика“. Въпросът е относително абстрактен, което в известна степен усложнява задачата. А именно: читателят трябва да посочи причина („Защо...“). За да се избегне допълнително усложняване на задачата, думата „предизвикват“ се използва пряко в текста („... те могат да предизвикват лош дъх“), като се подсказва непосредствената връзка между

„защо“ и „предизвикват“. Очаква се ученикът да покаже, че разбира смисъла на текста, макар и на елементарно равнище.

---

#### **Въпрос 4. МИЕНЕ НА ЗЪБИТЕ**

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване*: осмисля и оценява формата на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 402 (1А)

Защо в текста се споменава химикалка?

- А За да ти помогне да разбереш как да държиш четката за зъби.
- Б Защото както с химикалката, така и с четката за зъби започваш от единия ъгъл.
- В За да ти покаже, че можеш да миеш зъбите си по много различни начини.
- Г Защото трябва да приемаш миенето на зъбите също толкова сериозно, както писането.

**Верен отговор:**

- А. За да ти помогне да разбереш как да държиш четката за зъби.

#### **Коментар на въпроса**

Този въпрос измерва познавателния процес *осмисляне и оценяване*, защото изисква от ученика да определи целта на отделна част от текста. Задачата е относително абстрактна в сравнение с останалите задачи, формулирани към текста. Споменаването на химикалката в условието насочва читателя именно към третия параграф. Верният отговор буквално повтаря конкретна част от текста. Задачата изисква читателят да открие аналогията: „... да държите четката за зъби така, както държите химикалка.“

# БЕЗОПАСНОСТТА НА МОБИЛНИТЕ ТЕЛЕФОНИ

## Опасни ли са мобилните телефони?

### Ключов проблем

*В края на 90-те години се появиха противоположни доклади относно рисковете за здравето, свързани с употребата на мобилни телефони.*

### Ключов проблем

*В момента се инвестират милиони долари за научни изследвания на въздействието на мобилните телефони.*

| Да  | Не   |
|---|--|
| 1. Излъчваните от мобилните телефони радиовълни могат да нагряват телесните тъкани, оказвайки вредни въздействия.   | Радиовълните не са достатъчно мощни, за да предизвикат топлинно увреждане на тялото.   |
| 2. Магнитните полета, създавани от мобилните телефони, могат да въздействат върху функционирането на клетките в тялото ви.  | Магнитните полета са изключително слаби и затова няма вероятност да влияят върху клетките в тялото ви.                                   |
| 3. Хората, които водят дълги разговори по мобилните си телефони, понякога се оплакват от умора, главоболие и загуба на концентрация.  | Тези въздействия никога не са били наблюдавани в лабораторни условия и може да се дължат на други фактори от съвременния начин на живот. |
| 4. При хората, които използват мобилен телефон, има 2,5 пъти по-голяма вероятност да развият рак в областта на мозъка близо до ухото, на което държат мобилния телефон.       | Изследователите признават, че не е ясно дали увеличаването на тези заболявания е свързано с използването на мобилните телефони.          |
| 5. Международната агенция за изследване на рака установи връзка между рака при децата и електропроводите. Подобно на мобилните телефони и електропроводите излъчват радиация. | Радиацията, създавана от електропроводите, е различен вид радиация с много по-голяма интензивност от тази на мобилните телефони.         |
| 6. Радиочестотни вълни, подобни на тези в мобилните телефони, променили проявяването на гените на червеите нематоди.  | Червеите не са хора, затова няма гаранция, че мозъчните ни клетки ще реагират по същия начин.  |

## Ако използвате мобилен телефон...

### Ключов проблем

*Предвид огромния брой потребители на мобилни телефони, дори и най-малките вредни въздействия върху здравето могат да имат сериозни последици за общественото здраве.*

### Ключов проблем

*През 2000 г. докладът „Стюард“ (английски доклад) установи, че не са известни здравословни проблеми, причинени от мобилните телефони, но призова за предпазливост, особено при младите хора, докато не бъдат проведени още изследвания. Следващ доклад от 2004 г. подкрепи това.*

### Какво да правите?

Говорете кратко.

Носете мобилния си телефон далеч от тялото, когато не говорите.

Купете си мобилен телефон с дълго „време за разговори“. Той е по-ефикасен и излъчването му не е толкова силно.

### Какво да не правите?

Не използвайте мобилния си телефон, когато сигналът е слаб, тъй като телефонът има нужда от по-голяма мощност, за да се свърже с предавателя, и затова излъчваните радиовълни са по-силни.

Не купувайте мобилен телефон с висока SAR стойност<sup>2</sup>. Това означава, че излъчва по-голяма радиация.

Не купувайте защитни дрънкулки, освен ако не са преминали независима проверка.

<sup>2</sup> SAR (specific absorption rate – специфична норма на поглъщане) е мярката за количеството на електромагнитната радиация, която телесните тъкани поглъщат при използването на мобилен телефон.

Текстът на предишните две страници е взет от интернет. Използвайте го, за да отговорите на въпросите, които следват.

---

## Въпрос 1. БЕЗОПАСНОСТТА НА МОБИЛНИТЕ ТЕЛЕФОНИ

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* формира общо разбиране

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 576 точки (Равнище 4)

Какво е предназначението на „ключовите проблеми“?

- А Да опишат опасността от използването на мобилни телефони.
- Б Да внушат, че дискусиата за безопасността на мобилните телефони продължава.
- В Да опишат предпазните мерки, които потребителите на мобилни телефони трябва да вземат.
- Г Да внушат, че не са известни здравословни проблеми, причинени от мобилните телефони.

**Верен отговор:**

- Б. Да внушат, че дискусиата за безопасността на мобилните телефони продължава.

### Коментар на въпроса

Въпросът изисква ученикът да определи темата на текст, представен посредством откъси, обособени като „ключов проблем“ в няколко карета. В тези откъси се повтарят отделни части от информация. Задачите, които са ориентирани към формиране на общо разбиране, обикновено са лесни – особено когато необходимата информация е повторена неколккратно. Въпреки това няколко особености на конкретния текст усложняват задачата, поради което по трудността си въпросът се отнася към четвърто равнище от скалата. Например четвъртият кратък „ключов проблем“ разказва своя собствена история, която е свързана, но не обобщава информацията от основния текст – двете основни таблици. Поради това читателят следва да съсредоточи вниманието си върху второстепенна част, която има допълваща роля и не е поставена на преден план в общата структура на текста.

Четири елемента, обособени като „ключов проблем“, се различават по съдържанието си, което усложнява задачата. Първите два ключови проблема проследяват накратко историята на противопоставянето във връзка с мобилните телефони, третият съдържа едно условно твърдение, а четвъртият съобщава за резултати от проучване. Двусмислеността и условността на информацията, която се съдържа в „ключовите проблеми“, както и противоречивостта на представените идеи, правят задачата още по-сложна. Ето защо ученикът следва да подреди в определена йерархия представените идеи и да избере тази, която обобщава всички останали. Отговори А и В представят отделни детайли от ключовите проблеми, но не и отделна идея, която може да се приеме за обобщаваща. Дистрактор Г е твърдение, което е извън контекста на въпроса, макар че се съдържа в четвъртия ключов проблем. Единствено отговор Б е твърдението, което обобщава всички разнородни елементи от четирите ключови проблема.

---

## Въпрос 2. БЕЗОПАСНОСТТА НА МОБИЛНИТЕ ТЕЛЕФОНИ

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване*: осмисля и оценява съдържанието на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 625 точки (Равнище 4)

„Трудно е да се докаже, че едно нещо със сигурност е причина за друго.“

Каква е връзката на тази информация с твърденията в точка 4. в колоните **Да** и **Не** от таблицата „**Опасни ли са мобилните телефони?**“

- А Тя подкрепя аргумента в колона „Да“, но не го доказва.
- Б Тя доказва аргумента в колона „Да“.
- В Тя подкрепя аргумента в колона „Не“, но не го доказва.
- Г Тя показва, че аргументът в колона „Не“ е погрешен.

**Верен отговор:**

- В. Тя подкрепя аргумента в колона „Не“, но не го доказва.

### **Коментар на въпроса**

Този въпрос изисква от учениците да разпознаят връзката между пределно общо твърдение, което е извън основния текст, и двойка твърдения в таблица. Познавателният процес е определен като *осмисляне и оценяване*, тъй като отправната точка за разсъждение е външна по отношение на текста. Това е най-трудната задача сред задачите, обединени от общото заглавие „Безопасността на мобилните телефони“, и по трудност е на границата между 4-то и 5-о равнище. Степента на трудност в този случай зависи от няколко фактора. Преди всичко задачата е формулирана в контекста на едно абстрактно твърдение: „Трудно е да се докаже, че едно нещо със сигурност е причина за друго“. На второ място, читателят трябва да определи информацията в коя част на двете таблици съответства на поставената задача, както и кой точно абзац да използва (точка 4.). На трето място, читателят трябва да осмисли структурата на таблицата, т.е. да разбере, че в двете колони са представени противоположни твърдения. Както вече споменахме, много по-трудно е да се работи с противоположни твърдения, отколкото с такива, които взаимно се допълват. След това ученикът трябва да осъзнае, че отрицателните твърдения оспорват положителните. Поради всичко това не е удивително, че сравнително малка част от учениците са се справили успешно с тази задача.

---

### Въпрос 3. БЕЗОПАСНОСТТА НА МОБИЛНИТЕ ТЕЛЕФОНИ

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване:* осмисля и оценява съдържанието на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос със свободен отговор

**Трудност:** 536 точки (Равнище 3)

Вижте твърдение 3. в колона „Не“ на таблицата. В този контекст какъв би могъл да бъде един от „другите фактори“? Аргументирайте се.

.....

### ОЦЕНЯВАНЕ

#### *Пълен брой точки*

Открива фактор в съвременния начин на живот, който може да е свързан с умората, главоболието или загубата на концентрация. Обяснението може да се разбира от само себе си или да е посочено.

Примерни отговори на ученици:

- Липсата на достатъчно сън. Ако човек не спи достатъчно, ще се чувства уморен.
- Прекомерната заетост. Това те уморява.
- Много домашни, това те уморява и предизвиква главоболие.
- Шумът – той води до главоболие.
- Стресът.
- Работата до късно.
- Изпитите.
- Светът просто е прекалено шумен.
- Хората вече не отделят време да релаксират.
- Хората не отдават приоритет на важните неща, затова са кисели и болни.
- Компютрите.
- Замърсяването.
- Прекаленото гледане на телевизия.
- Лекарствата.
- Микровълните.
- Прекалено многото имейли.

#### **Коментар на въпроса**

Още една задача, при която читателят трябва да осмисли и оцени съдържанието на текст. Задачата измерва способността на ученика да свърже текста с познание, което е извън него. Необходимо е, като се ръководи от своя собствен опит, да посочи причина от съвременния живот, освен мобилните телефони, с която може да се обяснят умората, главоболието и загубата на концентрация. Както и в предишната задача, най-напред трябва да се намери подходящата информация, като се използват няколко указания – „тук“, „въпрос 3.“. Следващите стъпки са по-лесни в сравнение с предишната задача, защото ученикът трябва да използва само положителните твърдения. Освен това



външната информация, която следва да използва, е свързана пряко с личния опит и не представлява абстрактно твърдение. Пълен брой точки получават отговори, в които се посочва конкретен фактор и се обяснява защо той може да предизвика умора, главоболие или загуба на концентрация.

---

#### **Въпрос 4. БЕЗОПАСНОСТТА НА МОБИЛНИТЕ ТЕЛЕФОНИ**

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Изложение

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* тълкува

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 494 точки (Равнище 3)

Вижте таблицата, озаглавена „**Ако използвате мобилен телефон...**“

На кои от следните идеи се основава таблицата?

- А Няма опасност при използването на мобилните телефони.
- Б Съществува доказан риск при използването на мобилните телефони.
- В Може да съществува или да не съществува опасност при използването на мобилните телефони, но си струва да се вземат предпазни мерки.
- Г Може да съществува или да не съществува риск при използването на мобилните телефони, но те не трябва да бъдат използвани, докато това не се изясни със сигурност.
- Д Инструкциите в колона „**Какво да правите?**“ са за онези, които приемат опасността сериозно, а инструкциите в колона „**Какво да не правите?**“ са за всички останали.

**Верен отговор:**

В. Може да съществува или да не съществува опасност при използването на мобилните телефони, но си струва да се вземат предпазни мерки.

#### **Коментар на въпроса**

Условието на задачата насочва читателя към втората таблица. Освен в таблицата отговорът се съдържа и в последното каре с ключовите проблеми: независимо че няма безспорни доказателства за вредата от мобилните телефони, необходимо е да бъдем предпазливи. Читателят трябва да направи извод за значението на това твърдение. Необходимо е да провери дали съдържанието на таблицата съответства на съдържанието на ключовия проблем. От друга страна, той може да стигне до верния извод, ако се позовава само на съдържанието на таблицата. Предложеният вариант на отговор А категорично противоречи на съдържанието на ключовия проблем. Вариант Б е по-правдоподобен, но думата „доказан“ го прави неверен в контекста на информацията в ключовия проблем, т.е. че не са известни здравословни проблеми, предизвикани от употребата на мобилните телефони. Отговор В е най-подходящият отговор, който съответства както на съдържанието в ключовия проблем, така и на таблицата. Отговор Г може да бъде отхвърлен, тъй като той само повтаря заглавието на таблицата. Твърдението във вариант Д не отговаря на съдържанието на текста. Две трети от учениците са посочили верния отговор и поради това този въпрос е най-лесният от четирите задачи, свързани с текста за безопасността на мобилните телефони.

# БАЛОНЪТ

## Рекордна височина за балон с горещ въздух

На 26 ноември 2005 г. индийският пилот Виджайпат Сингхия подобри рекорда за най-голяма височина, достигната с балон с горещ въздух. Той е първият човек, издигнал балон на 21 000 метра над морското равнище.

**Рекордна височина:**  
21 000 м

Страничните процепи могат да бъдат отворени, за да се изпусне горещият въздух при спускане.

Големината на обикновения балон с горещ въздух

Височина: 49 м

**Материя:**  
найлон

**Надуване:**  
2,5 часа

**Размери:** 453 000 м<sup>3</sup> (нормален балон с горещ въздух 481 м<sup>3</sup>)

**Тегло:** 1800 кг

**Гондола (кош):**  
Височина: 2,7 м Широчина: 1,3 м

Херметически затворена кабина с изолирани прозорци

Алуминиева конструкция като при самолетите

Виджайпат Сингхия носел костюм на космонавт по време на пътуването.

**Кислород:** само 4% от наличния на нивото на земята.

**Предишен рекорд:**  
19 800 м

**Температура:**  
-95 °C

**Джъмбо Джет (Боинг 747):**  
10 000 м

Балонът тръгнал към морето. Когато срещнал въздушното течение, то го понесло обратно към сушата.

Приблизително място на приземяване

483 км

Мумбай

Ню Делхи



© MCT/Bul's

Използвайте материала „Балонът“ на предишната страница, за да отговорите на въпросите, които следват.

---

## Въпрос 1. БАЛОНЪТ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Описание

**Познавателен процес:** *Намиране и извличане:* извлича информация

**Вид на въпроса:** Въпрос с кратък свободен отговор

**Трудност:** Пълен кредит 623 точки (Равнище 4)

**Непълен кредит** 458 точки (Равнище 2)

Виджайпат Сингханя е използвал технологии, които се срещат в други два вида транспорт. Кои са тези видове транспорт?

1. ....

2. ....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### Пълен брой точки

Посочва КАКТО самолетите, ТАКА и космическите кораби (независимо в какъв ред). [може да посочи и двете на един ред]

Примерни отговори на ученици:

- 1. Летателни апарати  
2. Космически кораб
- 1. Самолети  
2. Въздушни кораби
- 1. Въздушен транспорт  
2. Космически транспорт
- 1. Турбореактивни самолети  
2. Космически ракети
- 1. Реактивни самолети  
2. Ракети

### Коментар на въпроса

Пълен брой точки (пълен кредит) получава ученик, който е посочил в отговора си примери и от двата вида въздушен транспорт: космически кораби и самолети. Съответно: непълен брой точки (непълен кредит) получава ученик, който е посочил пример само от единия вид въздушен транспорт.

Отговор, който получава непълен кредит, съответства на второ равнище, докато отговор, получил пълен кредит, е на границата между четвърто и пето равнище. Това показва, че дори и въпросите за намиране и извличане на информация могат да бъдат достатъчно трудни за учениците.

Трудността на конкретната задача отчасти е повлияна от характеристиките на текста: нетрадиционен формат, няколко различни вида графики и др. Това е обичаен формат на прекъснат текст, с който често се срещаме в списания или в някои съвременни учебници, макар че не може да бъде определен като типичен и добре познат за повече от учениците. Оказва се, че те се затрудняват да намерят необходимата информация в подобни текстове.

За да получи точки за отговора си, ученикът трябва да се позове на вид или видове транспорт, а не на конкретно превозно средство. Задачата допълнително се усложнява, тъй като конкретната информация е представена на няколко места в текста, но по различен начин. Например много ученици посочват в отговора си „Джъмбо Джет“ (Боинг 747), но не получават точки. Отговори като „въздушен транспорт“ и „реактивни самолети“ се приемат за верни, но само „Джъмбо Джет“ – не. Последното е дадено в илюстрацията, но не е включено в материала, описващ технологията, по която е изработен балонът на Сингхана.

---

## Въпрос 2. БАЛОНЪТ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Описание

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване:* осмисля и оценява съдържанието на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос със свободен отговор

**Трудност:** 526 точки (Равнище 3)

Каква е причината в текста да бъде включена рисунка на „Джъмбо Джет“ (Боинг 747)?

.....  
.....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### **Пълен брой точки**

Посочва височината. Може да посочи сравнението между „Джъмбо Джет“ и балона.

Примерни отговори на ученици:

- За да се покаже колко високо се е издигнал балонът.
- За да се подчертае фактът, че балонът се е издигнал много, много високо.
- За да се покаже колко впечатляващ е наистина този рекорд – той се е издигнал по-високо от „Джъмбо Джет“!
- Като база за сравнение на височината.

### Коментар на въпроса

Основната идея на текста е да опише рекорда, постигнат от Сингхана с неговия необикновен балон. Диаграмата, която е дадена в дясната част на графиката, явно има за цел да предизвика удивление у читателя, като покаже колко впечатляваща е достигнатата височина посредством сравнението с „Джъмбо Джет“. За да получи пълен брой точки на този въпрос, ученикът трябва да посочи, че изображението на „Джъмбо Джет“ е включено за по-голяма убедителност. По тази причина задачата е определена като *осмисля и оценява съдържанието на текст*. Въпросът е относително труден, тъй като съответства на трето равнище.

---

### Въпрос 3. БАЛОНЪТ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Описание

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване:* осмисля и оценява съдържанието на текст

**Формат на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 414 точки (Равнище 2)



Защо има две рисунки на балони?

- А За да се сравни големината на балона на Сингхана преди и след надуването.
- Б За да се сравни големината на балона на Сингхана с тази на другите балони с горещ въздух.
- В За да се покаже, че балонът на Сингхана изглежда малък от земята.
- Г За да се покаже, че балонът на Сингхана почти се е сблъскал с друг балон.

**Верен отговор:**

Б. За да се сравни големината на балона на Сингхана с тази на другите балони с горещ въздух.

## Коментар на въпроса

Независимо че текстът е определен като описание, читателят следва да се досети, че дадената в него информация не е случайно избрана, а е включена преднамерено от автора с определена цел. Подобно на предишния въпрос, и този е класифициран като *осмисляне и оценяване*, тъй като изисква определяне на целта на автора. Вниманието на ученика е насочено към конкретен графичен елемент – изображение на два балона, като се изисква ученикът да определи с каква цел се прави това. Очевидното послание на тази илюстрация е „Това, наистина, е голям балон“, така както изображението на „Джъмбо Джет“ трябва да ни внуши, че „Това, наистина, е голяма височина“. Обяснението към изображението на по-малкия балон („Големина на обикновения балон с горещ въздух“) прави очевидна огромната разлика между размера на обикновения балон и балона на Сингхана. Поради това отговори А и В са неправдоподобни. Отговор Г не отговаря на текста и поради това е неприемлив. С трудност, съответстваща на второ равнище, този въпрос е относително лесен.

---

## Въпрос 4. БАЛОНЪТ

**Контекст:** Образователен

**Формат на текста:** Прекъснат

**Вид текст:** Описание

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване*: формира общо разбиране

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 369 точки (Равнище 1А)

Коя е основната идея на този текст?

- А Сингхана е бил в опасност по време на пътуването си с балон.
- Б Сингхана е поставил нов световен рекорд.
- В Сингхана е пътувал над море и суша.
- Г Балонът на Сингхана е бил огромен.

**Верен отговор:**

Б. Сингхана е поставил нов световен рекорд.

## Коментар на въпроса

Основната идея на този текст е посочена явно, при това няколко пъти, в това число и в заглавието: „Рекордна височина за балон с горещ въздух“. Поради това въпросът е относително лесен.

Независимо че основната идея е представена явно, въпросът измерва уменията на учениците да *обобщават и тълкуват*, тъй като се изисква те да определят най-важното и общото в йерархично представената информация в текста. Третият вариант на отговор – „Сингхана е пътувал над море и суша“ – точно перифразира информацията в текста, но не представя основната идея, а по-скоро отделен детайл от нея. Четвъртият отговор – „Балонът на Сингхана е бил огромен“ – се отнася до очевидна особеност на графиката, но пак не изразява основната идея. Отговор А – „Сингхана е бил в опасност по време на пътуването си с балон“ – е правдоподобно предположение, но не е подкрепено от информацията в текста и не може да бъде определено като основната идея.

## ИЗВЕСТИЕ ЗА КРЪВОДАРЯВАНЕ



Кръводаряването е жизненоважно.

Няма продукт, който може напълно да замести човешката кръв. Затова кръводаряването е незаменимо и жизненоважно за спасяването на човешкия живот.

Във Франция всяка година кръвопреливане се прави на 500 000 пациенти.

Инструментите за вземане на кръв са стерилни и за еднократна употреба (спринцовки, системи, кръвни торбички).

Няма никакъв риск при кръводаряване.

Кръводаряване:

**Това е най-известният вид даряване и отнема между 45 минути и 1 час.**

Взема се 450 ml кръв в специална торбичка, както и проби за изследвания и проверки.

- Мъжете могат да даряват кръв пет пъти годишно, а жените – три пъти.
- Донорите могат да бъдат на възраст между 18 и 65 години.

Между две кръводарявания задължително трябва да има 8 седмици интервал.

„Известие за кръводаряване“ на предишната страница е текст от френска интернет страница. Използвайте текста „Известие за кръводаряване“, за да отговорите на въпросите, които следват.

---

## Въпрос 1. ИЗВЕСТИЕ ЗА КРЪВОДАРЯВАНЕ

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Аргументация

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* тълкува

**Вид на въпроса:** Въпрос със свободен отговор

**Трудност:** 446 точки (Равнище 2)

Една осемнадесетгодишна жена, дарила кръв два пъти през изминалите дванадесет месеца, желае отново да дари кръв. Според „Известие за кръводаряване“ при какво условие ще ѝ бъде разрешено да го направи?

.....  
.....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### Пълен брой точки

Посочва, че трябва да е минало достатъчно време от последното кръводаряване.

Примерни отговори на ученици:

- Зависи дали са минали 8 седмици от последното ѝ кръводаряване или не.
- Ще може, ако е минало достатъчно време, иначе няма да може.

### Коментар на въпроса:

Въпросът изисква от читателя да използва информация в конкретна ситуация. Това е задача, която е обичайна при подобни текстове. По този начин се постига една от целите на PISA да определи доколко учениците са подготвени за ежедневието си извън училище.

Читателят трябва да сравни описания казус с информацията, която е посочена в текста към задачата, за да определи условията, при които младата жена може да даде кръв. Всички отговори, в които се посочва интервал от 8 седмици между двете кръводарявания или в които той се подразбира, се приемат за верни.



---

## Въпрос 2. ИЗВЕСТИЕ ЗА КРЪВОДАРЯВАНЕ

**Контекст:** Обществен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Аргументация

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване:* осмисля и оценява съдържанието на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 365 точки (Равнище 1А)

Текстът гласи: „Инструментите за вземане на кръв са стерилни и за еднократна употреба...“

Защо тази информация е включена в текста?

- А За да ви увери, че кръводаряването е безопасно.
- Б За да подчертае, че кръводаряването е жизненоважно.
- В За да обясни за какво се използва кръвта ви.
- Г За да даде подробности за изследванията и проверките.

**Верен отговор:**

- А. За да ви увери, че кръводаряването е безопасно.

### **Коментар на въпроса:**

За да посочи верния отговор на този въпрос, ученикът трябва да определи каква е целта на част от текст (обява). Задачата измерва уменията за осмисляне и оценяване, тъй като ученикът следва да разпознае скрития смисъл на конкретно твърдение, за да разбере какво е неговото предназначение.

Този въпрос е относително лесен, тъй като е свързан с често срещан проблем в ежедневието. Информацията е ясна, съответства на очакванията и представите на читателя. Целта на текста не е посочена явно. Независимо от това внушенията, че хората трябва да бъдат поощрявани да даряват кръв и да бъдат убедени, че кръводаряването е безопасно, могат да бъдат изведени от няколко отделни твърдения. Текстът започва с твърдението, че кръводаряването е жизненоважно. След това тази идея се повтаря във втория параграф – то е незаменимо и жизненоважно (отново). Веднага след това се посочва, че не съществува никакъв риск при кръводаряване. Така читателят лесно може да направи логическата връзка между двата параграфа: предпоставка–извод.

# СКЪПЕРНИКЪТ И НЕГОВОТО ЗЛАТО

*Басня от Езон*

Един скъперник разпродаде всичко, което имал, купил къс злато и го заровил в дупка до една стара стена. Всеки ден ходел да го гледа. Един от ратаите му забелязал честите посещения на скъперника до това място и решил да го проследи. Скоро той открил тайната за скритото съкровище, разкопал го, стигнал до златото и го откраднал. При следващото си посещение скъперникът открил дупката празна и започнал да си скубе косите и силно да се вайка. Негов съсед го видял завладян от мъка и, като научил причината, рекъл:

– Недей да тъжиш толкова, а иди и вземи един камък, сложи го в дупката и си представи, че златото все още е там. Ще ти върши същата работа, защото когато златото е било там, все едно че не си го имал, понеже за нищо не си го използвал.

*Използвайте баснята „Скъперникът и неговото злато“, за да отговорите на въпросите, които следват.*

---

## Въпрос 1. СКЪПЕРНИКЪТ

**Контекст:** Личен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Повествование

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* тълкува

**Вид на въпроса:** Въпрос със затворен конструктивен отговор

**Трудност:** 372 (Равнище 1А)

Прочетете изреченията долу и ги номерирайте според последователността на събитията в текста.

Скъперникът решил да обърне всичките си пари в къс злато.

Един мъж откраднал златото на скъперника.

Скъперникът изкопал дупка и скрил съкровището си в нея.

Съсед на скъперника му казал да замени златото с камък.

**Верен отговор:**

Четири верни отговора в този ред: 1, 3, 2, 4.

**Коментар на въпроса**

Басните са популярен и често използван литературен текст в много култури. Те са предпочитани и при различни оценявания на четивната грамотност по много причини: изложението е кратко и завършено; съдържат поука и не изискват много време, за да бъдат осмислени от ученика. Очаква се, че басните са познати на голяма част от учениците, тъй като са обичайно четиво за децата. „Скъперникът“ е типична басня. Тя улавя и осмива една човешка слабост, при това само в един кратък параграф.

В рамките на този кратък текст е формулирана сравнително лесна задача, която съответства на равнище 1А. От друга страна, в известна степен езикът на текста може

да бъде определен като старомоден, тъй като съдържа отделни нетипични за съвременния млад човек изрази. (Задължително изискване при подготовката на националния тест беше да се използва по-стар превод на баснята.) Тази характеристика на текста вероятно го прави по-труден за разбиране от 15-годишните ученици.

---

## Въпрос 2. СКЪПЕРНИКЪТ

Контекст: Личен

Формат на текста: Непрекъснат

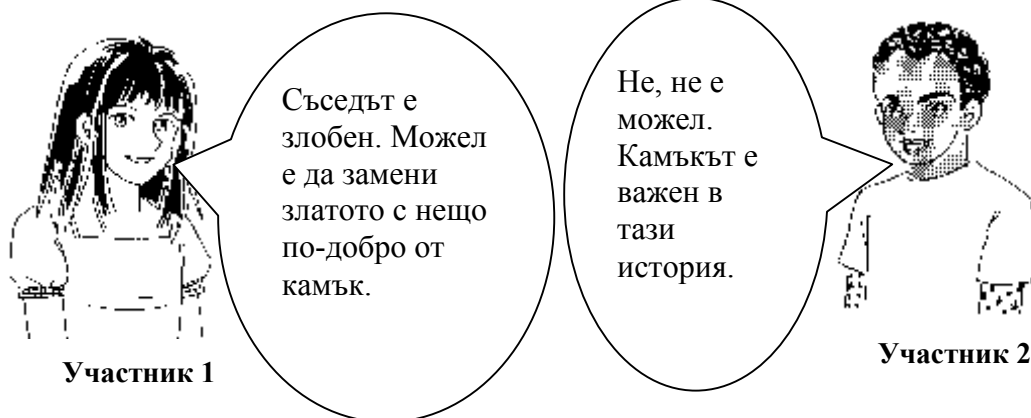
Вид текст: Повествование

Познавателен процес: *Обобщаване и тълкуване*: тълкува

Вид на въпроса: Въпрос със свободен отговор

Трудност: 569 точки (Равнище 4)

Ето част от разговор между двама души, прочели „Скъперникът и неговото злато“.



Какво би могъл да каже Участник 2, за да се аргументира?

.....

.....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### Пълен брой точки

Посочва, че посланието на историята е свързано със замяната на златото с нещо бесполезно или без стойност.

Примерни отговори на ученици:

- Трябва да бъде заменено с нещо, което няма стойност, за да се предаде идеята.
- Камъкът е важен в историята, защото цялата идея е, че със същия успех е можел да зарови и камък, като се има предвид каква полза е имал от златото.
- Ако го заместиш с нещо по-добро от камък, няма да предадеш идеята, защото заровеното трябва да е нещо наистина бесполезно.
- Камъкът е бесполезен, но за скъперника златото също е било бесполезно!
- Нещо по-добро би означавало нещо, което е можел да използва – той не е използвал златото, това има предвид момчето.

### Коментар на въпроса

Въпросът е формулиран като диалог между двама въображаеми читатели, за да се представят две противоположни интерпретации на текста. В действителност само позицията на втория участник съответства на общото впечатление от текста, като аргументите му показват, че е разбрал поуката от баснята. Задачата е относително трудна, което е резултат от обстоятелството, че читателят трябва да направи изводи и обобщения, за да стигне до верния отговор. Най-напред той трябва да определи конкретния смисъл на разговора между двамата участници. На второ място, връзката между въпроса и необходимата информация не е достатъчно очевидна (Какво би могъл да каже Участник 2, за да се аргументира?), за да насочи читателя към конкретна част от текста. Единствено споменаването на камъка в разговора между двамата участници може да насочи читателя към края на баснята.

За да получи пълен брой точки, ученикът трябва да формулира идеята, че богатството няма стойност, ако не се използва. Отговори в смисъл, че камъкът има символично значение, са твърде общи и неопределени, поради което не се приемат за верни.

---

### Въпрос 3. СКЪПЕРНИКЪТ

**Контекст:** Личен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Повествование

**Познавателен процес:** *Намиране и извличане*: извлича информация

**Вид на въпроса:** Въпрос с кратък свободен отговор

**Трудност:** 301 точки (Равнище 1Б)

Как скъперникът се е сдобил със златото?

.....

### ОЦЕНЯВАНЕ

#### Пълен брой точки

Посочва, че героят е продал всичко, което е имал. Може да перифразира или директно да цитира текста.

Примерни отговори на ученици:

- Продал е всичко, което е имал.
- Продал е всичките си неща.

### Коментар на въпроса

Това е един от най-лесните въпроси в теста на PISA 2009 по четене. Читателят следва да намери определена информация, която е посочена явно в първото изречение на кратък текст. За да бъде оценен като верен, отговорът трябва или директно да повтаря изречението от текста, или да го перифразира. Езикът е ясен и разбираем за учениците, а необходимата информация е посочена в самото начало на текста. Независимо че това е лесна задача, все пак читателят трябва да направи извод за връзката между двете части на изречението: най-напред скъперникът разпродав всичко, което имал, и след това купил златото.

# ИГРАТА Е ВСИЧКО

*Действието се развива в замък на италианския бряг.*

## ПЪРВО ДЕЙСТВИЕ

*Богато украсена гостна в много хубав замък край брега. Врати отляво и отдясно. Дневна, разположена в средата на сцената: диван, маса и два фотьойла. Големи прозорци в дъното. Звездна нощ. Сцената е тъмна. Когато завесата се вдига, чуваме мъже да говорят високо зад вратата вляво. Вратата се отваря и влизат трима мъже в смокинги. Единият веднага включва осветлението. Те отиват в средата на сцената и мълчаливо застават около масата. Сядат едновременно: Гал – във фотьойла отляво, Турай – в този отдясно, а Адам – в средата на дивана. Много продължително, почти смущаващо мълчание. Мъжете се протягат спокойно. Мълчание. После:*

ГАЛ

Какво си се замислил така?

ТУРАЙ

25 Мисля си колко трудно е да започнеш пиеса. Да въведеш всички основни герои в началото, когато всичко започва.

АДАМ

Предполагам, че сигурно е трудно.

30 ТУРАЙ

Така е – дяволски трудно. Пиесата започва. Публиката стихва. Актьорите излизат на сцената и мълчението започва. Цяла вечност е, понякога минава четвърт час, докато публиката разбере кой кой е и какво са намислили всички.

ГАЛ

Странен мозък имаш. Не можеш ли да забравиш професията си поне за минута?

40 ТУРАЙ

Това не може да стане.

ГАЛ

Не минава и половин час, без да обсъждаш театъра, актьорите, пиесите.  
45 Има и други неща на този свят.

ТУРАЙ

Няма. Аз съм драматург. Това е моето проклетие.

ГАЛ

50 Не бива да ставаш такъв роб на професията си.

ТУРАЙ

Не я ли овладееш, робуващ ѝ. Няма средно положение. Вярвай ми, не е шега да започнеш пиесата добре. Това е едно от най-трудните неща в драматургията. Да представиш героите си направо. Да вземем тази сцена тук, нас тримата. Трима мъже в смокинги.  
60 Да речем, че те не влизат в тази стая в този великолепен замък, а излизат на сцената в началото на пиеса. Ще трябва да разговарят за един куп безинтересни неща, докато стане ясно кои сме. Няма ли да е много по-лесно да започнем, като станем и се представим? *Исправя се.* Добър вечер. Ние тримата сме гости в този замък. Току-що идваме от трапезарията, където се насладихме на превъзходна вечеря и изпихме две бутилки шампанско. Аз се казвам Шандор Турай, драматург съм, пиша пиеси от тридесет години, това е моята професия. Точка. Твой ред е.

75 ГАЛ

*Исправя се.* Казвам се Гал, аз също съм драматург. И аз пиша пиеси – все в компанията на този господин тук. Ние сме известно дуо драматурзи. На афишите на всички хубави комедии и оперети пише: автори Гал и Турай. Естествено, това е и моята професия.

ГАЛ и ТУРАЙ

*Заедно. А този млад мъж...*

85

АДАМ

*Изправя се.* Този млад мъж е, ако ми позволите, Алберт Адам, на двадесет и пет години, композитор. Аз написах музиката за последната оперета на тези любезни господа. Това е първата ми творба за сцената. Тези двама възрастни ангели ме откриха и сега с тяхна помощ бих искал да стана известен. Уредиха ми да бъда поканен в този замък. Поръчаха фрака и смокинга ми. С други думи, аз съм беден и неизвестен – засега. Освен това съм сирак, отгледа ме баба ми. Тя почина. Съвсем сам съм на този свят. Нямам име, нямам пари.

100

ТУРАЙ

Но си млад.

ГАЛ

И талантлив.

АДАМ

105 И съм влюбен в солистката.

ТУРАЙ

Не биваше да добавяш това. Всички в публиката и сами щяха да се досетят.

*Всички сядат.*

110

ТУРАЙ

Е, нима това не е най-лесният начин да започнеш пиеса?

ГАЛ

115 Ако ни беше позволено да го правим, писането на пиеси щеше да е лесно.

ТУРАЙ

Повярвай ми, не е толкова трудно. Просто приеми всичко това като...

120

ГАЛ

Добре, добре, добре, само не започвай отново да говориш за театър. Омръзнало ми е. Ще говорим утре, ако искаш.

„Играта е всичко“ е началото на пиеса от унгарския драматург Ференц Молнар.

Използвайте текста „Играта е всичко“ на предишните две страници, за да отговорите на въпросите, които следват. (Обърнете внимание, че редовете са номерирани в полето, за да откривате по-лесно онези части от текста, към които се отнасят въпросите.)

---

## Въпрос 1. ИГРАТА Е ВСИЧКО

**Контекст:** Личен

**Формат на текст:** Непрекъснат

**Вид текст:** Повествование

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* тълкува

**Вид на въпроса:** Въпрос с кратък свободен отговор

**Трудност:** 767 точки (Равнище 6)

Какво са правили героите в пиесата **непосредствено преди** вдигането на завесата?

.....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### Пълен брой точки

Посочва вечерята или пиенето на шампанско. Може да перифразира или директно да цитира текста.

Примерни отговори на ученици:

- Току-що са вечеряли и са пили шампанско.
- „Току-що идваме от трапезарията, където се насладихме на превъзходна вечеря.“ *[точен цитат]*
- „Превъзходна вечеря и изпихме две бутилки шампанско.“ *[точен цитат]*
- Яли са и са пили.
- Вечеряли са.
- Пили са шампанско.
- Вечеряли са и са пили.
- Били са в трапезарията.

### Коментар на въпроса

Този въпрос показва няколко особености на най-трудните задачи по четене в PISA 2009. Текстът е дълъг, според стандартите на PISA, като съдържанието му описва картина далеч от опита на 15-годишните ученици. Въведението посочва на учениците, че „Играта е всичко“ е началото на пиеса на унгарския драматург Ференц Молнар, без да предоставя допълнителна информация и указания. Постановката („Действието се развива в замък на италиански бряг.“) вероятно изглежда екзотична за повечето ученици. Ситуацията постепенно се разкрива и развива в самия диалог. Като цяло езикът, който е използван, не е труден за учениците. Тонът е по-скоро разговорен, макар и на моменти маниерен. Най-важното в този случай е, че темата на дискусиата –

връзката между живота и изкуството – е твърде абстрактна, което прави диалога между героите сложен и двусмислен.

За повишаване на трудността на задачата допринася и самата формулировка на въпроса. Читателят трябва да осмисли и да разтълкува съдържанието на текста, като разграничи героите от актьорите. Въпросът насочва към това какво са правили героите, а не актьорите, непосредствено преди вдигането на завесата. Това възможно объркване би могло да настъпи, ако ученикът не разпознае прехода от „реалния живот“ на театралната сцена към въобразяемия живот на героите. Един въпрос за оценяване на способността на учениците да разграничават реалния от въобразяемия свят е изключително подходящ, когато самият текст има за тема връзката между реалното и въобразяемото.

Допълнително задачата се усложнява и от факта, че необходимата информация е представена на неочаквани места в текста. Уточнението „непосредствено преди“ подвежда ученика да търси отговора на въпроса в самото начало на откъса. В действителност отговорът се съдържа някъде в средата на текста, когато Турай споменава, че „току-що идваме от трапезарията, където се насладихме на превъзходна вечеря и изпихме две бутилки шампанско“. Ето защо, за да получи пълен брой точки, ученикът трябва да осмисли информация, която е противоположна на очакванията, както и да изостави предварителните си нагласи по отношение на текста. Това е една от определящите характеристики на най-трудните задачи в PISA.

---

## Въпрос 2. ИГРАТА Е ВСИЧКО

**Контекст:** Личен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Повествование

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* тълкува

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 478 точки (Равнище 2)

„Цяла вечност е, понякога минава четвърт час...“ (редове 34-35)

Защо според Турай четвърт час е „вечност“?

- А Много време е, за да очакваш публиката да седи мирно в претъпкания театър.
- Б Като че ли край няма това изясняване на ситуацията в началото на пиесата.
- В Изглежда винаги отнема много време, докато драматургът напише началото на една пиеса.
- Г Като че ли времето тече бавно, когато в пиесата се случва нещо важно.

**Верен отговор:**

Б. Като че ли край няма това изясняване на ситуацията в началото на пиесата.

### Коментар на въпроса

Подобно на предишния, и този въпрос се отнася към конкретна част от текста, явно посочена в неговото условие (редове 34-35). Читателят трябва да определи в какъв



контекст е изречена конкретната фраза. Няколкото повторения на необходимата информация подпомага читателя при намирането на верния отговор. В този смисъл въпросът значително се отличава от предходния, при който необходимата информация е посочена само веднъж, при това на неочаквано място в откъса.

---

### Въпрос 3. ИГРАТА Е ВСИЧКО

**Контекст:** Личен

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Повествование

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* формира общо разбиране

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 571 точки (Равнище 4)

В общи линии какво прави драматургът Молнар в този откъс?

- А Той показва по какъв начин всеки от героите ще реши проблемите си.
- Б Той кара героите си да покажат какво означава вечност в пиесата.
- В Той дава пример за типичната и традиционна начална сцена в пиеса.
- Г Той кара героите да разиграят един от собствените му творчески проблеми.

**Верен отговор:**

Г. Той кара героите да разиграят един от собствените му творчески проблеми.

#### Коментар на въпроса

Задачата изисква от читателя да формира общо разбиране за текст, като обобщава и тълкува отделни загатвания и внушения в диалога в целия текст. Задачата е свързана също така и с определяне на темата на откъса. Това е една относително непозната територия за 15-годишните ученици, тъй като темата е представена чрез пределно абстрактни категории.

# ТЕЛЕРАБОТА

## Методът на бъдещето

Само си представете колко прекрасна би била „телеработата“<sup>1</sup> - да достигаш до офиса си по „електронната магистрала“, като вършиш цялата си работа на компютъра или по телефона! Вече няма да ти се налага да се блъскаш в претъпкани автобуси или влакове, нито да губиш часове за придвижването си до и от работното си място. Ще можеш да работиш, където си поискаш – само си представете всички възможности за работа, които това би ви осигурило!

*Еми*

## Зараждащата се катастрофа

Намаляването на времето за придвижване и консумацията на енергия несъмнено е добра идея. Но тази цел трябва да бъде постигната чрез подобряване на обществения транспорт или с осигуряване на работни места близо до домовете на хората. Амбициозната идея – телеработата да бъде част от начина ни на живот, само ще направи хората още по-самовглъбени и по-самовглъбени. Наистина ли искаме чувството ни, че сме част от обществото, да бъде подкопано още повече?

*Атанас*

<sup>1</sup> „Телеработа“ (Telecommuting) е термин, създаден от Джек Нилс в началото на 70-те години, за да опише ситуация, при която служителите работят на компютър далеч от централния офис (например в дома си) и изпращат данните и документите до централния офис по телефона.

*Използвайте текста „Телеработа“, за да отговорите на въпросите, които следват.*

---

## Въпрос 1. ТЕЛЕРАБОТА

**Контекст:** Професионален

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Аргументативен

**Познавателен процес:** *Обобщаване и тълкуване:* формира общо разбиране

**Вид на въпроса:** Въпрос с избираем отговор

**Трудност:** 549 точки (Равнище 3)

Каква е връзката между „Методът на бъдещето“ и „Зараждащата се катастрофа“?

- А Те използват различни аргументи, за да стигнат до един и същ принципен извод.
- Б Те са написани на един и същ стил, но се отнасят за напълно различни теми.
- В Те изразяват принципно еднаква гледна точка, но стигат до различни изводи.
- Г Те изразяват противоположни гледни точки по една и съща тема.

**Верен отговор:**

Г. Те изразяват противоположни гледни точки по една и съща тема.

## Коментар на въпроса

Източникът на информация, към който е формулиран въпросът, се състои от два самостоятелни кратки текста. В тях се изразяват противоположни мнения за телеработата, определена в коментара под черта като „работа на компютър далеч от централния офис“. Именно бележката под черта е единственото допълнение към текста, направено от експертите на PISA, тъй като се предполага, че терминът е напълно непознат на 15-годишните ученици. Бележката е добавена, за да не се даде преимущество на тези ученици, чийто майчин език би им помогнал да дешифрират значението на думата.

Целта на двата кратки текста е да убедят читателя в правотата на изразената позиция, поради което текстовете са определени като аргументативни.

Въпросът изисква от учениците да определят каква е връзката между двата кратки текста. За да отговорят правилно, те трябва да интерпретират детайлно текстовете, след което да определят връзката между тях, а именно – текстовете изразяват противоположни гледни точки по проблема. Необходимо е високо равнище на интерпретация, което усложнява задачата. Позицията на автора на първия текст е посочена ясно в началото на самия текст и повторена няколко пъти след това. Във втория текст обаче позицията на автора не е изразена пряко. Тя е представена като отговор и коментар на конкретни твърдения, които авторът не приема. Учениците с най-ниски резултати като цяло предпочитат отговор Б, тъй като не успяват да определят, че и двата текста коментират един и същи въпрос. Учениците, които избират отговори А и В, правилно определят, че и двата текста обсъждат един и същи проблем, но не разбират, че те представят противоположни позиции.

---

## Въпрос 2. ТЕЛЕРАБОТА

**Контекст:** Професионален

**Формат на текста:** Непрекъснат

**Вид текст:** Аргументативен

**Познавателен процес:** *Осмисляне и оценяване:* осмисля и оценява съдържанието на текст

**Вид на въпроса:** Въпрос със свободен отговор

**Трудност:** 524 точки (Равнище 3)

Посочете една професия, която трудно би могла да бъде телеработа?

Аргументирайте се.

.....

.....

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен брой точки*

Посочва дадена професия и дава приемливо обяснение за причината тя да не може да бъде телеработа. Отговорите ТРЯБВА да уточняват защо физическото присъствие е необходимо за дадената професия ИЛИ да посочват защо телеработата би била неприложима в дадената ситуация (например поради местонахождението).

Примерни отговори на ученици:

- Строителство. Трудно е да работиш с дърво и тухли от друго място.
- Спортист. Трябва наистина да си там, за да спортуваш.
- Водопроводчик. Не можеш да оправиш нечия мивка от дома си!
- Медицинска сестра – трудно е да провериш дали пациентите са добре по интернет.

### **Коментар на въпроса**

Този въпрос изисква учениците да посочат пример за професия, която съответства на дадена категория. Информацията, която е необходима, за да се определи тази категория, се съдържа в бележката под черта.

За да дадат пример на професия, която не може да бъде телеработа, учениците следва да свържат предишен опит или външно познание със съдържанието на текст (определението за телеработа), в който нарочно не се споменава конкретна професия.

За да получи пълен брой точки, ученикът трябва не само да посочи професия, но и да обясни защо тя съответства на дадената категория. Очакването е, че ученикът явно или неявно ще обясни, че за да се упражнява съответната професия, е необходимо физическо присъствие. Основната грешка на голяма част от учениците, дали подходящ пример, е, че пропускат да го обяснят.

## ЗАДАЧИ ЗА ФОРМИРАНЕ И РАЗВИВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ (V–VIII КЛАС)

На следващите страници предлагаме задачи, изработени по моделите на задачите, които PISA използва за оценяване на четивната грамотност на 15-годишните ученици. Както е известно, при последното оценяване, проведено от PISA през 2009 г., българските участници в изследването показват най-ниските резултати в Европа. Основните причини за това са две. От една страна, стандартите и учебните програми за българското училище не поставят споменатите по-горе умения сред своите цели. В българската образователна система продължават да са по-високо ценени знанията, отколкото уменията. От друга страна, задължението да се изпълняват предписанията на нормативните документи тегне и върху авторите на учебници и учебни помагала, и върху конкретната учебна дейност в класните стаи. Така българските 15-годишни ученици се оказват едва ли не „дисквалифицирани“ в съизмерването на образователните им постижения с тези на връстниците им от цял свят, но не защото са по-глупави от другите, а защото не се обучават в това, което PISA проверява и оценява. Именно към преодоляване на този дефицит са насочени и предлаганите задачи.

Описанието на задачите включва когнитивния процес, осъществяването на който в PISA се оценява, но който може и да бъде формиран и развиван като умение чрез тях. Прогнозирано е и нивото им на трудност, определено преди всичко чрез начина, по който в използваните текстове е организирана информацията, необходима за решаване на задачата, и степента на сложност на структурата и реториката на тези текстове. Самите задачи не са апробирани и претендират да могат да работят като обучителен, не и като оценителски инструмент<sup>3</sup>.

Едно от намеренията ни е да обосновем чрез практикоприложни примери идеята, че *насочените към формиране и усъвършенстване на четивната грамотност задачи не само не противоречат по условие на ориентираното към култивиране на независим ползвател на езика и на литературно компетентен читател учене (и преподаване) на изкуството на словото в училище, но и го правят по-ефективно*. Нещо повече, „скришно“ се надяваме предлаганите от нас въпроси да се разпознаят като *модел на адекватното питане на/за (литературния) текст*. Иначе казано, друга наша съпътстваща цел е да аргументираме позицията, че за високорезултатното обучение по български език и литература са важни не само текстовете (в. т. ч. и литературните) сами по себе си, с които се работи, но особено методическият инструментариум, посредством който се „процедира“ с тях, и различните контексти, в които всеки от тях бива полаган в динамиката на четенето му, защото всъщност в “безкрайната работа на контекстуализация и реконтекстуализация... се заключава прочитът”<sup>4</sup>. От трета страна, предлаганите задачи заедно с текстовете са замислени така, че да насърчат формирането на някои от т. нар. „умения за живот“ (life skills) като *умението за критическо мислене* например, както и на *граждански и интердисциплинарни компетентности* – умения и компетентности, слабо (несистемно, формално...)

<sup>3</sup> Предлаганите в третата част на работата ни задачи биха могли да служат може би за целите на ориентираното към нормата (ранжиращото) и на формиращото оценяване.

<sup>4</sup> Рикьор, П. Паметта, историята, забравата. С.: Сонм, 2006, с. 152.

интегрирани в стандартите за УС по БЕЛ. Доколкото критическото мислене е „противоотрова“ срещу всяко безкритично приемане/адаптиране (на/към ценности, нагласи, съвременни митове, „истини от последна инстанция“...), задачите ни опитват да правят обучението по български език и литература по-ефективно включително и чрез „подриването“ на опитите му, диктувани от стандартите и учебните програми, да *налага* като безалтернативни и безспорни истини и ценности. Напротив, подобрите от нас текстове (и много от въпросите към тях) *предлагат* на прогимназистите да промислят различните гледни точки и да формират собствена позиция по съответния проблем. Най-сетне, ако избираме да предложим задачи, следващи използваните от PISA модели, за V, VI, VII и VIII клас, то е поради съзнанието ни, че българските ученици биха постигнали по-убедителни резултати в провежданите от Програмата оценявания не ако бъдат *специално* и *кампанийно* подготвяни за *представянето* си при тези оценявания, а ако *системно* и *регулярно* биват култивирани компетентностите им, които се очаква да *проявят* в тях.

---

---

Клетките говорят, казва д-р Екстън. Милиарди тънички гласчета шепнат ден и нощ, коментират всичко, което правим, и контролират всяко наше движение. Безкрайните диалози се водят между всички клетки, които работят в синхрон, за да ни поддържат живи. Така те узнават къде да отидат, в какво да се превърнат и кога да се делят, още докато човек е в ембрионално състояние. По-късно разменените помежду им “фрази” диктуват човешкото поведение.

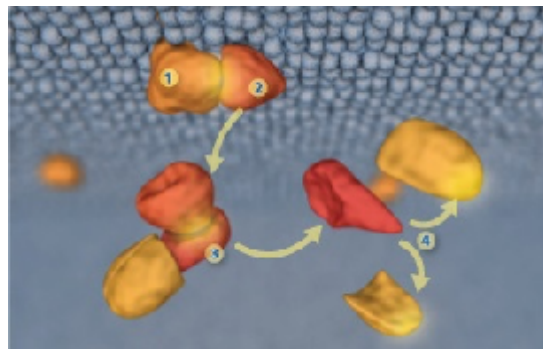
Най-ярката проява на клетъчната азбука е самата ДНК. Тя е генният материал, наличен във всяка клетка, и представлява криптирано съобщение от неизвестен подател.

“Източникът, изпратил кодираната информация в ДНК, е някакъв свръхразум!”, твърди биологът Робърт Полак. Защото вероятността случайно да се е синтезирала основата на живота, а след това – и да се е появил всеки от неизброимите и уникални живи организми, е почти нулева. Полак смята, че както Новият завет и Шекспировите пиеси не са се появили от случаен импулс на случаен разум, така и клетъчните шифри не са резултат от обикновени съвпадения.

---

---

Чрез гените клетките контролират всичко, което правят, включително и собствената си смърт. Клетките общуват чрез изпращане и получаване на сигнали. Сигналите могат да идват от околната среда или от други клетки. За да предизвикат отговор, сигналите трябва да бъдат пренесени през клетъчната мембрана. Понякога сигналът може сам да проникне през мембраната. Понякога той си взаимодейства с протеини – рецептори, които имат връзка както с външната среда на клетката, така и с вътрешността ѝ. В този случай само клетките, чиято повърхност разполага точно с подходящите рецептори, ще отговорят на сигнала.



**Пътят на сигналите:** съобщението се пренася от рецептора (1) до друг протеин вътре в клетката. Протеините работят заедно като съотборници в щафетно бягане, за да пренесат сигнала до мястото или местата, за които е предназначен.

#### **От Иоана свето Евангелие**

1. В начало беше Словото, и Словото беше у Бога, и Бог беше Словото.
2. То беше в начало у Бога.
3. Всичко чрез Него стана, и без Него не стана нито едно от онова, което е станало.
4. В Него имаше живот, и животът беше светлината на човеците.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научнопопулярна аргументация, илюстрирана експликация, интерпретация

На предишната страница има един „съставен“ текст – съставен от създадени независимо един от друг отделни текстове, включително и визуално изображение. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Коя идея изказват всички съставки на текста?

- А. Общуването е в основата на живота.
- Б. Някакъв свръхразум е създал живота.
- В. Животът е възникнал случайно.
- Г. Бог и Слово са едно и също.

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: интегрира смисъл на съставен текст (научнопопулярна аргументация, илюстрирана експликация, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верен отговор:** А. Общуването е в основата на живота.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Текстът, към който е формулиран въпросът, е съставен, т. е. в *необичаен* за петокласниците *формат*. Освен това той събира подчертано *разнородни* типове и жанрове текст – научнопопулярна аргументация (текста в лявата колона на страницата<sup>5</sup>), експликация на научнопопулярен език, илюстрирана с изображение (текста в горната дясна част на страницата<sup>6</sup>), и интерпретация – началото на една от библейските книги (*Евангелие от Йоан*), чието *структуриране* (проза в стихове) само по себе си е *необичайно* за ученици на тази възраст. Първите два текста, независимо от популярната разновидност на научния си стил, са наситени с *термини* (*ембрионално състояние, ДНК, клетъчна мембрана, протеини – рецептори* и др.), част от които е възможно и да не са познати на петокласниците, въпреки че в учебното съдържание по предмета „Човекът и природата“ една от темите е „Клетъчен строеж на организмите“. Високата специализираност на интерпретираната в тези два текста проблематика отчасти се компенсира от фигуративния език (разгърнатата метафора в първия абзац на първия текст, сравнението във второто изречение от обяснението към визуалното изображение от втория текст и др.) и от *визуалното изображение* на общуването на клетките. За сметка на това *Евангелие от Йоан*, чиито първи четири стиха съставят третия текст, представлява, както е известно, най-философизираното от четирите евангелия, говорещо на най-абстрактен език. *Концепцията* за живота, основан на общуването, без да е „революционна“, е достатъчно *нова* не само за учениците в V клас

<sup>5</sup> Текстът е откъс от „Клетката управлява гените по морза“. 24 часа, 30 август 2005 г.

<sup>6</sup> file:///C:/Users/Adi/Desktop/The%20Inside%20Story%20of%20Cell%20Communication.htm (юни 2011).



и може би за мнозина дори екстравагантна. Още по-*провокативна* изглежда идеята най-съвременни научни изследвания, каквито са реферираните от първите два текста, да стигат до най-древни схващания като библейските, а именно че „в началото“ е някакъв свръхразум, или Бог, или Словото.

Въпросът изисква задълбочено разбиране на съставния текст – на смисъла на всеки един от съставлящите го текстове. Достигането до верния отговор предполага информацията в него да се схване като синонимна на „Безкрайните диалози се водят между всички клетки, които работят в синхрон, за да ни поддържат живи.“ от първия текст и на „В Него [Който беше в начало и беше Словото] имаше живот...“ от третия текст. В първия текст информацията за връзката между комуникацията и живота е *повторена* – няколко пъти в първия абзац на текста и в последния му абзац, но *изказана по различни начини*. Освен това в изречението – семантичен синоним на верния отговор, причинно-следствената връзка е *двусмислена* (по формално-синтактични причини): като причина на поддържането на живота може да се схване както казаното в главното изречение заедно с подчиненото му определително, така и казаното само в подчиненото определително изречение. В *Евангелие от Йоан* пък трябва да се свържат абстрактните твърдения за Бог, Словото – един малко архаичен синоним на език/реч, и живота в идеята за животворящото божествено слово, която на свой ред да се асоциира с идеята, аргументирана в първия текст. Тази връзка е подсказана чрез референцията, макар и косвена и, разбира се, непреднамерена, на последния абзац от първия текст към Новия завет, от който е част цитираното Евангелие. От друга страна, информацията във въпроса, отнесена към първия и третия текст, се оказва *диверсифицирана*, „играеща“ със значението на глагола *основава се*: той сочи към началото (което е исторически концепт и за което става по-скоро дума в първия текст) и/или към Произхода („безпричинната първопричина“ – митически концепт, който има предвид *Евангелие от Йоан*, но подвеждащо говорейки за *начало...*)? Що се отнася до втория текст, в него концепцията за основаността на живота в общуването *не е формулирана положително*, нито е водеща – че се споделя изобщо от него, само се подразбира от първото изречение.

От дистракторите най-неправдоподобен е В. – „Животът е възникнал случайно.“, дори само защото вероятността на това твърдение е преценена в първия текст като почти равна на нула, т. е. подразбира се, че текстът по-скоро не споделя тази идея, следователно за нея няма как да се твърди, че се изказва/споделя от всички съставки на текста. Дистрактор Г. оперира с концепта Бог, който е религиозен концепт и със сигурност е част от концептуалната мрежа само на третия текст. Най-подвеждащ е дистрактор Б., доколкото вторият текст изобщо не говори за *създаването* на живота, въпреки че споделя идеята за общуването като *основа* на живота.

Всичко, което изложихме дотук, ни дава основания да прогнозираме б. равнище на трудност на този въпрос, адресиран към петокласници.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

В учебното съдържание по литература за V клас митологичните представи за Сътворението заемат водещо място. До тях на учениците се осигурява достъп през

различни митове (скандинавски, старогръцки, арменски и др.), сред които и библейския, като според учебната програма задължително се работи с първите глави на *Битие* (каноничната версия или версията – преразказ на П. Бък). Ако с предлагания тук съставен текст и съответно с първия въпрос към него петокласниците се занимават след изучаването на различните митологични версии за произхода на света и живота, те биха имали възможност да съпоставят, от една страна, старозаветния и един от новозаветните (най-философическия, както вече стана дума) варианти на библейската представа за Сътворението; от друга, спецификите на тази представа, изпъкнали по-отчетливо чрез открояването на сходствата и различията между вариантите, биха подпомогнали по-задълбоченото и диференцирано схващане на отликите между по-архаичните и сравнително по-новите (каквато е библейската) митологични версии за Сътворението (визираме достатъчно едроформатни и фундаментални отлики като: *сътворяване от някаква материя – сътворяване „от нищото“*; *сътворяването като неизбежна закономерност/необходимост – сътворяването като акт на свободната божествена воля*; *сътворяване чрез сила – сътворяване чрез Слово* и под.). Особено ценна, от трета страна, ни се струва връзката, която петокласниците ще конструират между древните библейски представи и съвременните научни схващания за фундаменталната *жизнена* роля на комуникацията. Още повече, че в собствения им опит интернет базираното общуване играе, общо взето, аналогична роля. Всъщност обменът на клетъчно равнище, за който става дума в два от материалите от съставния текст, се основава на същите принципи, на които и електронното кодиране и декодиране на информация. В резултат на осмислянето на значението на общуването изглеждалата доскоро като философски ексцентризъм максима „Всичко е език“ ще се окаже вече разполагаща със сериозни основания да претендира за истинност, а живелите векове преди нас предци – да ни се струват далеч по-прозорливи и по-малко наивни отпреди. Отделно от всичко това чрез работата с предлагания съставен текст се конструират и междупредметни връзки между БЕЛ и „Човекът и природата“ – връзки, най-вероятно доста неочаквани (поради което може би – и невизирани от УП по литература за V клас, а от УП по български език – „подказани“ чрез позоваване на един несъществуващ в V клас предмет, *природознание*), но без съмнение – основателни, основани на – ако си позволим да преобърнем една постановка на П. Рикъор – „вкоренеността на живота в дискурса“. Такива връзки в най-голяма степен разкриват интердисциплинарността на съвременното познание, фундиращо икономиката и обществото, и в същото време работят като негов инструмент.

## ИЗ „ВЕРНИЯТ ПРИЯТЕЛ“

Приказка от Оскар Уайлд

И така, малкият Ханс работел в градината си. През пролетта, лятото и есента той бил много щастлив, но когато настъпела зимата, той нямал нито плодове, нито цветя, които да носи на пазара, страдал много от студ и глад и често си лягал, без да е ял нищо друго освен няколко сушени круши или костеливи орехи. През зимата той се чувствал и изключително самотен, тъй като мелничарят никога не идвал да го види.

– Няма смисъл да посещавам малкия Ханс, докато има сняг – казал често мелничарят на съпругата си. – По-добре е когато хората са в беда, да ги оставиш и да не ги безпокоиш с никакви посещения. Поне това е моята представа за приятелството и съм сигурен, че съм прав. Затова ще чакам до пролетта и тогава ще го посетя, а той ще може да ми даде голяма кошница с иглика, и това ще го направи щастлив.

– Ти определено си много загрижен за другите – отговаряла жена му, докато седяла в удобното си кресло до големия огън. – Ама наистина много загрижен. Голямо удоволствие е да те слуша човек как говориш за приятелството. Сигурна съм, че дори и самият свещеник не може да изрече такива хубави неща като теб, въпреки че живее в триетажна къща и носи златен пръстен на малкия си пръст.

– Защо не поканим малкия Ханс тук? – казал най-малкият син на мелничаря. – Ако горкият Ханс е в беда, аз ще му дам половината от овесената си каша и ще му покажа белите зайци.

– Колко глупаво момче си! – казал мелничарят. – Наистина не знам каква е ползата от това, че ходиш на училище. Изглежда нищо не научаваш. Ами ако малкият Ханс дойде тук и види нашия буен огън и нашата хубава вечеря, и голямото ни буре с червено вино, той може да ни завиди, а завистта е най-ужасното нещо и разваля човешката природа. Аз определено няма да позволя да бъде опропастен характерът на Ханс. Аз съм най-добрият му приятел и винаги ще го пазя, за да не се изкуши. Освен това, ако Ханс дойде тук, може да поиска да му дам брашно на кредит, а това аз няма да направя. Брашното е едно нещо, приятелството – съвсем друго и те двете не трябва да се бъркат. Ами да, двете думи се пишат по различен начин и означават съвсем различни неща. Всеки може да разбере това.

– Колко хубаво говориш! – казала жената на мелничаря, докато си наливала огромна чаша с топла бира. – Наистина се чувствам доста замаяна. Сякаш се намирам в черква.

– Много хора вършат добри дела, но малцина говорят добре – отвърнал мелничарят. – Това значи, че говоренето е по-трудното от двете, а също така и много по-изтънчено.

И той погледнал строго малкия си син, който се почувствал толкова засрамен от себе си, че свел глава, почервенял и започнал да плаче, като сълзите му падали в чая. Но той бил толкова млад, че трябва да го извините.

– Това ли е краят на историята? – попита водният плъх.

– Съвсем не – отговори конопарчето<sup>7</sup>. – Това е само началото.

---

<sup>7</sup> Конопарче – малка пойна птичка.

– Тогава ти си доста изостанал – каза плъхът. – Сега всеки добър разказвач започва с края, връща се към началото и после завършва със средата. Това е нов метод. Чух го онзи ден от един критик, който се разхождаше край езерцето с някакъв младеж. Говореше надълго и нашироко по този въпрос и съм сигурен, че трябва да е бил прав, защото носеше очила и бе плешив, а когато и да направеше младият човек някоя забележка, той неизменно отговаряше „Пфу“! Но моля ти се, продължи с историята си.

\*

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

На предишната страница има текст – откъс от приказката на О. Уайлд „Верният приятел“. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 2:** Защо в текста се споменават „свещеник“ и „черква“?

А. За да се подчертае социалната чувствителност и на мелничаря, и на черквата и нейните служители.

Б. За да се наблегне на разликите между отношението на мелничаря и това на свещеника към изпадналите в беда.

В. За да може както мелничарят, така и свещеникът да си дадат сметка за своето бездушие и да се поправят.

Г. За да се внуши подобие между високопарното, но празнодумно говорене както на мелничаря, така и на свещеника.

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява формата на дълъг повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верен отговор:** Г. За да се внуши подобие между високопарното, но празнодумно говорене както на мелничаря, така и на свещеника.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Информацията (контекстите на употреба на думите „свещеник“ и „черква“ в текста) е разположена *дистантно*, като въпросът подсказва чрез цитирането на думите къде да се търси тя. Доколкото двете думи представляват „термини“ на една и съща стилистична фигура – сравнението, подлежащата информация не е експлицитна, а *неявна*. Освен това първото от двете сравнение е негативно формулирано и в този смисъл – може би несъвсем лесно различимо като такова от шестокласниците.

Един от факторите, които улесняват идентификацията на верния отговор, е появата на двете думи в речта на един и същи герой – жената на мелничаря. Всъщност второто й сравнение изглежда като продължение на първото. Отговор Г. е подсказан като верен и защото формулировката му („...да се внуши подобие“) всъщност описва функционално именно сравнението като езикова фигура.

Отговор А. се разпознава като неверен, защото противоречи на цялостното смислово внушение на (откъса от) приказката – посочването му като верен би означавало неразбиране на това внушение. Отговор Б. „извращава“ функционално сравнението (което успоредява или – както в случая – йерархизира в полза на подобие, а не на разликата): посочването му като верен значи, че едното или и двете сравнения не са идентифицирани като такива. Дистрактор В. отмества „стрелката на смисъла“ по посока на дидактическото/поучителното послание *на* приказката, negliжирайки разликата му от света *в* нея – посочването му като верен би означавало както липса на елементарна ориентация в приказния свят, така и трансгресиране на границите между реалността и фикцията.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както и предишната, и тази задача изисква на практика идентифицирането на фигурата на иронията, доколкото чрез похвалите на „хубавото говорене“ на мелничаря, отправени му от неговата съпруга, се разкрива същинското (авторово) неодобрение и насмешка към въпросното говорене, а чрез сравненията – и към произнасяното в черквата от свещеника слово. Така и тази задача може да бъде мобилизирана да работи в полза на пропедевтиката на усвояването на иронията като езикова фигура. Но тук става дума и за нещо повече – за изобличението на подмяната на предмета на разговора със стила (което ще намери продължение и в другия „разказ в разказа“ – на водния плъх за литературния критик): съпругата взема отношение към *начина* на говорене на мелничаря, без изобщо да обръща внимание на *смисъла и референциите* на фразите му. От тази гледна точка заниманията с коментиранията задача могат да се насочат и към интерпретиране на темите „Човекът и другите“ и „Човекът и реалността“. Темата „Човекът и изкуството“ също би могла да намери място в тях, при това – разглеждана в един като че пренебрегнат от учебната програма аспект – в аспекта на „другата страна“ на изкуството, страната на изкусното („изтънченото“), но смислово празно или плашещо със социалната си безчувственост слово.

**ВЪПРОС 3:** Мелничарят смята, че брашното и приятелство „не трябва да се бъркат“, защото „двете думи се пишат по различен начин и означават съвсем различни неща“. Как бихте го оборили?

.....

.....

.....

.....

.....

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира съдържанието на дълъг повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които използват слабостта на аргумента на твърдението, че брашното и приятелството не трябва да се бъркат, а именно – подмяната на нещата/референциите с думите, за да опонират на мелничаря.

### *Примерни отговори*

- Вярно е, че „брашно“ и „приятелство“ са различни думи, но това не означава, че не може да има връзка между нещата, които те назовават. Разбира се, че след като малкият Ханс гладува, мелничарят, който се смята за негов приятел, би трябвало да му даде от своето брашно, което очевидно има в изобилие.
- „Приятел в нужда се познава“, а мелничарят отказва да помогне на бедния Ханс, като му даде брашно, при това – на кредит. Той обосновава егоизма и скъперничеството си, като коментира не приятелството, брашното и връзката между тях, а думите, които ги назовават!
- Има разлика между думите и нещата: „брашно“ и „приятелство“ наистина се пишат различно и имат различно значение, но това е в речника. А в живота приятелството и брашното, т. е. помощта за гладния, могат да бъдат и даже задължително са свързани!
- Това, че думите „брашно“ и „приятелство“ се пишат различно и имат различно значение, не е основание да не се окаже помощ на приятел! Мелничарят сякаш не разбира или се преструва, че не разбира, че не става дума за думите, а за нещата, които наричаме с тях!

### *Без кредит*

Без кредит остават отговори, които не оборват аргумента на твърдението, че брашното и приятелството не бива да се бъркат, И/ИЛИ вместо това „предписват“ адекватно поведение на мелничаря, т. е. сами попадат в „капана“ на объркването на думите с нещата.

- Мелничарят е трябвало да даде брашно на малкия Ханс!
- Какво от това, че „брашно“ и „приятелство“ се пишат различно – мелничарят е трябвало да даде брашно на своя приятел!

## Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения

Ако прогнозираме сравнително високо равнище на трудност на задачата, то е заради необходимостта решението ѝ да различи нравствено-етическия проблем, интерпретиран от приказката „Верният приятел“ (към който сочи и самото ѝ заглавие), от аргумента, конструиран от мелничаря в подкрепа на неговата позиция по този проблем; с други думи, да удържи в собствените им граници *етическата реакция* (към която с присъщата им чувствителност и спонтанност са повече склонни шестокласниците) и *естетическата реакция* като „реакция на реакцията“ (Бахтин), или – да селектира необходимата информация на основата на *различни критерии*. Въпреки очевидната несъстоятелност както на позицията, така и на аргументацията на мелничаря оборването изисква анализ на едновременно перфидния и софистически

(експониращ формални признаци като съществени) силогизъм – отличаване на твърдение (теза) и аргумент (каузалната връзка между които задачата подсказва, експлицирайки я), както и на редовете на (правописа на) думите, на значенията им (в речника) – два езикови реда, и на нещата/живота, които аргументът на мелничаря „невинно“ обърква, при това – под претекст, че охранява „не-бъркането“ на вънтекстовите езикови референти.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Съгласно учебната програма по български език в VI клас учениците усвояват „текста в научната сфера на общуване“ и във връзка с това се очаква да овладеят понятията „теза“ и „аргумент“. Именно с това учебно съдържание може да се организира в непосредствена връзка работата върху предлаганата задача. Тя поставя под въпрос един псевдонаучен (колкото лингвистичен, толкова и философски, и етически) аргумент (силогизъм), като в случая няма значение, че той е инкрустиран във фикционален текст. Задачата отваря възможност не само да се наблюдава литературата като „тази странна институция, която позволява да се каже всичко“ (Дерида), като каквато рядко ѝ се позволява да се яви на българските ученици, но и да се формират и развиват умения за идентифициране на теза, за диференциране на теза от аргумент, на състоятелен/съществен от софистически/формален аргумент, за обособяване на аргумент и конструиране на контрааргумент. Докато според учебните програми по БЕЛ акцентът в заниманията с аргументативен тип текст обикновено падат върху толерантното отношение към събеседника/опонента, както и върху „подбирането“/„намирането“ на аргументи в подкрепа на някаква позиция, тази задача настоява върху способността да се формулират опровержения, т. е. фокусът е не върху личностите, а върху дискурса (върху „казаното“). Отделно от това, шестокласниците биха имали възможност да си дадат сметка, че и с лингвистичното, както и с всяко друго, Знание може и да се спекулира, че то е Власт и че и като епистема, и като сила е еднакво безразлично към етоса...

## КАКВО Е ГМО?

Генетично модифицирани организми (ГМО) са организми, чийто генетичен материал е изменен чрез техниките на генното инженерство. Тези техники са известни като рекомбинантна ДНК технология. С помощта на тази технология ДНК молекули от различни източници се комбинират *ин витро* в една молекула, за да се създаде нов ген, който след това се прехвърля в дадения организъм и му придава нови свойства – например картофи, които произвеждат отрова срещу колорадски бръмбари. Генното инженерство позволява да се подберат единични гени, които да бъдат прехвърлени от един организъм в друг, както между сходни, така и в отдалечени видове.

Успешни опити за генетични модификации са направени още през 70-те години на миналия век, но ГМ храни за търговски цели в САЩ се произвеждат за пръв път през 1996 г. Въпреки че не са направени достатъчно тестове и анализи за ефекта, който ГМО могат да имат върху човешкото здраве и околната среда, компаниите, занимаващи се с генно инженерство, агресивно промотират своите продукти, като обещават по-високи добиви, използване на по-малко пестициди и висока устойчивост на културите. Така до 1999 г. 33% от площите, засети с царевица, 44% със соя, 55% с памук в САЩ са вече ГМ.

### Митове и факти:

\* Добивите при ГМ културите са по-високи. В световен мащаб 73% от ГМ културите са разработени за хербицидна толерантност, 18% – за устойчивост към насекоми, а в 8% са включени и двете характеристики. Само 0.1% от ГМ културите са генно инженерирани за по-високи добиви. Въпреки това като цяло ГМ културите биват рекламирани като осигуряващи по-високи добиви. Редица изследвания, проучвания и полеви опити докладват за 4 до 11% по-ниски добиви при ГМО. През април тази година завърши най-мощното изследване, правено досега – за период от 3 години учените от университета в Канзас изследват развитието и добивите от ГМ соя на “Монсанто” (Roundup Ready) в сравнение с конвенционална соя. Roundup Ready соята има гени, които я правят устойчива на хербицида Roundup. Заключение е, че добивите от ГМ соя са с 10% по-ниски.

\* ГМО водят до употребата на по-малко пестициди. Толерантните към хербициди растения позволяват третиране на посевите с мощни химикали, при което се унищожават плевелите, но не и благородната култура. Предимството, на което разчитат тези ГМ растения, е удобството. Така фермерите могат да пръскат по-често с даден хербицид, без това да доведе до унищожаване на посевите им. Но както бактериите развиват резистентност към антибиотиките, така и плевелите стават по-устойчиви на хербициди. Близко 99% от толерантните към хербициди ГМ култури са Roundup Ready (RR) вариации, разработени от “Монсанто”, за да са устойчиви на хербицида глифозат, който е основна съставка на Roundup – най-продавания хербицид на фирмата. Употребата на глифозат нараства все повече, но и все повече плевели развиват



устойчивост към хербицида. За да се справят с тази устойчивост, фермерите третираат посевите си с хербициди по-интензивно. Така за периода 1994–2006 г. количеството глифозат, с което се пръска всеки акър ГМ соя в САЩ, нараства с повече от 150%.

\* ГМО могат да решат проблема с глада. Още в зората на ГМО и големите обещания за по-високи добиви се заражда иначе хуманната идея, че това е начин да преборим световния глад и кризата с храните. Големите надежди обаче се превръщат в още по-големи разочарования. ГМ културите съвсем не се оказват така желаната евтина алтернатива на глада. Пример за това е провалът на т. нар. златен ориз – ориз, обогатен с витамин А, предназначен за населението на страни като Индия. За жалост хората, за които е предназначен този ориз, нямат възможност да си купят дори обикновен ориз, какво остава за по-скъпия, “златен” ориз.

[Пламен, 1 февруари 2010 в 11:43](#)

Не разбирам защо се допуска това? Как е възможно да се коментира безвредността на ГМО?! Безотговорността, незнанието, алчността, отделеността от същността на съществуването и липсата на смисъл у тези хора правят възможно всичко това. Кой ще поеме отговорността за това? Животът губи ценност и смисъл! Ние позволяваме това да се случи, това е нашата природа. Егоизмът е причината.

[сухи, 3 февруари 2010 в 13:50](#)

суеверието против науката - познат сюжет

[аху, 26 март, 2010 в 0:29](#)

Абе тия ГМО нали се правят, за да не се използват отровните химикали, наречени пестициди. А то на всеки е ясно, че това, което не могат да го ядат микробите или бръмбарите, няма да може да го яде и човекът. Каквото и да правим обаче, бъдещето е на ГМО. Нали допреди 30 години беше въпрос на чест и гордост да се занимаваш с биотехнология и микропроцесорна техника. Сега пък не ги щат?!? В крайна сметка самият човек ще се генномодифицира, за да живее ако не той, то поне мозъкът му вечно. Така земята ще се насели от суперчовеци с огромен житейски опит, нестрадащи от болести, а времето, прекарвано в училище, ще се сведе до минимум. Именно тези суперчовеци ще могат по-късно да се разселят из космоса.

[Мартин Томов, 2 април 2010 в 16:42](#)

Публикувам горните коментари, защото се стремим да даваме безпристрастно мнение и да оглеждаме всички гледни точки. Истината се ражда в спора. Ето и моя коментар към аху.

Аху, моите извинения, но никой не е срещу технологиите, ако те се създават в полза на човечеството. Проблемът с ГМО има корпоративен оттенък и основната цел на експериментите са печалба за корпорациите, които се занимават с ГМО, а не благо то на човечеството – прочети повече за зелените пустини в Южна Америка и за самоубийствата сред производителите на памук в Индия. И аз обичам Азимов, както и друга най-различна научна фантастика, но за съжаление този сайт е за реалисти... а

реалността върви към все по-голяма консумация и затъпяване на населението. Съжалявам, че ще те разочаровам, но по реалистична преценка в следващото столетие няма да полетим в космоса или поне не преди да преживеем глобален катаклизъм, който да постави ново начало. Така че, успех с мечтите, но бъди и малко реалист.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** интерактивен

**Вид текст:** аргументация (научна аргументация, коментари)

На предишните страници има текст, взет от интернет. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** На какво се дължи бързото разпространение на ГМ културите?

- А. На по-високите добиви от тях.
- Б. На решаването чрез тях на проблема с глада.
- В. На устойчивостта им на вредители.
- Г. На интересите на производителите им.

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от (интерактивен) текст – аргументация (научна аргументация, коментари)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верен отговор:** Г. На интересите на производителите им.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Предложената задача се определя като ориентирана към компетентностите за *намиране и извличане* на информация, защото подвъпросната информация е *експлицитно представена* в текста. Освен това тя е *структурирана* така, че достъпът до нея е максимално улеснен: в основния текст е обособен фрагмент, който е онасловен („Митове и факти“), като насловът *пряко* (а не реторически) насочва към противопоставянията, спрямо които е нареден. Отделните „митове“ са изказани *в началото* на всеки отчленен абзац (като освен това те са маркирани със специален знак, за да се подчертаят границите на микротекстовете), т. е. структурата е ритмизирана. От синтактична гледна точка *изказът* на „митовете“ е максимално *изчистен, опростен и еднотипен*, което също способства за идентифицирането им с лекота.

Прогнозното ни равнище на трудност на задачата според скалата на PISA е 1A (а не по-ниско), защото подлежащата информация е *разположена* не компактно, а *разпръснато* – не само в основния текст, но и в коментарите на участниците в интеракцията: ако авторът на основния текст демитологизира „митовете“ и прави *подразбиращ* се референта, че финансовите интереси на производителите, легитимиращи се чрез „митовете“, стоят зад бързото разпространение на ГМО, то последният коментатор (Мартин Томов) *експлицира* този референт („...основната цел на експериментите са печалба за корпорациите, които се занимават с ГМО“), който е рефериран и от верния отговор (Г.).

Два от отговорите – А. и Б. – на практика повтарят „митовете“, демитологизирани от автора на основния текст в първия и третия абзац от сегмента „Митове и факти“, което ги прави лесно разпознаваеми като дистрактори. За да се определи отговор В. като дистрактор, е необходима повече издирваческа и аналитична работа, защото информацията по въпроса с вредителите в текста е *косвена*. Отговор В. подвежда, защото в първия абзац на текста се дава пример с картофи, произвеждащи отрова срещу (или устойчиви на) колорадски бръмбар (вредител), който поради своята конкретност/„образност“ се запомня. Освен това в първия абзац на „Митове и факти“ се споменава, че само 18% от ГМ културите са обработени за устойчивост на насекоми (вредители). Тези аргументи са „слаби“, защото сред „митовете“ не фигурира този за устойчивостта на ГМО срещу вредители.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

От стандартите от Ядро „Социокултурни компетентности“ учебната програма по литература за VII клас слага акцент върху третия и четвъртия, свързани съответно с националните и общочовешките ценности. Предлаганият интерактивен текст и конкретно първата от задачите към него чрез своя фокус върху отношението *природа–(съвременна) цивилизация* са подходяща отправна точка за дискутиране на такива актуални проблеми като нарастващия брой на населението в световен мащаб, респективно – нарастващата нужда от храна, от една страна, от друга – генното инженерство като (привиден) инструмент за решаване на проблема с прехраната. Подчертаваме сложността на проблематиката – различните ракурси към нея и особено *конфликта между ценности и (корпоративни) интереси*, както и импликацията седмокласниците сами да вземат информирано решение за своята позиция спрямо нея, за да акцентираме върху различността на предлагания материал в сравнение с популярните похвати (заложи в нормативните за обучението по БЕЛ документи) светът да се експонира пред тийнейджърите ясен и лесен (черно-бял), какъвто той със сигурност не е, и да им се поднасят „готови“ „безспорни“ ценности, които те трябва безкритично да „абсорбират“. Напротив, както и друг път сме настоявали, подобни подходи в информационно основаното общество будят недоверие, ето защо (и) в прогимназиалния образователен етап учениците трябва да разполагат с възможността (и правото си) да *формират критически промислени ценности*.

**ВЪПРОС 2:** С коя характеристика на древните митове се съгласува значението, с което думата *мит* е употребена в текста?

- А. Митовете разказват за възникването на света.
- Б. В истинността на мита се вярва безрезервно.
- В. Митовете обясняват природния и човешкия свят.
- Г. Митът не означава, а „произвежда“ реалност.

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира формата на (интерактивен) текст – аргументация (научна аргументация, коментари)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верен отговор:** Г. Митът не означава, а „произвежда“ реалност.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата се определя като ориентирана към компетентностите за *рефлексирание и оценяване*, защото пита за значението на ключова дума в текста, употребена в преносно значение, или – за метафоричен смисъл, „фокус“ на който е думата *мит*. Освен това към текстовия референт задачата изисква да се подходи от гледна точка на вънтекстови знания, изказани под формата на възможни отговори, измежду които трябва да се избере – на базата на селекция на релевантната на текста информация, съдържаща се в тях, – верният отговор. С други думи, решението на задачата изисква да се отчитат разнородни фактори (да се приложат паралелно *няколко критерия*) – от една страна, отношението между метафоричната и терминологичната употреба на думата мит, от друга – релевантността на термина спрямо текстовия референт.

От дистракторите, А. и В. са сравнително безпроблемно разпознаваеми като такива, доколкото сегментът от интерактивния текст, посочващ чрез своя наслов („Митове и факти“) към себе си като към „място“ на значеца спрямо въпроса информация, нито разказва за възникването на света (отговор А.), нито обяснява природния и човешкия свят (отговор В.). По-подвеждащ е отговор Б., защото без ограничителя „безрезервно“ той всъщност е верен: само защото самият текст е свидетелство, че към съвременните митове (между които и тези за ГМО) все пак има и резервирани, предпазливи, недоверчиви, най-сетне – и критически демитологизиращи ги, гледни точки, отговор Б. е неверен. Верният отговор вероятно също представлява предизвикателство за седмокласниците, защото на свой ред е метафора, в която думата – „фокус“ „подказващо“ е сложена в кавички: именно метафорично казано „митът днес“ произвежда реалност (нещо, което е било буквално вярно за митокултурния човек); или както казва теоретикът на съвременния мит Р. Барт, митът едновременно констатира и утвърждава – точно каквото *се подразбира* от текста, че прави рекламата на „преимствата“ на ГМО. Този *сложно опосредстван характер на релевантната на задачата информация* в текста, от една страна, от друга – *специализираното знание* за мита, съдържащо се в отговорите, ни дават основания да прогнозираме 5. равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Коментиранията задача е в непосредствена връзка с учебното съдържание по литература. Работата и справянето с нея изискват актуализация на опорни знания за архаичния мит (разбирана и като тяхно надграждане, обогатяване чрез диференциране), които по програма се предвижда да бъдат усвоени в V клас. Но от гледна точка на очакваните резултати от литературното обучение в VII клас тази актуализация е необходима не сама по себе си, а с оглед на адекватното овладяване на основното учебно съдържание, свързано с националното (пространство, език, герои, история...), което, разбира се, е преди всичко (пост)възрожденското национално: съществена част

от литературните текстове („На прощаване“, „Немили-недраги“, „Една българка“, „Опълченците на Шипка“, „Българският език“) съучастват в конструирането на националната митология. Интерпретирането им през тяхната митогенеративност дава възможност за *формирание и удържане на критическа дистанция* спрямо националната митология, за опазване на разликата между национална история и национална литература и изобщо – между историята (която се *разказва*) и действителността/живота (който се *преживява*). Такова тълкуване би приближило седмокласниците до очаквани резултати като: „Познава изображението на българския свят в творби от националната литературна класика“; нещо повече, би им помогнало да осмислят този свят именно като конструктор на литературните дискурси.

**ВЪПРОС 5:** Ето откъс от разговор между двама души, които са прочели текста.



**Участник 1**

**Участник 2**

Какво би могъл да каже *Участник 2*, имайки предвид текста, за да се обоснове?

.....

.....

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: тълкува (интерактивен) текст – аргументация (научна аргументация, коментари)

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които по един или друг начин (чрез цитат, перифраза...) посочват като *основен* аргумент казаното от *Мартин*, а именно че „Истината се ражда в спора“.

### *Примерни отговори*

- Ако беше безусловно ясно, че ГМО са вредни, авторът на първия текст нямаше толкова подробно да съпоставя „митовете“ и фактите за ГМО. Колкото по-малко знаем за ГМО, толкова сме по-податливи на „митовете“ за тях.
- Мартин е прав – „В спора се ражда истината“. Не за всички е съвършено ясно, че ГМО са вредни – например според сухи те май по-скоро не са.
- Коментарите/дискусиите по въпроси, засягащи живота и здравето на хората и опазването на природата, са нужни. Те ни помагат да различим „митовете“ от фактите и да направим своя избор.
- В свят, в който всички искат да консумират все повече, а големите производители печелят от тази „алчност“, е важно да се дебатира толкова важни проблеми като пълните все още с неизвестни ГМО, представяни обаче като „безвредни“ от тези, които са заинтересовани да ги приемаме безкритично.

### *Без кредит*

- Отговори, които повтарят тезата на Участник 2, но не му „помагат“ с аргумент.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата е ориентирана към култивиране на уменията за *смислово интегриране и интерпретиране*, защото за обосноваване на позицията на *Участник 2* аргумент трябва да се търси не *вън*, а *от* текста (в противен случай задачата щеше да е за *рефлексирание и оценяване* съдържанието на текст). Въпреки че за получаващите пълен кредит отговори се изисква по един или друг начин да се позоват на *експлицитна* информация от текста („Истината се ражда в спора.“), задачата не е за *намиране и извличане*, защото е необходимо *общото/принципното* положение, изказано от цитата, да се *конкретизира* чрез *интегрирането* „под“ него на други елементи информация, по-голямата част от които повече *подказват*, отколкото (директно) *изказват* търсения аргумент. Прогнозираме като равнище на трудност на задачата 4 поради спецификите на интерактивния текст (вж. коментарите на предишната задача).

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Задачата би могла да се използва за даване възможност на седмокласниците да „общуват в сферата на масовата комуникация“ (очакван резултат от Стандарт 1 за УС по български език от Ядро „Социокултурни компетентности“). Тя съдържа потенциал и за постигане на очаквания резултат от Стандарт 3 (от същото ядро), чиято

дезориентираща обща формулировка („Извлича максимум съществена информация от всякакъв тип текст...“) конкретизира, обвързвайки „съществената информация“ с определена гледна точка по определен проблем от даден(ия) текст. Още по-функционално работата върху задачата може да се използва за постигане на очакваните резултати от Ядро на УС по български език „Социокултурна и езикова компетентност. Устно общуване“ и по-специално – на тези, свързани с темата „Дискусия“. Те са (отново) описани общо, недостатъчно целенасочено и ясно (срв.: „Ориентира се в темата на дискусията“), а онези от тях, които фиксират умения, са обвързани с правоговорните *норми*. Предлаганата задача ги балансира, като не просто и не точно изисква „толерантност“ при оспорване на различно мнение, а настоява на „обработка“ на чужд аргументативен текст – откриване на „силните“ и „слабите“ аргументи в него.

## **Оригинално заглавие: ИЗТОЧНИ ПИЕСИ**

Език: български, турски

Жанр: драма

България, 2009, 89'

Режисьор и сценарист: Камен Калев

С: Христо Христов, Ованес Торосян, Николина Янчева, Иван Налбантов, Саадет Изил Аксой, Красимира Демирева, Хатидже Аслан

*Източни пиеси* се загнездва надълбоко, там, където човек е най-искрен – в сърцето. Тази полубиографична, полуизмислена история на младия Ицо (имената на част от героите са истински, а приликите с реални лица и събития не са случайни), който упорито се бори с наркоманското си минало, безотказно следва условията на метадоновата програма и върти любов със сладката си, но леко повърхностна приятелка актриса от “класа на Стефан Данаилов” – Ники, може и да ви се стори разказана просто. И това е точно така, защото как другояче да се говори за истински неща освен просто и искрено. Добре познати софийски картини се редуват с личните преживявания на героя, който, опитвайки се да избяга от себе си, ни вкарва в собствения си филм. В крайна сметка стига до старата истина, че адът е в самите нас и че ако искаме да преодолеем зависимостта си към наркотиците, страха или илюзиите, е нужно да погледнем в себе си и да се преборим с личните си демони. Най-неочаквано в момент на безпътица Ицо среща красивата туркиня Ишил, чието име дори не може да произнесе и която животът или съдбата, или онова, което движи случайностите, изпраща на една обикновена софийска улица. Запознанството им е брутално. Буквално. Групичка неонацисти напада семейството на Ишил, което на път за Берлин се оказва, отново случайно, в София. В жестокото меле главно действащо лице е малкият брат на Ицо – Георги, който една идея по-късно разбира, че играта е твърде груба за него, и успява да отхлаби желязната прегръдка на неподходящата приятелска среда. Всеки от героите във филма е сам със своята тъга, макар и заобиколен от други хора. Пътят на братята един към друг е труден, но с мъжкарска твърдост и неочаквана нежност двамата заговарят на езика на братството. След шеметна среща, с музика на живо и нощна разходка из София Ицо и Ишил някак магически откриват пътя към спасението. Разбира се, и любовта играе важна роля. А когато тя е налице, пътят е по-лек, а небето – по-слънчево. Освен затрогващата история, която се развива на фона на мощна агресия и nihilизъм, не е изключено да останете заплениени и от необичайната визия, която Камен Калев ни предлага – на софийски пейзажи и хора, които, ако не за пръв път, то със сигурност ги виждаме по необичаен начин. Нежният глас на Андруния от *Nassekomix* и парчето *Инжектирай ме с любов* – сякаш специално писано с мисъл за този филм, поставят финалния, но особено важен шрих, без който *Източни пиеси* би приличал на кекс, купен от магазина – с много изкуствени подсладители и без достатъчно набухвател.

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** интерпретация



Текстът по-горе е от *Програмата. Културен гайд*. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 3:** В текста се казва, че героят от *Източни пиеси* Ицо „ни вкарва в собствения си филм“. Какво може да означава това?

- А. Че в *Източни пиеси* Ицо е създател на филм, в който ние сме герои.
- Б. Че историята на Ицо, разказвана от филма, ни прави съпричастни.
- В. Че между *Източни пиеси* и живота на Ицо няма разлика.
- Г. Че Христо Христов – Ицо гледа на живота си като на филм.

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: интерпретира метафора в контекста на текст (интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верен отговор:** Б. Че историята на Ицо, разказвана от филма, ни прави съпричастни.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача е възможно да затрудни осмокласниците, защото пита за метафоричния смисъл на израз, в който ключовата дума *филм* назовава и референта на текста; с други думи, в този пункт се разколебават (съвсем преднамерено, разбира се) границите между текста (*Източни пиеси*) и метатекста. В същото време метатекстът оставя впечатление за сравнително изчерпателно предаване на основните моменти от живота на героя Ицо, сред които не фигурира нещо такова като създаване на филм. Това съобразяване би трябвало да помогне отговор А. да се разпознае като дистрактор. Отговор Г. също няма основания в текста, напротив – изрично се подчертава още в началните изречения на текста, че филмът „говори за истински неща... просто и искрено“. Това обаче, в съчетание с „коварното“ свързване на името на изпълнителя на ролята на Ицо – Христо Христов, и името на героя Ицо и с информацията за „полубиографичността“ и „полуизмислеността“ на Ицовата история, е възможно да влезе в резонанс с начина, по който част от тийнейджърите преживяват собствения си живот (поради възрастови и поколенчески причини), а именно – „като на филм“. Ето защо отговор Г. може да се окаже предизвикателство за тях, подвеждайки ги да разпознаят в референта му себе си. Дистрактор В. е по-скоро лесен за идентификация, доколкото информацията за това, че разказваната от филма история е наполовина измислена, е есплицитна и разположена в едно от смислово силните места в текста (в началото, по-конкретно – във второто изречение).

Едва от руините на буквалното значение на метафоричния израз може да се изгради адекватният му смисъл. Както ни казва Рикьор, този смисъл „оживява“ чак в интерпретацията на метафората, при това – в мрежата от метафори, конструирана в пространството на текста. Така, разчитането на „вкарването ни в собствения филм на Ицо“ като въввлеченост в/съпричастност към неговата история намира опора в инициалното изречение на текста, в което съзира своя огледален образ (филмът се „загнездва в сърцето“ – „ние сме вкарани във филма“). В тази игра между „вътре“ и „вън“, в която герои и зрители сякаш разменят местата си, участват и ред други

метафори – „бягството от себе си“ и „адът в самите нас“, „желязната прегръдка“ на неподходящата приятелска среда и „самотата със своята тъга“, непроизносимото чуждо име и езикът на братството... За да се определи Б. като верен отговор, необходимо е тъкмо тази „игра“ да се идентифицира като стратегия на текста и в „стрелката“ на нейния смисъл да се изтълкува подвъпросната метафора.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Спрямо учебната програма по литература предлаганата задача има непосредствено отношение към Стандарт 2 от Ядро „Литературни компетентности“: „Разбира спецификата на фигурите и тропите на художествената реч и познава значенията на понятия като метафора... Открива ги в изучавани текстове и коментира техния смисъл и въздействие във връзка с цялата творба“. Както повечето от конструирани от нас задачи, и тази колкото подпомага овладяването на предвидените в ДООИ за УС компетентности, толкова се очаква и да ги „надхвърли“ – коригира, допълни... В случая осмнокласниците ще имат възможност, първо, да се убедят, че фигурите и тропите не са *на* художествената реч (не са нейна „запазена марка“, нито съществен признак), второ, да приложат формираните в работата с изучавани текстове умения в анализа и тълкуването на неизучаван (нехудожествен) текст. Единственият начин да сме сигурни, че става дума не за репродуктивни, а за усвоени на операционно равнище знания (умения), е въпросните „умни действия“ да бъдат апликирани върху непозната/неизучавана материя.

**ВЪПРОС 5:** Като използвате текста и предложената по-долу таблица, предупредете потенциален зрител за четири неща, които да очаква, и за четири неща, които да не очаква от *Източни пиеси*. Отговорите си отбележете, ограждайки в кръг съответната буква.

| <b>От <i>Източни пиеси</i> МОЖЕТЕ да очаквате:</b> | <b>От <i>Източни пиеси</i> НЕ МОЖЕТЕ да очаквате:</b> |
|--|---|
| А. да предизвика у вас емоционален отклик          | А. заплетена интрига                                  |
| Б. оригинално послание                             | Б. достоверност                                       |
| В. да ви разкаже любовна история                   | В. банално поднесена история                          |
| Г. надценена роля на случайностите                 | Г. неубедителен разказ                                |
| Д. неочаквани обрати в сюжета                      | Д. „хепи енд“   |
| Е. известни истини, поднесени по нов начин         | Е. внушение за непреодолимостта на човешката самота   |
| Ж. безупречност на направата му                    | Ж. спестеност на сцени на насилие                     |
| З. магическа развръзка                             | З. интерпретация на актуални политически проблеми     |

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане*: извлича информация от текст (интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Верни отговори:**

| От Източни пиеси <b>МОЖЕТЕ</b> да очаквате | От Източни пиеси <b>НЕ МОЖЕТЕ</b> да очаквате |
|--|---|
| А. да предизвика у вас емоционален отклик  | А. заплетена интрига                          |
| В. да ви разкаже любовна история           | В. банално поднесена история                  |
| Г. надценена роля на случайностите         | Г. неубедителен разказ                        |
| Д. неочаквани обрати в сюжета              | Д. „хепи енд“                                 |
| Е. известни истини, поднесени по нов начин | Ж. спестеност на сцени на насилие             |

**Пълен кредит**

По четири от посочените по-горе верни отговори от всяка от двете колони, независимо в каква комбинация.

**Непълен кредит**

Не повече от три верни отговора в колона I, поне един от които е Г. или Д. + само В., Д. и Ж. в колона II, поне един от които е А. или Г.

**Без кредит**

- Само А., В. и Е. в колона I, нито един от които не е Г. или Д. + не повече от три верни отговора в колона II.
- По-малко от по три верни отговора в колона I и в колона II.
- Без отговор.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача се движи по ръба между когнитивните процеси *намиране и извличане* на информация и *смыслово интегриране и интерпретиране* на текст. Защото част от предложените отговори представляват перифрази на *експлицитно* поднесена в текста информация, т. е. разпознаването им като верни или неверни не изисква повече от това, да се открие релевантната информация на равнището на *казаното* от текста (срв.: „любовта играе важна роля“ – *да ви разкаже любовна история*, „жестокото меле“ – *спестеност на сцени на насилие*, „полубиографична история... да се говори за истински неща...“ – *неубедителен разказ* и др.). Други от отговорите обаче представляват тълкуване на фигуративни езикови конструкции, т. е. трябва да се измени пътят от *казаното* към *подказаното* от конкретни текстови градивни елементи (срв.: „Източни пиеси се загнездва надълбоко, там, където човек е най-искрен – в сърцето.“ – *да предизвика у вас емоционален отклик*, „Най-неочаквано... отново случайно...“ – *надценена роля на случайностите* и др.). Освен това, както личи и от

примерите, необходимата за решаване на задачата информация е *обемна, разпръсната* в текста и – част от нея – *повторена, но изказана по различни начини*. При всички случаи задачата изисква внимателно четене – „шудиране“ на текста, съответно – анализ на релевантната ѝ информация в него. Ето защо прогнозираме трето равнище на трудност на задачата, като освен това предвиждаме възможността за присъждане както на пълен, така и на непълен кредит.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Тази задача повече от другите, свързани с текста интерпретация на *Източни пиеси*, репликира стандартите и програмата за VIII клас. Имаме предвид най-вече обесията на тези документи колкото от „универсалните“, толкова и от националните ценности, като вместилище на които е положена в тях литературата като вид изкуство. Сам по себе си текстът е провокация към такава концепция за изкуството, интерпретирайки един образец на киноизкуството като мъчителен и сложен път към несигурни и убягващи на еднозначността „истини“. Независимо че не без известна (само)ирония припознава посланието на *Източни пиеси* като „стара истина“, той недвусмислено подчертава, при това не един път, оригиналността на визията за (кино)интерпретацията на „старата истина“: както казва Барт, цялата литература (и въобще изкуството, бихме добавили) може би може да се сведе до „обичам, страдам, съжалявам...“, но никога не е късно да се измислят нови езици. Казано накратко, работата по задачата може да се превърне в подстъп към един постструктуралистки/постмодернистки подход към текста, който не отрича структурираността на произведението (на киноизкуството, на изкуството на словото...), но отрича „твърдите“ и „универсални“ кодове (постулирани от структурализма) в полза на сингуларността на кода (балансиран от итеративността на съобщенията), „трансценденталното означаемо“, привидно от интерпретацията, която слага „край на играта“ на означаващото (речено на езика на Дерида), в полза на множествения смисъл.

## ХИТЪР ПЕТЪР СПЕЧЕЛВА ДВЕ ТОРБИ ПАРИ

Народна приказка

Некой си цар разгласил с тия тамо, дето одат да окат из страната, който му кажел *една истинска лажа*, ще му даде две торби пари.

Одил този, онзи, ама царо на никого не е признавал лажите и на никого нищо не давал. За тая работа се научава и Хитър Петър. Слага он на магарето две празни торби и оттам – при цара. Като го виждат царските ора такъв патрав, му казали:

– Е, толкова ора минаха, не можаха да излажат цара, та ти ли че кажеш истинската лажа?

Ама нали не знаеш какво се таи у човеко, за да прецениш. Допуснале го да отиде при цара. Цара с насмешка му казал:

– И ти ли дойде да кажеш истинската лажа?

Хитър Петър му отговорил:

– Я не съм дошъл да те лажем, а да ти кажем самата истина. Некога баща ви, старио цар, видел голема нужда за пари, земал от моя баща две торби пари назаем. И я идем да са наплатиме.

Оня му казва:

– Ади бе, голяк! Може ли един цар да зима от голяците пари назаем? Това е истинска лажа!

Хитър Петър казва:

– Ако е истинска лажа, вие сте обещали две торби пари; а ако е верно, ще платите на баща ви борчо.

И цара заповедал да му напълнят две торби пари. Земал си Хитър Петър парите и си отишъл.

Прочетете приказката „Хитър Петър спечелва две торби пари“ на предишната страница, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Защо царят дава две торби пари на Хитър Петър?

- А. Защото Хитър Петър успява да го излъже.
- Б. Защото Хитър Петър му казва „самата истина“.
- В. Защото признава казаното от Хитър Петър за „истинска лъжа“.
- Г. Защото трябва да върне дълга на баща си, стария цар.

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* интерпретира финал – развързка на къс повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 4

**Верен отговор:** В. Защото признава казаното от Хитър Петър за „истинска лъжа“.

## Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения

Предложеният текст – фолклорна приказка, спада към една често използвана от Програмата текстова разновидност, а именно непрекъснат текст (каквито са около 60% в PISA) и по-конкретно – къс художествен наратив, попадащ в контекста *личен* (в този контекст са около 30% от текстовете в PISA). За българските петокласници *жанрът* на народната приказка е добре *познат*, още от началния образователен етап те системно работят с него в часовете по литература. Това, което (би могло да) представлява предизвикателство за тях, е подчертано *нюансираният (диалектен) език*, на който е разказан вариантът на приказката. Умишлено сме се въздържали да го осъвременим, за да не изневерим на премислените тенденции, наблюдаеми в PISA, сред които са и тези, първо, на учениците да се предоставят автентични текстове, и така, второ, в максимална степен да се актуализира възможността за общуване с текстове на различни „езици“ (стилове, регистри, форми и т. н.). Смятаме, че стига да бъдат подходящо мотивирани и насърчени, петокласниците не само няма да се откажат да четат текста заради „непрозрачния“ му език, но и биха могли да се забавляват с него, „опитомявайки“ (в „езикови игри“, преводи и под.) „непокорните“ думи – една „профилактика“ на чувството за безпомощност (и) на страха от непознатото.

Приказката „Хитър Петър спечелва две торби пари“ не само е разказана на трудно достъпен за съвременните ученици език, тя всъщност тематизира езика, и по-конкретно – пропозиционалните му съдържания, различията между събитието/силата на дискурса, референциите на фразите му и неговия смисъл, както и отношенията между тях. Именно към тези различия и отношения е насочен и коментираният тук въпрос. Защото ако приказката разказва за един „агон“, за едно състезание между Господаря и Слугата, в което героят Хитър Петър надделява, то това състезание се провежда на терена на словото и в него побеждава този, който владее по-добре (реториката на) говоренето. Всъщност, изисквайки „казване на *истинска лъжа*“, царят иска нещо на пръв поглед невъзможно (и затова – означено с оксиморон). А опонентът му разделя истината от лъжата („Я не съм дошъл да те лажем, а да ти кажем самата истина.“), но и сменя местата им, т. е. конструира хиазъм, в чието пространство се завърта безкрайната им взаимоподмяна и взаимно парирание на „истинността“ на прочитите им. По този начин Слугата въдворява Господаря в ролята на читателя, конципиран от деконструктивистката литературна критика, според която всеки текст налага две четения с равна кохерентност, всяко от които едновременно прави възможно и опровергава другото. Така, изправен пред една реторизирана логика, или пред самата деконструкция, „Господарят“ – читател нито може да опровергае, нито може да се съгласи с казаното от Слугата. Лишен от полезен ход, той е принуден да признае нейната власт – властта на дискурса, чиято истина е лъжлива, а *лъжата* – *истинска*.

Разбира се, далеч сме от мисълта за необходимостта или вероятността петокласниците да осъществят подобен прочит (в подобни термини) на приказката. За да отговорят на поставения въпрос, достатъчно е да осмислят внимателно и задълбочено текста в перспективата на „смисъла на крайната точка“ (финала – сюжетна развързка), за да различат *ефективността* (силата, енергетизма) на „литературния“ дискурс на Хитър Петър от неговите *семантични аспекти*, или *излъгването* на царя (дистрактор А.) от принудеността му да *признае „истинската лъжа“* (верния отговор).

С други думи, учениците трябва да прилагат *различни критерии* (семантичен и прагматичен) при обработването на текста, за да решат задачата. Краят на приказката не казва *изрично защо* царят дава парите на Хитър Петър, защото отговорът се подразбира, което и прави предложението въпрос да има смисъл. Тълкуването на завършека на повествователен текст е често използвана от Програмата задача. Употребеният във верния отговор глагол *признавам* се открива във втория абзац на текста, в който недвусмислено се взаимобвързват признаването на „истинската лъжа“ и даването на парите от страна на царя, но в отрицателни прости изречения.

Всичко, казано дотук, ни дава основания да определим като прогнозно 4. равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДОО за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Текстът „Хитър Петър спечелва две торби пари“ може да се използва за развиване на уменията на петокласниците за „реторически компетентно“ четене на фолклорна приказка – един от жанровете, предвидени според учебната програма за усвояване на теоретично равнище в V клас. Доколкото произведението представя типичен случай на сублимиране на преживяването на социалното неравенство във фолклорната общност, от една страна, а от друга, както традиционната общност (нейните ценности, основни връзки и т. н.), така и понятията *справедливо* и *несправедливо* заемат централно място в задължителното учебно съдържание, приказката и конкретният въпрос към нея дават чудесни възможности за овладяване на свързаните с тези концепти компетентности. Въпросът е в непосредствена връзка с още едно „задължително“ понятие, а именно – *сюжет*. Питането всъщност е за един от най-важните сюжетни елементи – развързката, едва в смисловия хоризонт на която може да бъде адекватно разбран един повествователен текст.

Както вече споделихме, по-скоро не очакваме петокласниците да идентифицират в предложението текст своеобразна „икона“ на „другото“ на литературата, или на (литературата като) деконструкция<sup>8</sup>. Но намираме, че на този образователен етап не е без значение те да се докоснат до такава „икона“, независимо че във възприятието ѝ образът най-вероятно ще надделее над смисъла...

### **ВЪПРОС 2: Какво според царя означава да кажеш истинска лъжа?**

- А. Да излъжеш някого.
- Б. Да представиш една истина като лъжа.
- В. Да измислиш правдоподобна, но невъзможна случка.
- Г. Да разказваш възможна, но невероятна история.

---

<sup>8</sup> Имаме предвид въдворяването на посланието на литературния текст в логикопозитивистичната опозиция *вярно–невярно*, респективно – в ефективния *praxis*, от страна на деконструктивистката литературна критика; за парализиращото „объркване“ на *истинността на дискурса* (*вярното/невярното четене*) с *перформативното утвърждаване на истината* вж. Ман, Пол де. Алгоритми на четенето. С., 2000, с. 87, 223, 300 и др.

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: интерпретира начало – завръзка на къс повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 5

**Верен отговор:** Г. Да разказваш възможна, но невероятна история.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Поставеният въпрос изисква да се проследи организирането на ключова смислова единица (или информация, ако пренебрегнем художественоусловния характер на повествованието) в наративен текст. Това означава да се прояви способност за *проследяване на кохезията* в приказката, без да се изисква тя да бъде обяснявана експлицитно. Основанията си конкретният въпрос черпи от контекстуалната разколебаност на значенията на подвъпросния израз (*да кажеш истинска лъжа*) между истинността/лъжливостта на дискурса като констатив и утвърждаването на (лъжата като) истина, т. е. третирането на дискурса като перформатив. В този пункт коментираният въпрос до известна степен се припокрива с предходния, който обаче е насочен към ефективността на реторическия дискурс, докато този – към семантичното разпластяване на значението на *казването на истинска лъжа*. Приказката „играе“ с това значение – да кажеш лъжа (която събеседникът да разпознае/признае като такава) и да излъжеш някого не е едно и също („който му *кажел една истинска лаж*“ – „на никого *не е признавал лажите*“ – „толкова ора... *не можаха да излажат цара*“ – „ти ли *че кажеш истинската лаж*“ – „И ти ли *дойде да кажеш истинската лаж*“ – „не съм дошъл *да те лажем*“).

От дистракторите най-неправдоподобен е дистрактор А.: царят в нито един момент не вярва на историята, разказана от Хитър Петър, а и от началото и от края на приказката става ясно, че неговата идея не е да бъде излъган, а да бъде принуден да признае някакво твърдение за *истинска лъжа*. Дистрактор Б. преобръща стореното от персонажа хитрец речево действие: Слугата не представя една истина като лъжа, а твърди за лъжата, която казва, че е „самата истина“. Най-подвеждащ е дистрактор В., защото е в отношение на обратен паралелизъм с верния отговор и разпознаването му изисква внимателно премисляне, интерпретиране на реакцията на Господаря на разказаната история за сиромаша – царски „кредитор“. С други думи, изисква разчитане на реторичния му въпрос „*Може ли един цар да зима от голящите пари назаем?*“ откъд (и дори против) неговата буквалност. Тъкмо реторичността на въпроса му загатва, че референцията на историята му изглежда не невъзможна, а невероятна. Преценявайки като сериозно изпитание прецизната семантична дистинкция между дистракторите и верния отговор, предлагаме като прогнозно 5. равнище на трудност на задачата.



## Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати

Три са образователните посоки според нашите нормативни документи, в които може да работи предложеният въпрос. Едната е свързана с „исторически появилите се форми на доверие/недоверие в истинността на художествения свят (митология, фолклор, литература“ (из УП по литература, ядро „Литературни компетентности“), или с различаването на митологичния („Така е.“), фолклорния („Така е било едно време.“) и литературния („Така е възможно да е/става.“) тип условност. Знаем колко умозрителни и съответно – неефективни за формирането на динамични компетентности у петокласниците, могат да бъдат обясненията около тези разлики. Докато, пак ще подчертаем, приказката представлява великолепна метафора на литературата и на това, какво се случва, когато решим да впрегнем „целенасоченото без цел“ да работи за несобствени (неестетически) цели. Именно към характерния за литературата афинитет към „правдоподобното невъзможно“<sup>9</sup> отвежда най-подвеждащият дистрактор. Втората посока води отново към овладяване на функционално равнище на сюжета на повествователен текст, този път – чрез работа с началото – завръзка на приказката. Третата – към пропеедвтика на усвояването на компетентности по отношение на реторичния въпрос, което програмата предписва да се случи в VI клас.

**ВЪПРОС 3:** Защо царските хора допускат Хитър Петър до царя, въпреки че не им се вярва той да може да каже *истинска лъжа*?

.....  
.....

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* интегрира сюжетно-смислов елемент в контекста на художественото цяло

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 2

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Носещите пълен кредит отговори е необходимо да цитират или да перифразират репликата на разказвача „Ама нали не знаеш какво се таи у човеко, за да прецениш.“, която ясно се подразбира като основание на царските хора да допуснат „патравия“ Хитър Петър да се яви пред царя.

---

<sup>9</sup> Да си спомним Аристотел: „...трябва да се предпочита правдоподобното невъзможно пред невероятното възможно.“ – В: *Аристотел*. За поетическото изкуство. С.: СОФИ–Р, 1993, 97–98.

### **Примерни отговори – перифрази на цитата:**

- Слугите (или царските хора) разбират (или си дават сметка), че външността на човека не (винаги) съответства на ума му.
- Слугите (или царските хора) не се подвеждат по външния вид на Хитър Петър.
- Слугите (или царските хора) не се доверяват на външността.
- Защото не може да се съди за човека по външността му!
- Външността може да лъже!

### **Без кредит**

- Отговори, които НЕ посочват отношението *основание/мотив–действие* между „Ама нали не знаеш какво се таи у човеко, за да прецениш.“ и „Допуснале го да отиде при царя.“ И/ИЛИ се позовават на мними причини, основания, мотиви като боязън на слугите те да решават кого да пускат при царя и кого не, съжаление към „патравия“ Хитър Петър и под., които биха индикирали, от една страна, неразбиране на подвъпросното отношение в различието му от каузалността на наративния текст, от друга, непознаване на специфики на фолклорния свят като индиферентността му към психологията на персонажа, респективно – афинитета му към „функциите“/действията.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Въпросът изисква приказният текст да се схване като смислово цяло, в чийто контекст да се идентифицира обобщението „Ама нали не знаеш какво се таи у човеко, за да прецениш.“ като основание (или мотив) на царските хора да допуснат Хитър Петър до царя. В същото време вниманието е приоритетно насочено от въпроса, перифразиращ фраза от текста, към един сравнително *неголям отрязък* от произведението, който е *отчетливо обособен (в отделен абзац)*. Параграфът се състои от две сравнително кратки изречения, а смисловата връзка помежду им е очевидна – двете изречения съвсем естествено могат да се свържат със съюзната дума *затова*. Прогнозираме 2. равнище на трудност на задачата, защото изречението, артикулиращо основанието на следващото го (произтичащо от него) действие, се изказва от (и се отнася към) една обобщено-лична позиция (сменя се лицето на изказа) и съответно не реферира непосредствено действащия субект, а „човека изобщо“. Друго предизвикателство за петокласниците може да се окаже различаването между *причина* и *мотив* за действие (причината те *кара, тласва те* да извършиш едно или друго, тя по-скоро е отвъд свободната воля на деятеля, докато мотивацията изхожда тъкмо от нея).

## Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати

И този въпрос е свързан със способността на петокласниците да *конструират връзки между структурата на повествователен текст и неговия смисъл*. Дългогодишният ни опит като методик и оценител на металитературни ученикови текстове сочи, че дори в края на средното си образование тревожно малко зрелостници не показват дефицит на тази способност. Ето защо е неотложно според нас тя да бъде формирана и развивана още от първите класове от прогимназиалния образователен етап.

След като първите два въпроса са фокусирани съответно върху развързката и завръзката на приказния сюжет, този е концентриран върху една от конструиранияте от интригата *причинно-следствени връзки* (както знаем, основната отлика между фабулата и сюжета е именно трансформирането на фабулната /чисто хронологическа/ *серия* „едно, после друго, после...“ в сюжетния /каузален/ *ансамбъл* „едно, следователно – друго“). Подобни въпроси, които едновременно са по-скоро лесни, отколкото трудни (защото отговорът е един/правилен) и настояват в същото време за *точно* разчитане на произведението, са особено подходящи за невръстните читатели, склонни колкото да четат, толкова и да измислят/„дописват“ текста.

Коментарианият въпрос има отношение и към *героя* на повествователния текст *като действащо „лице“*. Според учебната програма в V клас учениците се учат да различават главен от второстепенен герой, но по-важно е да усвояват умения да идентифицират „деятели“ – кой действа и кой носи отговорността за действието: героят или „съдбата“, която двойка съответства на двойките *основания/мотиви–причини* и (*интенционални*) *действия–(случващи се) събития*. Защото тази идентификация е условие на разбиращото четене – корелат на повествователния разум в разказаните истории.

**ВЪПРОС 4:** С кои от следните кратки народни умотворения (пословици и поговорки) може да се обобщи смисълът на приказката? Оградете „Да“ или „Не“, за да посочите отговора си за всяко от умотворенията.

| Кратко народно умотворение                       | Обобщава ли смисъла на приказката? |
|--|------------------------------------|
| На лъжата краката са къси.                       | Да / Не                            |
| Не презирай противника си, че изглежда слаб.     | Да / Не                            |
| Блага реч железни врата отваря.                  | Да / Не                            |
| Каквото повикало, такова се обадило.             | Да / Не                            |
| Ум се с пари не купува, а най-много пари струва. | Да / Не                            |
| Чужди пари пръсти горят.                         | Да / Не                            |

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* формира общо разбиране на къс повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

#### Верни отговори:

| Кратко народно умотворение                       | Обобщава ли смисъла на приказката? |
|--|------------------------------------|
| На лъжата краката са къси.                       | Не                                 |
| Не презирай противника си, че изглежда слаб.     | Да                                 |
| Блага реч железни врата отваря.                  | Не                                 |
| Каквото повикало, такова се обадило.             | Да                                 |
| Ум се с пари не купува, а най-много пари струва. | Да                                 |
| Чужди пари пръсти горят.                         | Не                                 |

#### ОЦЕНЯВАНЕ

**Пълен кредит:** посочени са всички верни отговори

**Без кредит:**

- Допуснати са една или повече грешки.
- Не са посочени един или повече верни отговори.

#### Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения

Един от най-надеждните индикатори на овладени умения за *смислово интегриране и интерпретиране* според Програмата е *адекватното извеждане на общата идея на текст*. Въпросът за нея може да бъде със свободен или с избираем отговор, в т. ч. и във варианта, който предлагаме тук. Специфично е присъждането на (пълен) кредит *само* при условие, че са дадени *всички* верни отговори на практически множествения въпрос. Това е така, защото въпросът е сравнително лесен – той пита за смисловия обем на къс и несложно структуриран като наратив повествователен текст. В Програмата рядко се диференцират при подобен формат на задачата пълен и непълен (частичен) кредит, обикновено когато става дума за списък с отговори, чийто брой надхвърля шест.

Кратките народни умотворения, които не обобщават идеята на приказката, подвеждат чрез референциите си към ключови за произведението думи и изрази като *чужди пари*, *(блага) реч*, *лъжа*. Идентифицирането им като неадекватни на текстовото послание изисква умение да се интегрират градивните елементи на текста именно на дискурсивно (семантично), а не само на лексикално (номинативно) равнище – *да се отчита не само кохезията, но и кохерентността* на текста.

## Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати

Подобна задача не е необичайна за българските ученици, аналогично обобщаване на смисъла на приказен текст се очаква да се практикува регулярно, особено в V клас, когато според учебната програма се изучават кратките народни умотворения гатанка, пословица и поговорка. Независимо е въпросът е със структуриран отговор, задачата не изопачава методологически интерпретацията на художествен текст, защото предлага повече от едно възможно обобщение на смисъла (идеята) на приказката и едновременно с това списъкът с обобщителни паремии няма претенции за изчерпателност, като така се опазва множествеността на естетическия смисъл като динамичен феномен.

Образователни възможности според нас съдържа и негативният опит да се съотнесат към фолклорната приказка непригодните да обобщят посланието й кратки народни умотворения. На основата на този опит петокласниците могат да осмислят продуктивността на разноречията и дори противоречията, характерни за народната (и не само, разбира се) култура, които я правят вътрешно диалогична, охраняват я от стагниращия потенциал на готовите изречения и я поддържат „жива“.

**ВЪПРОС 5:** Прочетете следващите изречения и ги номерирайте според последователността на случващото се в сюжета на приказката.

|   |  |
|---|--|
| Хитър Петър уверил царя, че е дошъл да му разкаже една истинска случка.         |  |
| Царят разгласил, че ще възнагради щедро онзи, който му каже една истинска лъжа. |  |
| Хитър Петър спечелил царската награда.  |  |
| Слугите на царя пуснали Хитър Петър при господаря си.                           |  |
| Царят признал за истинска лъжа историята за баща си, взел заем от един сиромас. |  |

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* интерпретира къс повествователен текст (приказка)

**Вид на въпроса:** със затворен конструктивен отговор

**Равнище:** 1А

**Верен отговор:**

|   |   |
|---|---|
| Хитър Петър уверил царя, че е дошъл да му разкаже една истинска случка.         | 3 |
| Царят разгласил, че ще възнагради щедро онзи, който му каже една истинска лъжа. | 1 |
| Хитър Петър спечелил царската награда.  | 5 |
| Слугите на царя пуснали Хитър Петър при господаря си.                           | 2 |
| Царят признал за истинска лъжа историята за баща си, взел заем от един сиромас. | 4 |

## ОЦЕНЯВАНЕ

*Пълен кредит*: номерация, съответстваща на верния отговор.

*Без кредит*: номерация, различна от верния отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача е една от най-лесните, дори за ученици в V клас. Става въпрос за уменията за ориентация в *хронологията на случките* в къс повествователен текст, за идентифициране на епизодите в тяхната времева последователност. Подобни задачи нерядко се използват в Програмата. Ако не прогнозираме най-ниското възможно равнище на трудност (1Б), то е заради „прегнантността“ на езика на приказката и заради предлагането в задачата на случките не само резюмирани, но и реферирани на осъвременен език. За да се удържи въпросът на почти най-ниското равнище на трудност, изказът на формулировките на случките запазва характерните и познати за учениците от този клас преизказни глаголни форми.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

С подобни задачи често се работи и в българското училище. Продължение на нейното изпълнение може да бъде задача за свързване посредством подходящи конектори, характерни за наративния тип текст, на хронологически подредените епизоди. То би подпомогнало развиването на уменията за диференциране между чистата хронология и сюжетната свързаност в разказваната история.

## ИЗ „ГОЛЯМОТО МАЛЦИНСТВО“

В следващите 10 години за икономическата и социалната интеграция на ромите ще трябва 1 млрд. лева. Според непотвърдени данни досега са "потънали" около \$200 000 000. Десетки фондации усърдно пишат стратегии за справяне с проблема, които никой не изпълнява.



Гетото е по пътя за квартал „Суходол“. Изпъстрено е с набързо скалъпени бордеи от тухли, ламарини, дървени подпори и подръчни материали. В някои не можеш дори да се изправиш в цял ръст. Вдигнати са незаконно върху общинска земя. Пространството между тях е толкова тясно, че няма как да продължиш напред, без да обършеш рамо в зидарията.

В една от бараките, стиснала бебе в ръце, седи Валя. В краката ѝ се мотаят още две деца. Валя е неграмотна и безработна. Живее без граждански брак с Цветан, който не би могъл да докаже кой е, защото от 10 години няма документи за самоличност. В дома им се носи мирис на мухъл и плесен. Подът е гола пръст. Мебелировката се състои от легло, диван и дюшек, опънат на пода. Върху дюшека спи Цветан, който изкарва хляба на семейството, като рови по кофите из съседните квартали и събира

желязо. „Искаме да живеем в бяло жилище, с бели плочки, като бели хора, но държавата не се грижи за нас, ромите“, жалва се Валя. Мнението ѝ за „осиновяването“ от държавата е представително. 94,1 процента от анкетираните от агенция „Медиана“ цигани смятат, че държавата е длъжна да гарантира на всеки добър живот. Процентът на българите, които са на същото мнение, не е за подценяване – 54,3 на сто.

## ОТ ПЪРВО ЛИЦЕ

### Циганската работа е българска

„Отдавна давам пари на група ромски момичета от село Подкрепа. От известно време обаче съм наясно, че този начин на помощ не може да реши дългосрочно проблема им“, пише в блога на адрес <http://lydblog.wordpress.com/>. Затова авторката на електронния дневник решава да образова местните цигани.

Жената отделя по няколко часа преди работа, за да ги оgramотява. "Изпитах известен страх, че след всичко това може да имат прекалено големи очаквания към мен, но въпреки всичко бях твърдо решена да продължа", допълва тя.

Проектът ѝ е следният: докато си търсят работа и чакат селскостопанския сезон, грамотните в семейството да обучат неграмотните. Ентузиастката купува на циганите буквар, тетрадки, химикалки. След това влага средства в лекарства и храна. Започва да им търси работа по строежи. „Ако се надявах на институциите и различните организации, ромското семейство отдавна да е загинало от болести и глад. С 480 лв. от моя страна и кратки периоди на просия от тяхна страна 18-членното семейство оцеля. Щях да се зарадвам най-много, ако ме бяха поканили да ми покажат докъде са с оgramотяването, но това не се случи“, пише тя.

Ромите гледат благодетелката си само в портмонето. „Най-лесно е да даваш пари, но истинският проблем е мотивирането. То става не с пари, а с любов, мотивация и усилия на други хора. Аз опитах с ромите и не постигнах кой знае какво. Не мисля, че много настоявах. Можех и повече, ако се бях понапънала, но така и не възприех интеграцията на ромите като своя кауза. Не искам с този постинг да си измия ръцете и да кажа: „Циганска работа“, понеже не е циганска. В рамките на тази държава е българска.“

Отчаянието ѝ предизвиква циничното отношение към нейните спестявания. „Не се умилявам, когато 4-годишно момиченце ми звъни непрекъснато по телефона и ме пита какво правя и кога ще ѝ дам парички и мерси, че съм ѝ дала парички. На 4 години моят син живееше със самочувствието, че „ние не сме бедни – ние работим“, дори когато държавната ми месечна заплата беше \$3 и се налагаше да работя поне на 3 места, когато доста по-заможните съседи наоколо учеха децата си, че са бедни. Винаги съм смятала, че бедността е състояние на духа. Та когато някой възпитава децата си в тоя дух, не се умилявам. Яд ме е, тъжно ми е. Ето защо спрях дотук с ромите. Оттук нататък се надявам да направят всичко, което зависи от тях. Показах им колко много зависи. Но как гладният да повярва на сития?“



## ИЗ „КОНСТИТУЦИЯ НА Р БЪЛГАРИЯ“

Чл. 51. (1) Гражданите имат право на обществено осигуряване и социално подпомагане.

(2) Лицата, останали временно без работа, се осигуряват социално при условия и по ред, определени със закон.

На предишните страници има един „съставен“ текст – съставен от създадени независимо един от друг отделни текстове – откъсът от „Горямото малцинство“ заедно с текста в синьото каре са от списанието „Тема“, а след тях следва откъс от Конституцията на Р България. Използвайте този съставен текст, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** За какво е този текст?

А. За невъзможността на държавата да се справи с интеграцията на ромите поради липса на достатъчно средства.

Б. За отказа на българските граждани от български произход да работят за интеграцията на ромите.

В. За нежеланието на ромите да се интегрират икономически и социално в обществото.

Г. За ненамерения ефективен начин обществото да интегрира икономически и социално ромите.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* формира общо разбиране за съставен текст – новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** Г. За ненамерения ефективен начин обществото да интегрира икономически и социално ромите.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Т. нар. в Програмата съставен текст е издържан в сравнително *необичаен* за петокласниците *формат*. За да отговорят на поставения въпрос, те трябва да извлекат и обработят – съпоставят, анализират, интегрират – немалък обем информация, за да формират общо разбиране за *целия* (съставен) текст. Информацията е поднесена от *различни гледни точки* – от гледната точка на външния посетител (новинарската история) и от гледната точка на жена, лично направила опит да реши проблема с ромската интеграция на равнището на частния случай (електронния дневник, или репортажа). *Сложността на организацията* на информацията произтича и от фокусирането на новинарската история върху конкретен случай на проблема, от една

страна, от друга – от редуването на цитати и преизказвания на фрагменти от електронния дневник (блога). Искрената ангажираност и самокритичност на „блогърката“ и експресивният, въздействащ чрез фигуративността и по-общо – реториката си, език на новинарската история, правят текста едновременно по-достъпен (от емоционално-психологическа гледна точка) и по-труден (от информативна гледна точка) за петокласниците. От друга страна, новинарската история и репортажът контрастират на реторически и емоционално въздействено неизкушения откъс от Конституцията на Р България. Точно неговият език и отчасти езикът на встъпителните изречения от новинарската история биха могли да представляват препятствие за учениците със своите *термини* („икономическа и социална интеграция“, „обществено осигуряване“, „социално подпомагане“ и под.).

Дистракторите са приблизително в еднаква степен подвеждащи. За да се идентифицира А. като неверен отговор, необходимо е да се обърне внимание на респектиращите суми, предназначени за интегрирането на ромите, които са споменати в уводните фрази на първия текст. Верността на втория дистрактор опровергава споделеният във втория текст личен опит, а тази на третия – изявлението на героинята (Валя) в новинарската история. Към верния отговор сочат множество фрагменти от информацията в съставния текст – и забележката във встъпителните изречения на новинарската история, отнасяща се до липсата на координация между действията на правителствените и неправителствените организации, и самокритичността на „блогърката“, и заключението ѝ, че неуспешната интеграция не е „циганска“, а „българска работа“, и дистанцирането на „новинарката“ от идеята за „осиновяването“ на ромите от държавата, което се споделя – на базата на горчивия личен опит – и от авторката на електронния дневник, но на което се противопоставя мнението на практически почти цялата ромска общност (94.1%) и на повече от половината българска (54.3%).

На базата на направения дотук коментар на съставния текст и предложения въпрос прогнозираме 3. равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Предложеният съставен текст може да се определи като „провокация“ спрямо доловимата в ДООИ за УС и учебните програми по литература не само за начален, но и за прогимназиален образователен етап тенденция светът да се експонира пред учениците като (утопично) безконфликтен (или като свят, в който „доброто“ неизбежно надделява над „злото“). За нас дисфункционалността на подобна тенденция е очевидна, тъй като съмнение са и последиците от следването ѝ – разпознаване от страна на учещите на подправеността на този образ на света и оттам – и недоверие към преподаването в училище, и непродуктивно отлагане на култивирането на активния субект на демократичното гражданско общество (което, както знаем, не е безконфликтно, а е основано на конфликта и консенсуса). В същото време в V клас учениците се запознават с фрагменти от фолклора и от празничния календар на различни от българския етноси, живеещи на територията на Р България, усвояват основни етически и морални опозиции (*добро–зло, справедливо–несправедливо*). Ето защо намираме за

смислено петокласниците да получат възможност да съпоставят традиционните образи на света, изградени във фолклорните текстове на различни народи, с актуалния (свой) жизнен опит на/със съвременните „приемници“ на тези традиции. Освен че така се осъществява един от водещите принципи на конструктивизма в образованието – осигуряване на автентична връзка между учебния материал и значимия за ученика негов жизнен опит, превъзможва се и още една негативна, според нас, тенденция в образованието – да се акцентира върху общото между различните феномени (посредством описаната от Р. Барт митическа техника „нинизъм“ – свеждане на различията до аналози чрез абстрахиране/обобщаване и тяхното унищожаване в крайна сметка), което не е невъзможно да води до „толерантност“ към Другия, но със сигурност не е път към способността да се интегрира различието като ценност, нито към освобождаването от стереотипните представи за този Друг.

**ВЪПРОС 2:** Какво е най-важно за ромите според авторката на електронния дневник (текста в синьото каре), за да могат те да преодолеят лошото си социално положение?

- А. Да получат образование.
- Б. Да вземат социални помощи.
- В. Да се мотивират за независим живот.
- Г. Да им се осигурят жилища и храна.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане на информация:* извлича информация от къс наратив (репортаж)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** В. Да се мотивират за независим живот.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача е ориентирана към формиране и развиване на уменията на петокласниците да *намират и извличат* информация – да изграждат компетентности, по отношение на които през 2009 г. българските 15-годишни ученици демонстрират изненадващо ниски резултати. За да се идентифицира верният отговор, трябва внимателно да се открие, проследи и систематизира информацията от донякъде *непоследователната от логико-систематична гледна точка* изповед на „блогърката“, доколкото тя следва едновременно последователността на опита ѝ и на „отчаянието“ от неговата неефективност, както и спонтанността и емоционалността на припомнянето му. Отделно от това части от нейния разказ са преизказани от „репортер от втори ранг“, което *усложнява структурата на текста и организираността на информацията*. Въпросът *не насочва недвусмислено* (чрез цитат от текста) към ключовата за верния отговор информация, а верният отговор всъщност перифразира тази информация („истинският проблем е мотивирането“), насочвайки към нея чрез ключовата дума „мотивирани“.

Дистрактор А. е подвеждащ дотолкова, доколкото авторката на блога пространно – за мащабите на текстовия откъс – излага опита си да огроми ромското семейство и надеждите и разочарованията си, които свързва с този опит. Отделно от това образованието не е отречено като значим фактор за подобряване социалното положение на ромите – в контекста единствено определението „истинският (проблем)“ насочва към В. като верен отговор. Другите два дистрактора се свързват с фрагмента: „Ако се надявах на институциите и различните организации, ромското семейство отдавна да е загинало от болести и глад. С 480 лв. от моя страна и кратки периоди на просия от тяхна страна 18-членното семейство оцеля“. Но този фрагмент акцентира (два пъти) върху физическото оцеляване на подпомаганото семейство: парите, до които трябва да се сведат социалните помощи (отговор Б.) и жилището и храната (отговор Г.), не могат да направят много – казва блогът (подказва го и новинарската история), най-лесно е да даваш пари, потвърждава авторката на електронния дневник, но това не може „да реши дългосрочно проблема“. Последният цитат именно трябва да се осмисли в посока на вътретекстовата му референция и в противопоставеността му на „истинския проблем“, за да се разпознаят като неверни отговорите Б. и Г.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

От гледна точка на актуалния български образователен контекст предлаганият въпрос се свързва най-вече с гражданските (и обществените) компетентности на учениците (диференцирането на граждански и обществени компетентности прави Европейската референтна рамка, дефинираща осемте ключови компетентности, необходими на гражданите на „обществото, основано на знанието“). Той се стреми да провокира рефлексия върху проблемите на хората в неравностойно положение и върху адекватните начини на икономическата и обществената им интеграция, които, като се имат предвид цитираните в новинарската история данни за броя на гражданите, смятащи, че държавата трябва да „осинови“ такива хора, очевидно е необходимо да бъдат предмет на публично обсъждане. Въпросът е насочен и към превенция на възпитаването „в дух на бедност“ – една не непопулярна у нас „спонтанна“ педагогическа практика. Работата върху него би намерила подходящо свое продължение в проектиране на конкретни стъпки за мотивиране на „бедните“ за независим живот.

**ВЪПРОС 3:** Защо в текста се използва изразът „осиновяване“ от държавата“?

.....  
.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява формата (фигура на езика) на съставен текст – новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 3

## **ОЦЕНЯВАНЕ**

### ***Пълен кредит***

Пълен кредит получават отговори, които по един или друг начин *интерпретират/конструират метафоричния смисъл* на подвъпросния израз в минималния му контекст: „държавата не се грижи за нас, ромите“, „Мнението ѝ за „осиновяването“ от държавата е представително.“, „държавата е длъжна да гарантира на всеки добър живот“, който фигуративен смисъл отвежда към *несамостоятелност, зависимост, социална непълнолетност, социална незрялост, готовност да получаваш – не и да даваш от себе си на обществото/държавата, неполагане на усилия за преодоляване на бедността* и под., И в същото време *оценяват* реторическите му ефекти. Отговорите могат да експлицират метафоричния смисъл както описателно/обяснително, така и да посредством метафорични синоними. Освен това могат да използват и цитати или перифрази на фрази от *целия* съставен текст.

### ***Примерни отговори:***

- За да се покаже нагласата на голяма част от хората някой друг да се грижи за бедните, сякаш те са малки деца!
- За да се подчертае незрелостта (несамостоятелността... и т. н., вж. по-горе) на Валя!
- За да се наблегне на идеята, че който иска (очаква, надява се, разчита...) държавата да му гарантира добър живот, прилича на малко (невръстно, непълнолетно...) дете.
- За да се внуши (подскаже) „непълнолетността“ на хората, които смятат, че грижата за качеството на живота им е грижа на държавата.

### ***Без кредит***

Без кредит остават отговори, които не идентифицират фигуративността на подвъпросния израз в прилежащите му контексти, т. е. въпреки кавичките, в които е поставен, го разчитат буквално:

- Валя се надява държавата да се погрижи за (да „осинови“) децата ѝ.

Без кредит остават и отговори, които не отговарят на въпроса ИЛИ му отговарят неадекватно:

- За да се подчертае мързелът (леността...) на ромите.
- За да стане ясно лошото отношение на държавата към ромите.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата проверява компетентности по отношение на когнитивния процес *рефлексиране и оценяване*, постиженията на българските ученици в областта на който

през 2009 г. са най-ниски в сравнение с постиженията им в областта на другите два. Носещият пълен кредит отговор изисква *различаване на преносни от буквални употреби на думи и изрази*, като в конкретния случай тази диференциация е много облекчена от „отчуждаването“ на *осиновяването* от буквалните му значения чрез поставянето му в кавички. В същото време в тематизирана област, част от която е, метафората стои малко „самотно“ – текстът *не изгражда плътна метафорична мрежа*, а по-скоро се опира на пряко референциален тип дискурс, фокусирайки се не толкова върху идеята за „осиновяването“ от държавата сама по себе си (може би защото тя, както и метафората, не са особено оригинални), колкото върху респектиращия процент хора, поддържащи тази идея. В общи линии това са основанията ни да прогнозираме 3. равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както вече е ставало дума, съгласно УП по български език в V клас се усвояват знания за пряко и преносно значение на думата. Предлаганата задача може да послужи за функционално овладяване на тези знания. Но по-важно за нас е друго. Както тази задача, така и повечето от другите, свързани с процеса *рефлексирание и оценяване*, се стремят да фокусират вниманието не само върху асемантичните аспекти на фигурите на езика (емоционално-експресивни, психологически въздействащи чрез образния си елемент), но и върху семантичните, защото в тропите и стилистичните фигури *образът е под контрола на смисъла* – отношение, което в нашата образователна традиция по-скоро се преобръща (в захлас от „майсторството на *изображението*“). А подобни метаболи не допринасят за успешното справяне със задачите в Програмата.

**ВЪПРОС 4:** Ето откъс от разговор между двама души, които са прочели съставния текст.



Как мислите, държавата нарушава ли, или не цитирания член от Конституцията на Р България? Защитете отговора си с *поне два различни* довода така, че да покажете разбирането си на целия съставен текст.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване:* рефлексира и оценява съдържанието на съставен текст – новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 4/3

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Отговорите, които получават пълен кредит, е необходимо да се концентрират върху всяка от двете точки на цитирания член от Конституцията на Р България, независимо в какъв ред и независимо дали позицията (тезата) е експлицирана (изрично изказана). Единият аргумент трябва да изтъква *несъвпадението* между претенцията на героинята на новинарската история държавата *да се грижи за бедните* роми, която първият участник в диалога превръща в *задължение на държавата*, и *правото на гражданите* на обществено осигуряване и социално подпомагане. Вторият трябва да показва осмисляне и оценяване на значението на ключовия във втората точка израз „лицата, *останали временно без работа*“: както се подразбира от текста, Цветан не е останал временно без работа. Той не може да е нает на работа, защото дори е без (юридическа) самоличност. На свой ред Валя е „неграмотна и безработна“ – не временно, а трайно, постоянно безработна, най-вероятно *защото* е неграмотна (текстът загатва тази каузалност). Ето защо не може да се твърди, че държавата нарушава Конституцията в този конкретен случай.

### *Примерни отговори:*

- (1) В Конституцията не пише, че държавата е длъжна да осигурява гражданите! (2) А и социални осигуровки има само за временно останалите без работа.
- (1) Конституцията не е нарушена: не държавата, а самите граждани се осигуряват социално. А и ако се раздават помощи на всекиго, който не прави нищо, за да бъде нает на работа, кой тогава би работил? (2) От

друга страна, и Валя, и Цветан изглеждат не временно, а постоянно безработни.

- (1) Според Конституцията гражданите имат право на социално подпомагане, а не на издръжка от държавата! (2) Ако двамата родители, за които се разказва, не получават помощи, то е, защото не са се осигурявали.

### ***Непълен кредит***

- Непълн кредит получават отговори, които привеждат *само един* аргумент в подкрепа на тезата, че в случая, за който разказва новинарската история, Конституцията не е нарушена.
- Непълн кредит получават и отговори, които не диференцират отчетливо двата аргумента.

### ***Без кредит***

- Отговори, които не използват текста, за да аргументират позиция, не правят връзка между информацията от текста и външни знания, а използват стереотипни формулировки от типа „Който не работи, не трябва да яде“.
- Отговори, които не се ориентират в проблематиката и защитават тезата на първия участник в диалога.
- Без отговор.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Въпреки че питането се свързва с героинята на новинарската история, справянето с предложената задача изисква първо да се намери и анализира релевантната на въпроса информация от целия текст. В него тя е представена на *няколко места*, но *по различен начин* и е *интерпретирана нееднозначно*, което усложнява задачата. След извличането ѝ съобразно *диференцирани критерии* (зададени от различните значими гледни точки) и осмислянето на основата на анализа ѝ информацията трябва да се свърже със знания, базирани на личен опит. Защото цитатът от Конституцията не е достатъчен, за да се аргументира отговор, носещ пълен кредит. Необходимо е да се познава значението на *термините* и *терминологизираните изрази*, използвани в текста. Без съмнение за петокласниците е предизвикателство *институционалният език* на Конституцията, което разчитаме да се компенсира донякъде от краткостта на извадения фрагмент. Освен това адекватната от тезите на двамата участници в спора съответства на позицията на (авторката на) новинарския текст, но *не отговаря на масовите нагласи* по интерпретирания проблем, т. е. тя *по-вероятно се конфронтира, отколкото се съгласува с очакванията на учениците*. Това са водещите ни основания да прогнозираме като очаквано 4. равнище на трудност на въпроса.



### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Предлаганата задача е изцяло съобразена с учебното съдържание по български език в V клас. Тогава учениците се предвижда да „осмислят и създават официално-делови текстове“ и конкретно да „работят върху текстове от Конституцията на Р България с оглед на гражданското си образование“. Убедени сме, че именно подобен модел на работа – извличане, осмисляне и оценяване на информация от текст, съставен от жанрово и стилово разнородни фрагменти, и свързването ѝ с опорни знания, е най-функционален за постигане целите на обучението по БЕЛ. Още повече, че съставният текст, както вече отбелязахме, е в непосредствена връзка и с тематично-проблемни акценти в учебното съдържание по литература за V клас. Работата върху тази задача демонстрира възможностите за *автентична интеграция между езика и литературата в „двуединния предмет“*.

**ВЪПРОС 5:** Кое обобщава смисъла на твърденията „Според непотвърдени данни досега са "потънали" около \$200 000 000.“ и „Най-лесно е да даваш пари...“ в контекста на текста?

А. Финансови средства са нужни, но не са достатъчни за реалното решаване на социалните проблеми.

Б. За решаване на социалните проблеми на ромите са необходими твърде много средства.

В. Много от парите, отпуснати за решаване на проблемите на ромите, са откраднати.

Г. Отпускането на безвъзмездни финансови помощи създава цинично отношение към финансирането.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** новинарска история, репортаж, официален документ (дефиниция)

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: смислово интегрира съставен текст (наратив)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** А. Финансови средства са нужни, но не са достатъчни за реалното решаване на социалните проблеми.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Информацията, която трябва да се обработи за решаване на задачата, е разположена в два относително самостоятелни текста, т. е. *некомпактно*. Метафората за „потъналите“ милиони долари разтваря разнопосочни възможности за тълкуване. Метафоричният смисъл може да се интерпретира от *безследно изчезване на парите и злоупотреба до неефективно изразходване на средствата*. Множествеността на метафоричния смисъл се ограничава от новинарската история, доколкото от нея се подразбира резервираното отношение на автора към „осиновяването“, т. е. към

насърчаване на социалната безпомощност на ромите чрез раздаване на безвъзмездни социални помощи. Множествеността на метафоричния смисъл се ограничава още повече от електронния дневник, който чрез конкретен и лично преживян опит обосновава неефективността на идеята за „осиновяването“. Така се стига до верния отговор, който *провокира стереотипни нагласи* от типа: „Това, което не става с пари, става с много пари“. В този смисъл чрез задачата петокласниците са дискретно поканени да се отклонят от масово споделяни предразсъдъци.

Твърдението, предложено като дистрактор Б., е вярно, но само според новинарската история, затова и не може да бъде верен отговор на поставения въпрос. Дистрактор В. изказва твърдение, което е възможно да е вярно, но текстът не го доказва/обосновава. Твърдението – дистрактор Г., е вярно според авторката на електронния дневник, докато новинарската история не дава информация, която да го потвърди или отрече. Както става ясно, от петокласниците се очаква да *селектират, съпоставят и йерархизират* части от информацията в двата относително самостоятелни текста, за да успеят да идентифицират верния отговор, който смислово е надреден спрямо цитираните във въпроса твърдения.

#### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Чрез предлаганата задача могат да бъдат формирани компетентности, свързани с понятието *контекст*, което съгласно учебната програма по български език трябва да бъде усвоено в V клас. В зависимост от момента, в който се дава задачата на учениците – преди или след въвеждането на понятието, би могло да се предложи на петокласниците да съпоставят значенията на твърденията, които трябва да се обобщават, във всякакъв контекст, в контекста на всеки от относително самостоятелните текстове, от които са извадени, и в контекста на цялото на съставния текст. Тези тълкувания биха могли да се направят и в случай, че учениците се затруднят да решат задачата самостоятелно.

За да не ме набедят за твърде горещ поклонник на българските въстания, аз бързам да си призная, че напълно съзнавам заедно с всички слабата страна на тия наши въстания, зная, че ако ги разгледа човек със строго критическо око, ще ги намери повечето театрални, непрактически и необмислени сериозно, но кой е крив в това? Казах, че тия са най-блестящата страница от новата ни история, не притежаваме друго по-славно минало, което да ни характеризира като народ. Освен това има друго по-важно обстоятелство, което не трябва да изпускаме, когато говорим за чисти народни движения, за целта и намерението на отделни личности. Хората обръщат най-голямо внимание не на следствията, които са очаквали от това и онова предприятие, захванато от мнозина или от одного деятеля, но на святата цел и благородните побуждения, от които са се ръководили деятелите. За нас това е важно. (...) „Тия, бунтовниците, бяха луди и неразбрани глави, нехранимайковци“ и пр. – викат някои наши благоразумни братя. Да, но тия бяха честни и непорочни като ангели, идеални, каквито България едва ли ще роди вече втори такива подобни на тях.

Из „Записки по българските въстания“, Предисловие към I том (1884), от Захари Стоянов

Ще се удивлява потомството – що казвам? И ние сами, съвременници на описуемата епоха – отрезнели вече от цял ред исторически примери, – се чудим и маем какво е било това умствено опиянение, това сублимно безумство на народа, да се готви на борба с една страшна империя, с велики още военни сили? Да се готви, и то с надежди, че ще я събори с такива нищожни до смешност средства? Да дели с нея мегдан в самото й сърце, в „чревата адово“, както бе казал някога Марко Иванов, без да си е осигурил за съюзници освен ентузиазма – плява, която пламва и гасне – и илюзията – призрак, който става нищо. Историята рядко ни дава пример за такава самонадеяност, която приближава до лудост. Българският национален дух никога не се е вдигал до такава висота и надали ще се вдигне друг път...

Из романа „Под игото“ (1888), главата „Пиянство на един народ“, от Иван Вазов

Художественият чар на Априлската епопея се съдържа в създадения от нея нов ярък образ: разбунтувания роб, противопоставен на покорния роб.

Истинските строители на съвременна България – Ботев, Чинтулов, Вазов, Захари Стоянов, Пенчо Славейков и т.н. – са омаяни от този образ. До такава степен, че не осмислят неговата бездуховност. Не осъзнават, че робството е вътрешно състояние и светоглед, а не външно насилие или принуда. Роб е само онзи, който се счита за такъв.

Не осъзнават и още нещо много важно – че разбунтуваният роб е преди всичко роб. А не свободен човек. (...) За да бъдеш свободен, трябва да се родиш в свободата. А за да се роди в свободата, разбунтуваният роб трябва преди това да умре: да убие роба в себе си. Крайната цел на въстаналия роб е точно тази смърт и отвъд нея него го няма:

*...та кога въстане робът/ в редовете на борбата/ да си найда и аз гробът.*

Из „1876: Априлската самоизмама, или бесовете български“  
Георги (в. „Култура“, бр. 16 от 1996 г.)

На предишната страница има един текст, съставен от създадени независимо един от друг текстове. Използвайте „съставния“ текст, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Авторът на текста в дясното каре твърди, че строителите на съвременна България, сред които и З. Стоянов и Ив. Вазов, са „омаяни“ от образа на разбунтувания роб. Посочете *по едно* основание от откъсите от „Записки по българските въстания“ и „Под игото“ за това твърдение.

1. ....
2. ....

**Контекст:** личен; образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** повествование, интерпретация

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* смислово интегрира съставен текст (повествование, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 3

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които се позовават на (1) фрагменти от дискурса на З. Стоянов, приписващи изключителност, святост на участниците във въстанията, респективно – на техните цели и „побуждения“, и/или идеализиращи ги („святата цел и благородните побуждения“, „честни и непорочни като ангели, идеални, каквито България едва ли ще роди вече втори такива подобни на тях“), и на (2) фрагменти от дискурса на Ив. Вазов, които изказват (буквално) „омаяността“ на съвременниците от Април’76 („И ние сами, съвременници на описуемата епоха... се чудим и маем какво е било това умствено опиянение...“) и/или настояват на уникалността/неповторимостта на „вдигането на националния дух“ („Българският национален дух никога не се е вдигал до такава висота и надали ще се вдигне друг път...“), и/или описват Април’76 в термините на възвишеното („заумното“) – пиянството и лудостта („умствено опиянение“, „сублимно безумство“, „самонадеяност, която приближава до лудост“). Отговорите могат както да цитират, така и да перифразират споменатите фрагменти.

### *Примерни отговори*

- 1. В текста на З. Стоянов въстаниците са определени като „идеални“ и са сравнени с ангели – те изглеждат повече от обикновени хора, което е основание да се твърди, че З. Стоянов е очарован от тях.

2. Думите, с които в откъса от „Под игото“ се изказва впечатлението от участниците в Априлското въстание, произведено върху съвременниците, – „Самите ние... се чудим и маем какво е било това умствено опиянение...“, са израз на „омаяност“ от образа на разбунтувания роб.

- 1. Според „Записките“ именно бунтовниците са написали най-славните страници от българската история – България надали ще роди други подобни на тях – идеалисти, преследващи безкористно свята цел.

2. Според автора на текста в дясното каре на разбунтувания роб е присъща бездуховност – точно обратното е според романа на Ив. Вазов, според който „Българският национален дух никога не се е вдигал до такава висота и надали ще се вдигне друг път...“.

- 1. Въпреки че отрича да е „твърде горещ поклонник на въстанията“, З. Стоянов изглежда наистина „омаян“ от образа на разбунтувания роб, защото описва въстаниците със суперлативи, като изключителни – „идеални“, както ги нарича, и се съмнява, че някога пак ще има подобни на тях, а и не се противопоставя на давани им от „благоразумни братя“ определения като „луди... глави“.

2. За разлика от автора на „Записките“, говорещият в „Пиянство на един народ“ (от „Под игото“) си признава, че се „чуди и мае“, че е смаян от самонадеяността на участниците в Априлското въстание – „самонадеяност, която приближава до лудост, казва той. „Лудост“, „безумство“ – все неща, които надхвърлят ума, „омайват“ го.

### **Без кредит**

- Отговори, които търсят основания във от художественоусловния „глас“ (у „хората“ в „Записките“, у „потомството“ в „Под игото“).
- Отговори, които търсят основания в „обективните“ характеристики на въстаниците/въстанието, т. е. не схващат приписаните на въстаниците/въстанието предикати като израз на оценъчното отношение на първоличния говорител в текста.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Предлаганата задача е ориентирана към формиране или развиване на уменията за *смислово интегриране (и интерпретиране)* на (съставен) текст, в който един от откъсите (поместеният в карето вдясно) „чете“/интерпретира другите два откъса. За да се отговори адекватно на въпроса, необходимо е да се *локализира* и *селектира релевантната му информация* в откъсите от „Записките“ и „Под игото“ – да се диференцира чрез *анализ на структурата им* (на отношенията между изграждащите ги пропозиции) изразеното (*първолично художественоусловно*) отношение към онова, което текстът в дясното каре нарича „(образ на) разбунтувания роб“. Във Вазовия текст това отношение е изразено експлицитно и недвусмислено, като самооценъчният

дискурс използва дума („маем“), сродна с използваната от автора на „1876: Априлската самомизмама, или бесовете български“ („омаяни“). Формулировката на въпроса „подказва“ тази връзка, цитирайки „омаяни“. В 3.-Стояновия текст идентификацията на „авторското“<sup>10</sup> отношение е сравнително по-трудна, защото откъсът започва с изявление на „автора“, което сякаш твърди обратното на приписаното му от „1876: Априлската епопея...“, а именно че той НЕ е „твърде горещ поклонник на българските въстания“. Но Предисловието към „Записките“ не отъждествява, а различава въстанията като събития от техните „деятели“, а текстът вдясно му приписва „омаяност“ не от събитията, а от „разбунтувания роб“, която „очарованост“ действително се разкрива в квалификации като „идеални“, „непорочни като ангели“ и под.

Друго измерение на предизвикателството на тази задача за учениците е промислянето на семантиката на причастието „омаян“ – на това, че става дума за едно надхвърлящо аргументите на разума отношение. Осмислянето му е условие за даването на адекватни отговори на въпроса, защото насочва към синтагми като „сублимно безумство“ и „умствено опиянение“, отвеждащи към „очароваността“ на „автора“. Последно казаното обаче важи повече за откъса от Вазовия роман. Защото в откъса от „Записките“ дискурсът като да се дистанцира от „благоразумните братя“, твърдящи, че въстаниците са били „луди глави“. Но „авторът“ е несъгласен не с тая оценка, а с нейната едностранчивост. Именно усложнената структурираност на израза на „авторското“ отношение към „разбунтувания роб“ в откъса от 3.-Стояновия текст ни дава основания да прогнозираме като очаквано трето равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

За всекики, който познава учебната програма по литература за VI клас, от пръв прочит на съставния текст и конкретно на коментираната задача е ясно, че са в непосредствена връзка с учебното съдържание, като същевременно подриват смисловата едностранчивост на доминиращата го гледна точка и оценъчна позиция. Става дума, разбира се, най-вече за последната от темите, около които е структурирано учебното съдържание по литература в VI клас – за темата „Човекът в българския свят“, предвидена да се разработи на основата почти безизключително на възрожденски и поствъзрожденски текстове – „История славянобългарска“, два Чинтулови текста, „Хубава си, моя горо“ на Л. Каравелов, „Хайдуги“ на Хр. Ботев, (две глави от) „Под игото“ на Ив. Вазов и др. Не е необходимо да разясняваме към какъв образ на българския възрожденски свят и човек отправят тези текстове, нито какво отношение към тях внушават. Като си позволяваме да предложим един текст като „1876: Априлската самомизмама, или бесовете български“, който се усъмнява в ценностната стойност на такова *безспорно* върхово събитие в българската история като Априлското въстание и полемично интерпретира конструиращите художествения му образ творби, имаме предвид реализирането на поне две образователни цели. Първо, положено в

<sup>10</sup> Тук и по-нататък поставяме *авторов* и *автор* в кавички, за да подчертаем условността на употребата на това понятие, рефериращи фигура в (повествователен) текст, което не се покрива и не се изчерпва с автора, мислен като физическо лице.

контрастен диспозитив, посланието на възрожденските текстове може да разкрие много повече от залозите си. Второ, ценностните нагласи на шестокласниците биха били изправени пред избор, а избраната позиция би се оказала *критически приета* вместо наложена „от само себе си“ като безалтернативна.

**ВЪПРОС 2:** Защо в текста се споменава „призрак“?

А. За да се подчертае несъстоятелността на надеждата за успех на Априлското въстание.

Б. За да се покаже измамността на представата на съвременността за Априлската епопея.

В. За да се подсказва, че разбунтуваният роб е не свободен човек, а само илюзия за такъв.

Г. За да се утвърди „сублимното безумство“ на народа в дните на Априлската епопея.

**Контекст:** личен; образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** повествование, интерпретация

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява формата на съставен текст (повествование, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** А. За да се подчертае несъстоятелността на надеждата за успех на Априлското въстание.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Справянето с тази задача не налага на учениците да търсят и откриват релевантната на въпроса информация, защото към нея посочва формулировката на питането, която чрез цитираната дума („призрак“) *насочва* директно към (мястото на) тази информация. Задачата обаче изисква относително развити умения за конструиране на метафоричен смисъл, доколкото „призрак“ представлява термин на една разгърната метафора. Както знаем, метафоричният смисъл се поражда едва в интерпретацията на метафората, при това – като се отчита вписаността ѝ в метафоричната „мрежа“, изградена от текста. И доколкото става дума за съставен текст, смисълът на подвъпросната фигура се конструира не само върху руините на буквалното значение на елиптичния израз „илюзията – призрак, който става нищо“, но и във връзките му с непосредственото му контекстуално обкръжение (и като минимум – съседната му метафора „ентузиазма – плява, която пламва и гасне“), и с дистантно разположените метафори „умствено опиянение“ и „сублимно безумство“ (ключови за художествения смисъл на Вазовия роман), и с „театралността“ на въстанията, за която говорят „Записките“, и най-сетне – с „театъра“ на живота и смъртта на „разбунтувания роб“, който разиграва текстът в карето вдясно... Казано накратко, на относително сложната конфигурация на подвъпросния метафоричен смисъл се основава прогнозата ни за равнището на трудност на задачата (3).

От дистракторите най-лесен за идентифициране като неверен отговор изглежда Г., защото в откъса от Вазовия роман не може да се разчете по еднозначен и сигурен начин утвърждаване на „сюблимното безумство“ – „удивлението“, „чуденето и маенето“ предполагат загуба на критическа дистанция и способност за (рационална) оценка (независимо дали утвърдителна или отрицателна). Отговор Г. подвежда най-вече като цитира метафора от текста, различна от подвъпросната, но както вече стана дума – в една и съща „мрежа“ с нея. Но той подвежда и по един по-„коварен“ начин – като огласява едно масово споделяно мнение за отношението на Вазовия роман и на самия му автор към Април ’76. Сякаш по-трудни за разпознаване като неверини са отговори Б. и В., защото те се опират на пропозиции, утвърдени като истинни от текста в карето вдясно. В същото време отговор Б. скришно и подвеждащо имитира верен отговор, защото ключовата дума в него – „измамност“, се чува и в наслова на „1876: Априлската *самоизмама*, или бесовете български“, но и е в контекстуално синонимни отношения с „илюзията“ от Вазовия текст – подлог на подвъпросната метафора.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Предлаганата задача е съвсем отблизо свързана с учебното съдържание по литература за VI клас. От една страна, работата върху нея отваря възможност за осмисляне на изучаваните глави от Вазовия роман – „Радини вълнения“ и „Представлението“, в контекста на друг (ключов) момент от текста, като имаме предвид и че дискурсът на „Пиянство на един народ“ със сигурност не се изказва от разказващия романовата история повествовател, т. е. откриващата се перспектива е различна и от смислова, и от структурна гледна точка. От друга страна, откъсът от „Записките“ (и „1876: Априлската самоизмама...“) също диверсифицира(т) контекста на тълкуването на задължително изучаваните глави от „Под игото“. От трета, точно в VI клас се предвижда учениците да усвоят знания за метафората като троп, респективно – да формират умения за конструиране на метафоричен смисъл.

По отношение на социокултурните компетентности намираме коментиранията задача (и изобщо целия съставен текст) проактивна най-вече за осъзнаване „възможността за проблематизиране образа на родното“, какъвто резултат се очаква от покриването на стандарта „Осмисля основните ценности на националната общност и ги открива в изучаваните произведения“. Учебната програма предвижда проблематизирането да се случи през четенето на Далчевото стихотворение „Към родината“, а ние предлагаме обогатяване на спектъра от ракурси чрез включване в дебата за „(образа на) родното“ на един пробващ да деконструира националния мит нехудожествен (мета)текст.

**ВЪПРОС 3:** Текстът в дясното каре изгражда опозицията *покорен роб–разбунтуван роб*. Коя от опозиционните двойки от другите два текста ѝ съответства?

- А. участници–съвременници на Априлското въстание
- Б. предци–потомци
- В. благоразумни–луди
- Г. нехранимайковци–ангели



**Контекст:** личен; образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** повествование, интерпретация

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: смислово интегрира и интерпретира съставен текст (повествование, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** В. благоразумни–луди

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Прогнозираме относително ниско – 2 – равнище на трудност на тази задача, защото тя изисква да се съотнесат – да се *интегрират смислово* и да се *интерпретират* в пространството на междутекстовостта, един с други два ингредиента на съставен текст, смисловите отношения между чиито релевантни фрагменти информация – отношения на противопоставяне, са по-скоро *ясни и недвусмислени*, отколкото многозначни и несигурни. От друга страна, смисълът и оценъчната позиция в двата откъса, противоречащи на текста в дясното каре, са до голяма степен *кохерентни* помежду си, съответно – използват сходни езикови фигури.

В същото време дистракторите на свой ред не са трудни за разпознаване като неверни отговори. Отговор А. представлява мнима опозиционна двойка: *съвременници* на Априлското въстание е родово понятие, *участници* (в същото събитие) – видово, и те не могат, бидейки в йерархични (логически) взаимоотношения, да образуват опозиционна двойка. Двойката „предци–потомци“ (дистрактор Б.) пък не е ориентирана/ограничена достатъчно отчетливо във времето и няма как да съответства на двойката „покорен роб–разбунтуван роб“, която се свързва недвусмислено с времето на Априлското въстание в целия съставен текст. Отговор Г. също като дистрактор А. е подвеждаща опозиция – защото противопоставянето може да се схване като такова на лексикално, но не и на контекстуално равнище, на което двата члена в двойката се оказват синоними. Що се отнася до верния отговор (В.), той може с лекота да бъде разпознат като такъв, тъй като и във Вазовия, и в З.-Стояновия текст се посочва към въстаниците („разбунтуваните роби“) със сродни думи („луди глави“, „лудост“), като антонимът (колкото лексикален, толкова и контекстуален) на лудостта – благоразумието, е рефериран, макар и чрез сродна дума, в откъса от „Записките“.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Работата по коментирана задача може да се обвърже със стремежа да бъде постигнат един от очакваните резултати от обучението по български език в VI клас, а именно разбирането на „логическите отношения между родови и видови понятия“ и правилното им изразяване със средствата на езика. Задачата като да е направена специално за да могат учениците да „използват родови и видови понятия, за да аргументират различни мнения по определен въпрос“, защото тя изисква адекватна

ориентация именно в родово-видови понятийни отношения и в същото време провокира заемане на позиция, изказване на собствено мнение по дискутираната от съставния текст ценностна стойност на Априлската епопея.

Тъй като във връзка с тази задача нямаме какво съществено да прибавим към очертаните в предишните коментари перспективи на работа с предлагания съставен текст, проактивни спрямо очакваните от обучението по литература в VI клас резултати, тук ще опитаме да щрихираме неочакваните предизвикателства, които въпросът открива пред това обучение. Според учебната програма учениците в VI клас трябва да „осмислят връзката автор – творба“ и „да бъдат запознати с различните видове авторства – анонимно и лично“. А един от ingredientите на съставния текст – откъсът в дясното каре – е подписан по странен, необичаен начин – само със собствено име (Георги)<sup>11</sup>. Така той поставя въпроси като: като „лично“ или като „анонимно“ може да се определи авторството му; какви биха могли да бъдат мотивите на автора му да идентифицира самоличността си само чрез едно собствено име, което е най-разпространеното мъжко име в България и под. Оттук разговорът върху авторството може да се насочи към „авторството“ в дигиталното пространство, което трудно би могло както да се подведе под „класическия“ концепт за авторство, така и да се „разложи“ на двойката „лично–анонимно“. Така би започнало запълването на едно неизписано от учебните програми по БЕЛ образователно пространство – *пространството на комуникацията в дигиталното пространство*.

**ВЪПРОС 4:** „И ние сами, съвременници на описуемата епоха – отрезнели вече от цял ред исторически примери, – се чудим и маем какво е било това умствено опиянение...“ – се казва в откъса от Вазовия текст.

Какъв може да е *един* „исторически пример“ от предизвикалите „отрезняване“ у говорещия от името на „съвременниците на описуемата епоха“? Аргументирайте отговора си. (При необходимост използвайте допълнителни информационни източници.)

.....

.....

.....

.....

.....

**Контекст:** личен; образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** повествование, интерпретация

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване:* рефлексира съдържанието и формата на съставен текст (повествование, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 4

---

<sup>11</sup> В различни броеве на същия вестник – „Култура“, могат да се прочетат и други текстове от същия автор, подписани по същия начин, т. е. не става дума за грешка или случайност.

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които се позовават на събития от българската история от периода 1876–1888 г. (т. е. случили се *след* Априлското въстание, за чиято подготовка разказва романът, и *преди* края на 1888 г., която авторът изписва под последните редове на творбата си), непосредствено свързани с живота на Ив Вазов, като суспендирането на Търновската конституция (1 юли 1881 г.) от II ВНС и въвеждането на Режима на пълномощията, срещу което Вазов води борба от страниците на в. „Народний глас“, в чието редактиране участва, и преврата от 9 август 1886 г., свързаните с който политически гонения принуждават писателя да емигрира (именно по време на тази си емиграция, в Одеса той написва и романа „Под игото“). По-важен от посочването на конкретно историческо събитие е акцентът върху неговия „отрезвителен“ отзвук у „съвременниците“, преводът – интерпретация на Вазовата метафора.

### *Примерни отговори*

- Един такъв „исторически пример“ е суспендирането на Търновската конституция (в началото на 80-те години на XIX в.) – авторът на „Под игото“ е разочарован от потъпкването на демократичните права и свободи, които са следствие от този акт. Той „отрезнява“ от предосвободенския си ентузиазъм, защото вижда, че на мястото на безкористното служене на Родината се появяват властолюбието и егоизмът.
- Едно от събитията, които със сигурност въздействат „отрезняващо“ на съвременниците на Априлското въстание, споделящи неговия безкористен патриотизъм и обществен идеализъм, е установяването на Режима на пълномощията (през 1881 г.), с който акт се потъпква основният закон на страната: става ясно, че действителният живот в свободна България е твърде различен от предосвободенските представи за него. Неслучайно Вазов активно участва в борбата за възстановяване на Търновската конституция.
- Може би най-„отрезняващ“ ефект върху Вазов като съвременник на Априлското въстание, споделящ неговото „умствено опиянение“ (ако под това се разбира отсъствие на всякакъв прагматизъм, чист идеализъм), е държавният преврат от 80-те години на XIX в. Като русофил Вазов е принуден да емигрира и точно в този период създава „Под игото“. В романа неслучайно се казва, че българският национален дух надали ще се вдигне друг път на висотата на Априлската епопея.
- След Освобождението съвременниците на националноосвободителните борби се сблъскват с прояви на егоизъм и желание за бързо забогатяване, на политически прагматизъм, нехаене за интересите на младата българска държава и за общественото благо. Техни проявления са суспендирането на Търновската конституция, превратът от 1886 г. и др. Страстно обичащ

България и своя народ, Вазов е разочарован, той вече наблюдава с „трезв“ поглед заобикалящия го свят, чужд на предосвобожденския идеализъм.

### ***Без кредит***

- Отговори, които характеризират общо следосвобожденската епоха на „тесни чела и широко разтворени джобове“ (Ив. Вазов), без да посочват конкретен „исторически пример“

### **И/ИЛИ**

- които не обвързват посоченото конкретно историческо събитие с личната съдба на писателя.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача не се вписва съвсем точно в моделите на въпроси, използвани от PISA. Имаме предвид поканата към шестокласниците да използват при необходимост допълнителни информационни източници, за да отговорят на питането. За това си предложение сме мотивирани от желанието работата със задачата ни да култивира не знания, а умения, в случая – умения за *конструиране на връзки* между един едновременно вписан и изписан от пространството на художествения наратив романов дискурс, разколебан между фикционалността и есеистичната публицистика, и вънтекстови знания (за българската история и за живота на писателя), както и умения за *рефлексия върху „езиковите игри“* (на метафорите в откъса от романа): неслучайно в съставния текст е вписан и насловът на главата „Пиянство на един народ“ – говорейки за своето „изтрезняване“, „авторът“ сам нарежда едно свое предишно „себе си“ сред „пияния“ (от собствената си безкористна дързост) народ. В този смисъл преподавателят, избрал да работи с тази задача, би могъл да подготви и да предостави на учениците необходимата информация или да ги покани самостоятелно да открият (в Мрежата) тази информация.

В същото време този въпрос с *интердисциплинарния* характер на своето подвъпросно и с необходимостта информацията да се търси и селектира съобразно *диференцирани критерии*, която налага, е типичен за Програмата, а и сполучлива илюстрация на актуални образователни концепции, залагащи именно на интердисциплинарния характер на компетентностите на съвременния човек, действащ в обществото и икономиката, основани на знанието/ученето.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както стана дума в горния коментар, адекватният отговор на този въпрос изисква интердисциплинарни компетентности. Задачата е подходяща за VI клас, защото шестокласниците изучават (отново) българска история именно от периода XVIII–XX в. Доколкото и Априлското въстание, и писането на „Записките“ и „Под игото“ се случват в този времеви интервал, задачата открива чудесна възможност учениците да съпоставят различни типове дискурси – исторически, романов, мемоарен, рефериращи едно и също събитие, и да открият отликите между неговите моделирания

във всеки от тях. В такъв контекст изглежда по-вероятно не само да се „познават литературни образи на националната история“ (из УП по литература за VI клас), но и да се *мислят*. Друга ползотворна посока на работа виждаме в конструиране на връзки между исторически събития и човешки действия (отношението човек/личност–история), между случващото се и неговото интимно-лично и гражданско преживяване, между политическата история и „историята на всекидневието“...

**ВЪПРОС 5:** „Няма власт над оная глава, която е готова да се отдели от плещите си в името на свободата и за благото на цялото човечество.“

Каква е връзката на това твърдение с тезите от текста?

- А. Потвърждава твърдението, че на разбунтувания роб липсва духовност.
- Б. Опровергава тезата, че Априлското въстание е рядък исторически пример.
- В. Отрича твърдението, че българските въстания не са подготвени сериозно.
- Г. Подкрепя тезата, че робът трябва да умре, за да се роди човек в свободата.

**Контекст:** личен; образователен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** повествование, интерпретация

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява съдържанието на съставен текст (повествование, интерпретация)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 1А

**Верен отговор:** Г. Подкрепя тезата, че робът трябва да умре, за да се роди човек в свободата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Коментарираната задача е от най-лесните, въпреки че е от най-високото мисловно-познавателно ниво (*рефлексиране и оценяване*), защото тезите от съставния текст, реферирани и от трите дистрактора, нямат *пряка (буквална)* връзка с цитираното твърдение (цитирано е финалното изречение от статията на Хр. Ботев „Революция народна, незабавна, отчаяна“, публикувана във в. „Знаме“ през 1875 г.). Верният отговор и Ботевото твърдение могат да се прочетат като перифраза едно на друго: „решеността на главата да се отдели от плещите си“ представя фигура на свободата от страха от смъртта, на готовността за саможертва (на роба) в името на свободата, за които всъщност говори и „1876: Априлската самоизмама...“, който текст неслучайно илюстрира тезата си с цитат от Ботевото стихотворение „Моята молитва“. Ако все пак прогнозираме 1А, а не 1Б равнище на трудност на задачата, то е, защото поради фигуративността си Ботевото твърдение в различни негови интерпретации може да се съотнесе с всеки един от дистракторите. Така, акцентът върху *силата* („властта“), на която може да противостои само друга сила (тая на отчаяната саможертвена решимост), не поддържа идеята за *духовност* на разбунтувания роб (вж. отговор А.); категоричността, с която свободата (от власт) е обвързана с решимостта за жертване на

живота, внушава по-скоро необходимост от „незабавна“, отколкото от „сериозно подготвена“ революция (вж. отговор В.) и т. н.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Задачата би могла да се превърне в подходящ повод за интерпретиране (нано) на ключовата за Българското възраждане опозиция *робство–свобода*. От двойката *свободен човек–роб* съставният текст диверсифицира втория член и така премахва (леснината на) бинарната опозиция. В контекста на такова осмисляне Ботевото твърдение може да се разчете и като своеобразно „обвинение“ срещу живите (роби), които са живи само благодарение на минималния си консенсус с Господаря (за който консенсус „1876: Априлската самоизмама...“ говори като за „вътрешно състояние и светоглед“). Към критическо отношение към националната (възрожденска) митология насърчава и второто ни предложение за работа с тази задача – да се изтълкува „смъртта“ на роба като условие за (нано) „раждането“ му в свободата като типичен митологически сюжет. В архаичните митологии не се мисли нещо такова като „поправяне“ на някаква „развала“: условието за постигането на „образцовото“ състояние е връщането към (пред)Началото, т. е. към небитието, към безструктурността и безформеността на хаоса (на „хаоса и безумието на смъртта“, както пише Б. Пенев за „смъртта юнашка“ в Ботевата лирика...). Чрез такова тълкуване би станало явно, че не толкова и не само т. нар. „национален литературен канон“ сам по себе си, колкото определени негови („официозни“) интерпретации оказват съпротива на културната (и образователна) динамика...

## ИЗ „САКРАЛНОТО<sup>12</sup> И ПРОФАННОТО<sup>13</sup>“

Мирча Елиаде

...Един бърз преглед на множеството религиозни преоценки на Луната ще ни помогне да научим какво са прочели хората в лунните ритми. Благодарение на фазите на Луната, тоест на нейното „раждане“, „смърт“ и „възкресение“, те са осъзнали своя собствен начин на съществуване в Космоса и заедно с това шансовете си за просъществуване, или възкресение. Благодарение на лунната символика религиозният човек е успял да обедини големи съвкупности от факти без видима взаимна връзка между тях и в крайна сметка да изгради една „система“. Твърде вероятно е религиозната преоценка на лунните ритми да е направила възможни първите големи антропокосмични обобщения на примитивните народи. Благодарение на лунната символика са могли да бъдат свързани и обединени толкова различни неща като раждането, развитието, смъртта, възкресението; водата, растенията, жената, плодовитостта, безсмъртието; космическата тъма, живота преди раждането и съществуването след смъртта, следвано от лунен тип прераждане („светлина, струяща от тъмата“); тъкането, символа „нишката на Живота“, съдбата, преходността, смъртта и т. н. По принцип повечето идеи за цикличност, за полярност, за опозиция, за конфликт, но също така и за обединение на противоположностите, са били или открити, или уточнени благодарение на лунната символика. Може да се говори за една свързана система от „истини“, засягащи специфичния начин на съществуване на живите, на всичко, което – в Космоса – участва в живота, тоест в развитието, растежа и смалването, в „смъртта“ и „възкръсването“. Не трябва да забравяме: Луната разкрива на религиозния човек не само че смъртта е неразривно свързана с Живота, но най-вече, *че не е окончателна, че след нея винаги идва ново раждане.*

Луната придава религиозна стойност на космическото развитие и помирява човека със Смъртта. Слънцето, обратно, разкрива друг начин на съществуване: то не участва в развитието; бидейки винаги в движение, остава непроменимо, формата му е все една и съща. (...)

Голям брой героични митологии са със соларна<sup>14</sup> структура. Героят се уподобява на Слънцето, като него той се бори срещу тъмнината, слиза в царството на Смъртта и се завръща победител. Тук тъмнината не е, както в лунните митологии, един от начините на съществуване на божеството, а символизира всичко, което Бог *не е*, следователно – идеалният Противник. Тъмнината вече не се възприема като необходима фаза на космическия Живот; от гледна точка на соларната религия тя се противопоставя на Живота, формите и разума. Сияйните проявления на слънчевите богове в някои култури са знакът на разума.

---

<sup>12</sup> Сакрално – свещено.

<sup>13</sup> Профанно – несвещено, лишено от святост.

<sup>14</sup> Соларна – слънчева.

На предишните две страници има откъс от книгата „Сакралното и профанното“ на изследователя на религиите Мирча Елиаде. Използвайте текста, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Защо древните са „прочели“ различни смисли в Луната и в Слънцето?

А. Защото Слънцето се намира в центъра на Слънчевата система, а Луната е само спътник на Земята.

Б. Защото са наблюдавали явяването на Луната в различни форми, а на Слънцето – в постоянна форма.

В. Защото са разбирали, че Слънцето, за разлика от Луната, е истинският противник на тъмнината.

Г. Защото са забелязали, че Луната непрекъснато се движи, докато Слънцето – не.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** Б. Защото са наблюдавали явяването на Луната в различни форми, а на Слънцето – в постоянна форма.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата е ориентирана към формиране и развиване (или проверка) на уменията за *намиране и извличане* на информация, защото предложените отговори представляват твърдения, които се отнасят към *експлицитна* информация в текста – те или перифразират утвърдителни пропозиции от текста (отговори Б. и В.), или изказват твърдения, които са верни, но не са изказани от текста (отговор А.), или преобръщат верни твърдения (от текста) в неверни (отговор Г.). Предложените отговори реферират информация, разположена на различни места в текста (т. е. *разпръсната*), но пък цитатът („прочели“) във въпроса *насочва* към една относително силна смислова позиция в текста – неговото начало, където се открива и едно от най-сигурните „подказвания“ на верния отговор (Б.). Освен първото изречение от текста („какво са *прочели* хората в лунните *ритми*“), към верния отговор насочват и следващото изречение („Благодарение на фазите на Луната, тоест на нейното „раждане“, „смърт“ и „възкресение“...“), метафорите в което лесно се разчитат като преописващи „*фазите* на Луната“, и четвъртото изречение, повтарящо синтагмата „лунните ритми“. По-нататък в текста „раждане“, „смърт“ и „възкресение“ се повтаря/„превежда“ в „развитието, растежа и смаляването, в „смъртта“ и „възкръсването“, както и в „цикличност“... От особено голямо значение за определяне на верния отговор е вторият абзац, който експлицитно съпоставя, различава и дори противопоставя („Слънцето, *обратно*...“) Луната и Слънцето във виждането на древните Накрая финалният абзац предлага



последната опора, подчертавайки разликата между смислово-функционалната стойност на тъмнината в соларните и в лунните митологии, като повтаря думата „фаза“. С други думи, подвъпросната информация е *разпръсната* в текста, но затова пък – *изказана многократно*, било чрез перифраза, било фигуративно, и дори *повторена*. Това са основните ни аргументи да прогнозираме сравнително невисоко (2) равнище на трудност на задачата.

Отговор А. е подвеждащ дотолкова, доколкото изказва вярно твърдение, което обаче текстът не изказва, а и от логическа гледна точка този дистрактор е несъстоятелен, защото въпросът не имплицира някакво йерархично (ценностно) подреждане, каквото съдържа отговор А. Отговор В. перифразира твърдение, изказано от текста, чийто смисъл обаче не е релевантен на поставения въпрос. Отговор Г. е най-лесно разпознаваем като дистрактор, защото твърди нещо, което е буквално невярно и в текста се открива противоположно му твърдение.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Жанрово предлаганият текст се отнася към *текста в научната сфера на общуване*, или към *научния текст*, в използваната от българските стандарти за учебно съдържание по български език парадигма. Именно този вид текст е във фокуса на първата тема от учебната програма по български език за VI клас. Според свързаните с тази тема очаквани резултати шестокласниците „познават структурните и езиковите особености на научния текст и умеят да извличат съществената информация от урочни статии“. Коментиранията задача едновременно диверсифицира и коригира цитираните очаквания. Защото тя, от една страна, следвайки принципите на конструктивизма в образованието, предлага работа не с урочна статия, а с (откъс от) *автентичен (неадаптиран)* научен текст, чийто език преценяваме като достъпен за 12–13-годишни ученици. Въпреки че сме превели/обяснили някои от евентуално непознатите за шестокласниците думи, смятаме, че читателят разполага с механизми, с помощта на които може да компенсира „непрозрачността“ на определени сегменти от текста (и че изобщо разбирането на кой да е текст *без остатък* е утопия). Умишлено оставяме думата „антропокосмични“ без превод/обяснение: разбира се, учителят би могъл да я обясни, но би могъл и да насърчи учениците сами да открият значението ѝ, било в речник (на чуждите думи), било въз основа на значенията на съставлящите думата основи...

Втората посока на „редакция“ на очакваните резултати е търсенето на *конкретна* информация *с оглед на решаване на конкретна задача* (вместо на „съществената“ сама по себе си информация). Този принцип се следва във всички въпроси към този (и не само) текст.

Текстът от М. Елиаде и предлаганите към него въпроси са свързани и с обучението по литература. От шестокласниците според учебната програма по литература се очаква „да свързват и разграничават митологично-фолклорните версии на фантастичното с фантазното в литературните текстове“, а откъсът от „Сакралното и профанното“ предлага една систематизация на „фантастичните“ символни инвестиции на „примитивните народи“ в Слънцето и Луната, т. е. подходяща опора за

актуализиране на усвоени в V клас компетентности. От друга страна, древните митологични схващания са и подходящ „термин“ за съпоставка с по-нови митологични феномени като съвременния национален мит, с образци на чиито възрожденски градивни текстове работят шестокласниците.

**ВЪПРОС 2:** В какъв смисъл в текста се твърди, че Луната „помирява човека със Смъртта“?

А. Благодарение на фазите на Луната човекът се е избавил от участието си на смъртно същество.

Б. Сравнявайки Луната със Слънцето, човекът се е примирил с факта, че всичко живо накрая умира.

В. Наблюдавайки Луната, човекът е намерил основания да вярва, че смъртта не е абсолютен край на живота.

Г. Изследвайки движението на Луната, човекът си е дал сметка, че нищо живо не остава същото във времето.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** В. Наблюдавайки Луната, човекът е намерил основания да вярва, че смъртта не е абсолютен край на живота.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

И тази задача проверява (формира, развива) компетентностите за *намиране и извличане* на информация, независимо че във формулировката на въпроса се появява думата „смисъл“. Защото и тя пита за *експлицитно изказани и повторени и/или перифразирани* от текста твърдения, на които цитираната във въпроса фраза се явява обобщение. Ако прогнозираме равнище на трудност (3), по-високо от това на предишната задача, то е заради необходимостта от по-задълбочено вникване и повече пунктуалност в разчитането на значенията – както на (реферираните от възможните отговори фрази от) текста, така и в предложените отговори. Така, за да се разпознае като дистрактор, отговор А. трябва да се схване като противоречащ на идеите за „възкресение“ и „ново раждане“, които са фундаменталният предразсъдък на религиозното мислене и са нееднократно акцентирани (включително и графически) в текста. В този смисъл подвеждащ е терминът „безсмъртие“, ако той се схване не като вписаност във „вечното завръщане на същото“, или „вечната обнова“, а в някакъв текущ смисъл, като *траене без прекъсване (от смъртта) във времето*.

Отговор Б. е по-лесен за идентифициране като дистрактор, защото използваното във формулировката му „накрая“ противостои лексикално-семантично на графически

подчертаната от текста *неокончателност* на смъртта. Провокативността му произтича от употребата на един сходен (и звуково, и смислово) с *помиря*, но все пак различен като значение глагол, а именно *примирия*, което сродство между двете думи би могло да подведе учениците. Що се отнася до дистрактор Г., той не противоречи на (казаното от и смисъла на) текста, но и не кореспондира непосредствено с проблема за смъртта и помириенето на религиозния човек с нея (за който пита въпросът), а само отдалеч, през непрестанната промяна на нещата, които са във времето, загатва за него.

Освен че, както вече отбелязахме, практически по-голямата част от текста обяснява именно верния отговор на поставения въпрос, още и авторът използва *перформативна формула*, за да открий най-същественото от смислово-функционалния обем на лунния символ за древните: „Не трябва да забравяме:...“. Във великолепно структурирания текст на Елиаде тази формула намираме в края на първия абзац въвеждаща обобщение на казаното в него (отговор на въпроса) – и веднага след това, в началото на следващия абзац, същото обобщение е перифразирано и лексикално-синтактично и смислово компресирано. Всичко това прави откриването на правилния отговор В. относително нетрудно.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Тъй като нямаме какво съществено да прибавим към казаното в коментара на предходната задача за функционалността конкретно на този въпрос за постигането на очакваните според стандартите и учебната програма за VI клас резултати, тук ще очертаем други възможности, които научната аргументация на М. Елиаде предоставя. Именно защото, както вече стана дума, текстът е отчетливо структуриран, той е подходящ за усвояване на умения за идентифициране/разпознаване на теза и аргумент в научен текст – концепти, които учебната програма по български език за VI клас вписва в графата „Основни нови понятия (по теми)“. На шестокласниците може да се постави както задачата да отчленят тезата (и подтезите) в текста – помежду им и от аргументите, така и да изследват механизмите на свързването им (кохезията на текста), а също и етапите на разгръщането им, ситуирането им в пространството на текста (в отделните параграфи), т. нар. номинативни вериги, които в този текстов откъс са особено подходящо организирани за наблюдение и проследяване на разполагащи с все още скромни опит с подобен тип текст „потребители на информация“, и под.

Друго предизвикателство в предложения текст представлява онова, което учебната програма нарича „езикови особености на научния текст“. Доколкото „Сакралното и профанното“ не е изкушен от строго академичен (непопулярен и труднодостъпен) дискурс, изказът рядко пропуска през филтъра на желанието си да бъде разбран дори специфични термини и в същото време не отстъпва от научната строгост на поднасяната информация; с други думи, представя образец вариант на реч, която е, казано с езика на Аристотел, „ясна, без да бъде ниска“. Освен всичко друго, заниманията с подобна реч могат да изграждат у невръстните ползватели на научна литература имунитет срещу академичната високопарност, преднамерената неяснота и претенциозното оригиналничене, с които не е невъзможно да се срещ(н)ат тепърва в своя образователен маршрут.

**ВЪПРОС 3:** Как „примитивният“ човек е преживявал себе си спрямо природата – Космос?

- А. Като неразривна част от едно „живо“ – говорещо и разбираемо – същество.
- Б. Като единствения, чието съществуване не се обновява, а има начало и край.
- В. Като най-силния противник на тъмнината и бранител на Космоса.
- Г. Като беззащитно изложен на враждебните му природни стихии.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* смислово интегрира и интерпретира текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** А. Като неразривна част от едно „живо“ – говорещо и разбираемо – същество.

#### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача вече е насочена към уменията за *смислово интегриране и интерпретиране* на текст, защото подвъпросната информация не може да бъде намерена в текста – тя само се *подразбира*, защото и не е свързана пряко с основната тема на откъса. Кой са текстовите елементи, които насочват към верния отговор (А.)? На първо място изпъква предпоследното изречение от първия абзац, което говори за „всичко живо... което живее“, т. е. обобщава – приобщава човека към цялата жива материя, съ-режда го с „всичко, което живее“. Точно към цитираната фраза *насочва* и формулировката на въпроса, използвайки сродна дума на посочените ключови думи. Коментираното изречение кореспондира също и с верния отговор по един важен „подказващ“ начин – ако фразата говори за „една свързана система от „истини“, правилният отговор съдържа смислов еквивалент на подчертаното словосъчетание – „*неразривна част от едно...*“. Друг сигурен указател от текста към верния отговор е още началото на откъса, което заговаря за това, какво древните са *прочели* в лунните фази: онова, което подлежи на прочит, е без съмнение *говорещо* (интенционално) и *разбираемо* – точно като каквото го описва верният отговор. Към него насочват и лексикални повторения като тези на *раждане, смърт и възкресение* – един път изписани в кавички, за да се подчертае метафоричната им употреба спрямо лунния цикъл, и в тори път – без кавички тогава, когато референциите им се отнасят буквално до фазите в човешкия живот. Казано накратко, преживяването на древния човек като неразривна част от живия, говорещ и разбираем Космос е едно от най-системно вписаните в текста, макар и неявни, значения, което и ни дава основания да прогнозираме неособено високо – 3 – равнище на трудност на задачата.

Отговор Б. е лесно разпознаваем като дистрактор, защото твърди обратното на едно от (директно) казаните в текста неща. Отговор В. подменя Слънцето като персонаж (културен герой) от соларните митологии с човека и също не е труден за

идентифициране като дистрактор. Отговор Г. излага фрагмент от модернисткото преживяване на „враждебната природа“ и е възможно да се припознае като верен, доколкото провокира „трансцендентално безприютния“ (Лукач) човек (каквито са мнозина в съвременния свят) да проектира себе си в очертания в него антропологичен образ.

#### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Работата върху тази задача би могла да се използва за поддържане актуални знанията за митологично-фолклорното схващане за Космоса и мястото на „примитивния“ човек в него и за обогатяването им чрез диференциация, доколкото, както е известно, културните придобивки на човечеството (каквото са митологиите) никога не се губят, не изчезват, а само „мигрират“ по етажите на културното пространство и променят функциите си, като остават непресъхващ източник на мотиви, персонажи, образи, модели за литературата. Така, в контекста на тези знания биха разкрили по-дълбоки свои семантични пластове текстове като „Косачи“ на Елин Пелин (утвърждаващ – както изобщо Елин-Пелиновата проза – митологично-фолклорния светоглед), „Хубава си, моя горо“ на Л. Каравелов и „Отечество любезно“ на Ив. Вазов (интерпретиращи и в митологичен код отношението човек–природа), „Вятър ечи, Балкан стене“ на Д. Чинтулов и „Хайдути“ на Хр. Ботев (моделиращи една, по думите на Ал. Кьосев, „национално-митологична природа – вселена“)... В съпоставката между архаичните митологични вярвания специфичните особености на съвременния национален мит биха се очертали по-отчетливо и убедително.

#### **ВЪПРОС 4: Кои твърдения са верни според текста?**

| <b>Твърдение</b>   | <b>Вярно ли е?</b> |
|--|--------------------|
| Тъмнината има значение в слънчевите митологии, а в лунните – не.   | Да / Не            |
| Образцовият Противник в митологията е този, който е напълно противоположен на Героя.   | Да / Не            |
| Луната символизира раждането и развитието, смъртта и възкресението, противоборството и победата на светлината над тъмнината. | Да / Не            |
| В слънчевите митологии Слънцето се отъждествява с Космоса, Живота, Разума.   | Да / Не            |
| Най-голямо значение в соларните митове има победата над безформения и тъмен хаос.  | Да / Не            |
| Благодарение на лунната символика примитивните народи са открили специфичния за човека начин на съществуване в света.        | Да / Не            |

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане*: извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

### Верни отговори:

| Твърдение  | Вярно ли е? |
|--|-------------|
| Тъмнината има значение в слънчевите митологии, а в лунните – не.   | Не          |
| Образцовият Противник в митологията е този, който е напълно противоположен на Героя.   | Да          |
| Луната символизира раждането и развитието, смъртта и възкресението, противоборството и победата на светлината над тъмнината. | Не          |
| В слънчевите митологии Слънцето се отъждествява с Космоса, Живота, Разума.   | Да          |
| Най-голямо значение в соларните митове има победата над безформения и тъмен хаос.  | Да          |
| Благодарение на лунната символика примитивните народи са открили специфичния за човека начин на съществуване в света.        | Не          |

### ОЦЕНЯВАНЕ

#### *Пълен кредит*

Пълен кредит се присъжда, когато на *всички* въпроси е отговорено вярно.

#### *Без кредит*

Кредит не се присъжда при един или повече неверни или липсващи отговори.

### Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения

Основанията ни да прогнозираме като степен на трудност на задачата равнище 3 се откриват в няколко посоки. Първо, задачата е с множествен избираем отговор, което означава, че подвъпросната информация *не е компактно* разположена в текста, а е необходимо да бъде открита на различни места, в които в същото време тези фрагменти от нея, които са релевантни за част от конкретните въпроси, са *повторени* или *изказани по друг начин*. Второ, някои от твърденията са *подвеждащи*. Например първото твърдение изопачава казаното от текста, трансформирайки очертаната в откъса *разлика* между ролята на тъмата в лунните и в соларните митологии в *опозицията наличие–*

*отсъствие*. Подвеждащо е и третото твърдение, което „невинно“ сърежда една неистина („Луната символизира... противоборството и победата на светлината над тъмнината“) след две истинни (според текста) пропозиции, като неистинността на цитираната фраза не е „абсолютна“: казаното от фразата според текста е вярно, но не за Луната, а за Слънцето. Особено провокативно е последното твърдение, което използва термина „специфичен“, употребен и в текста, но като редуцира неговия захват до... съществуването на човека, докато откъсът го отнася до съществуването на „живите“ (същества) изобщо. С други думи, за да преценят истинността на това твърдение, шестокласниците трябва да мобилизират компетентностите си по отношение на *родово-видовите отношения*, конструирани от текста. Трето, поне едно от твърденията – петото, изисква от учениците (отново) да *йерархизират*, но този път – не във формата на „класификационно дърво“, а по значимост извлечената информация (да потвърдят или не *най-значимото* в соларните митове).

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Твърденията, с които борави тази задача, биха могли да се използват като отправна точка за идентифициране на начините, по които литературата подлавя и интерпретира митологични конструкти. Например изучаваните в VI клас Чинтулови текстове осезаемо боравят с фигурата на митологичния културен герой, проектирайки чертите му в образа на „юнака балкански“, а конкретно „Къде си, вярна ти любов народна“ актуализира една от основните митологични опозиции – *светлина–тъмнина* (обговаряна от текста на Елиаде), в серия от метафори („блещиш ти, искра...“, „силен пламък, ти пламни,/ та буен огън разпали...“, „Пламни, пламни ти в нас, любов гореща...“). Върху основата на един сравнително по-„нов“ мит, какъвто е библейският, изгражда смислите и образите си и Вазовото „Отечество любезно“. В него Отееството е директно определено като Рай („Ти рай си, да...“) – изпълнено с „всички блага и дарове“, в т. ч. и с „на Изтока светлика“, докато (митологичната) тъма постепенно помрачава всевиждащото око (на Патриарха), за да стигне поетическият дискурс, тръгнал от всеобхватния „поглед“ („При всеки поглед нови, по-нови красоти...“), до „слепотата“ (на незнанието): „Но ний не видим нищо...“. Така Чинтуловите „песни“ и Вазовите „картини“ („Как твоите картини менят се омайно!“) могат да се съпоставят смислопродуктивно както непосредствено помежду си, така и през общия им „подлежащ“ митологичен сюжет на противоборството между Слънцето (Космоса, Живота, Разума...) и тъмнината (хаоса).

**ВЪПРОС 5:** Кое е най-значимото послание на Луната към религиозния човек в древността и защо, според вас, именно на него е отдадено най-голямо значение?

.....

.....

.....

.....

.....

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява съдържанието на текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 4

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които (1) идентифицират идеята за вписаността на човека в космическия цикъл (на раждане, развитие, смърт и възкресение) като най-значимото послание на Луната към религиозния човек в древността и (2) я свързват с фундаменталното условие на *човешкото* съществуване – съзнанието на човека за собствената му смъртност. Отговорите могат както да перифразират, така и да цитират пропозиции от текста.

### *Примерни отговори*

- Че смъртта не е окончателна! Това всъщност обяснява по-голямата част от текста, защото си заслужава акцент начинът, по който древните са се справили с естествения човешки страх от смъртта – Луната „помиррява човека със смъртта“.
- Най-голямо значение текстът отдава на това, че след смъртта винаги има ново начало, ново раждане. Според древните човекът се ражда, расте, умира и възкръсва като всички други живи същества – но само той знае, че е смъртен. Ето защо авторът настоява, че „не трябва да забравяме“ именно това – че смъртта никога не е окончателна.
- Това, че смъртта съвсем не е краят! Че след нея идва възкресението. Това е най-същественото за човека, защото за разлика от другите живи същества той има съзнание за смъртната си участ. А „примитивните народи“ са намерили начин да се „помирят“ с нея, приемайки я за неокончателна.
- Още в началото на текста се подчертава, че благодарение на лунните ритми древните хора са приели „послание“ за шанса си да просъществуват и след смъртта, да се родят отново. Това е най-значимото, което Луната им известява. Защото за човешкото съзнание никак не е лесно да се „помири“ със смъртта, а религиозният човек го е постигнал.

### *Без кредит*

- Отговори, които идентифицират различно от посоченото (вж. по-горе) послание на Луната като най-значимо (например обединяването на противоположностите, идеите за опозиция, за конфликт и др.)



## И/ИЛИ

- които не отговарят, или отговарят неясно и/или неадекватно на втората част от въпроса (например твърдят, че открояването на най-значимото послание на Луната е въпрос на авторова преценка).
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата е ориентирана към компетентностите за *рефлексирането и оценяването* на (съдържание на) текст не защото предполага йерархизиране по значимост на информация от текста – подвъпросната йерархия осъществява самият откъс, а защото изисква да се свърже тази информация с вънтекстови знания. С тези знания се очаква шестокласниците да разполагат благодарение на личния си опит (личните си преживявания, свързани със съзнанието за смъртността на човека) и/или благодарение на работата си с образци на митологичната и фолклорната култура в V клас. Ако все пак, въпреки философската ориентация на (втората част от) въпроса, прогнозираме не по-високо от „средно“ (4) равнище на неговата трудност, то е поради отчетливото (експлицитно) акцентирание в текста върху най-важното послание на Луната към религиозния човек (както вече неведнъж отбелязахме, то е повторено и диверсифицирано нееднократно в откъса, обвързано е с перформативна формула и др.)

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Този въпрос има амбицията да компенсира криворазбраните евфемистични стратегии на избор (и структуриране) на учебното съдържание по литература (за прогимназиалния образователен етап). Имаме предвид факта, че според учебната програма за V клас семейният календар се състои от *раждане и сватба*, т. е. един от най-важните *преходи* (от гледна точка на религиозното съзнание) в човешкия живот, а именно – *смъртта*, е пропуснат. Даваме си сметка, че авторите на програмата правят този „прескок“ с желанието да спестят някакви предполагаеми травматични преживявания на невръстните ученици. Обратно, ние смятаме, че премълчаването, неосвобождаването на фундаменталния човешки опит (със смъртта) в езика е потравматичният избор. Освен това, дори и ако съдим само от текста на Елиаде, без този опит – тъкмо поради неговата фундаменталност – цялата митологична (а и фолклорна, и литературна...) „система“ би се разпаднала. А и твърде много литературни сюжети, в т. ч. и на произведения от българския литературен канон (т. е. изучавани в училище), ползват активно учреденото от митологично-фолклорната култура *структурно и семантично сходство* (клонящо към тъждество) *между сватбата и смъртта* именно защото и двете се осмислят като *преход и ново начало*. Достатъчно е в тази връзка да посочим творби като Ботевото „До моето първо либе“ (в което, както е прозрял още Б. Пенев, лирическият герой го очаква неговата изгора, но „не първата, а неизменната – смъртта“) и Фурнаджиевата „Сватба“. Пък и не само, но и в това се състои „работата“ на литературата, казва ни Рикъор – да прояснява теоретически неразрешими противоречия като това между живеенето и смъртта на човешкото същество...

## ИЗ „ПРАЗНИ МИСЛИ НА ЕДИН ПРАЗЕН ЧОВЕК“

Роман от Джеръм К. Джеръм

Занесохме пътните си чанти в митницата и ги отворихме, а аз седнах върху моята и моментално заспах.

Събудих се от това, че някакъв човек, когото в първия момент взех за фелдмаршал и по силата на навика – някога бях доброволец – поздравих по военному, стоеше наведен над мен и сочеше мелодраматично чантата ми. Аз го уверих на най-цветист немски, че нямам какво да декларирам. Той явно не ме разбра, което ми се стори много странно, измъкна чантата изпод мен и ме остави да седя на пода. Аз обаче бях прекалено сънен, за да се възмутя.

След като прегледаха багажа ни, отидохме в бюфета. Интуицията ми не ме беше излъгала; там намерихме топло кафе, кифли и масло. Поръчах две кафета с мляко, хляб и масло. Направих поръчката на най-чистия немски език, който знаех, но тъй като никой не ме разбра, отидох и сам си взех нещата. Този метод спестява много недоразумения. Миг след това хората веднага разбират какво си искаш да кажеш.

Б. ме посъветва, докато сме в Белгия, да говоря повече френски и по-малко немски – така имало по-голяма вероятност да ме разберат, защото в тази страна всеки говорел френски и само малцина знаели немски.

– Хем на теб ще ти бъде по-лесно, хем няма да тормозиш хората – обясни ми той. – Дръж френския колкото можеш по-дълго. С него ще се справиш много по-добре. Тук-там можеш да срещнеш умни и интелигентни хора, които донякъде ще разберат твоя френски, но никое човешко същество, освен може би някой четец на мисли, няма да успее да прозре какво точно казваш на немски.

На предишната страница има откъс от романа „Празни мисли на един празен човек“ на британския писател Джеръм К. Джеръм. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Защо според героя Б. е по-добре разказвачът да говори на френски, отколкото на немски език? Посочете *две свързани* основания.

1. ....  
.....
2. ....  
.....

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от повествователен текст (откъс от роман)

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 1А

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълнен кредит*

Пълнен кредит получават отговори, които посочват – цитирайки или перифразирайки текста – независимо в каква комбинация две от следните основания: (1) разказвачът и Б. се намират в Белгия, където местният език е френският; (2) ако говори на френски, разказвачът няма да „тормози“ хората със своя немски; (3) на разказвача ще му е много по-лесно (ще се оправя по-добре), ако говори на френски; (4) немският на разказвача е неразбираем.

### *Примерни отговори*

- 1. Героите са в Белгия, където се говори на френски.  
2. От друга страна, немският език, който разказвачът говори, е разбираем единствено за „четци на мисли“ – толкова е лош.
- 1. Разказвачът ще се оправя по-лесно с френския в Белгия, където „всеки говори френски“.  
2. В същото време няма да тормози хората със своя неразбираем немски!
- 1. Немския на разказвача може да го разбере само някой „четец на мисли“, затова е по-добре той да говори на френски.  
2. По този начин няма да измъчва хората, с които общува.
- 1. Малцина в Белгия знаят немски, докато всеки говори френски.  
2. Пък и никое човешко същество освен някой телепат не би могло да разбере немския на разказвача.

### ***Без кредит***

- Отговори, които посочват *едно* вместо две основания.
- Отговори, излагащи две основания *без връзка* помежду им.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Информацията, която трябва да се намери и извлече, за да се реши задачата, е *компактно* разположена – в последните два абзаца на текста. Въпросът не е ориентиран към фигуративните значения, инвестирани в тези параграфи, а към *пряко казаното* от текста, поради което и задачата се определя като насочена към когнитивния процес *намиране и извличане*. Единствено изискването да се посочат *две свързани* основания на Б. да съветва разказвача да говори на френски език отмества прогнозата за степен на трудност на задачата от най-ниското (1Б) равнище. От друга страна, подвъпросните връзки също са *експлицитни* („...защото..“, „...обясни ми той...“ и др.), а не подсказани от текста, ето защо не се прогнозира по-високо (от 1А) равнище на трудност.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Тази задача е в непосредствена връзка с покриването на поне два очаквани резултата от обучението по литература в VII клас. Единият се отнася до формирането на компетентности върху понятията (и техните референти) *сюжет* и *фабула*. Ако приемем (конвенцията), че една от решаващите разлики между сюжета и фабулата е конструирането в сюжета на *каузални връзки* (липсващи между ингредиентите на фабулата), то доколкото пита за *свързаност* (в повествователен текст), въпросът е функционален спрямо овладяването на операционнопрактическо равнище на ключови литературнотеоретични понятия като *сюжет* и *фабула*. Друг очакван резултат, в който коментираната задача е във връзка, е този от Стандарт 5 („Разкрива в анализ художествения смисъл на изучавано произведение“) от Ядро „Социокултурна и литературна компетентност: общуване с художествената творба“, а именно: „Осъзнава ролята на анализа като логическа операция за тълкуване на художествен текст“. Идеята ни е *анализът на логически връзки* (изградени в случая от героя Б.) да стане основа за рефлексия върху *недостатъчността на логическите операции за разкриване смисъла на художествен текст*, постижим чрез тълкуването, т. е. да се надмогне чрез корекция известната недомисленост на цитирания очакван резултат. Защото, както е известно, тъкмо разказваната (фикционална) история (както и художественият текст изобщо) *не* се поддава на предварително пресмятане и изчисляване, респективно – развързката *й* *не* може да бъде изведена от сюжетния развой по *логически* път. А да се експонира анализът едва ли не като универсален инструмент на тълкуването, означава да се култивира т. нар. (от Ю. Лотман) „агресивен читател“, който взема мярата си за художествения текст от „логиката на живота“ и не търпи никакви недоизказаности, неясноти и двусмислици (накратко казано – не търпи литературата).

**ВЪПРОС 2:** Защо в текста се споменава „четец на мисли“?

- А. За да се подсказе колко слабо говори разказвачът на френски.
- Б. За да се покаже колко труден език е немският.
- В. За да се внуши, че никой не може да разбере немския на разказвача.
- Г. За да се очертаят границите на човешката интелигентност.

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява формата на повествователен текст (откъс от роман)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** В. За да се внуши, че никой не може да разбере немския на разказвача.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Прогнозираме относително ниско (2) равнище на трудност на задачата, тъй като тя изисква да се рефлексира и оцени значението на един „ограничител“ на (интелектуалните възможности на) „човешкото същество“, който може да се мисли като метафора по-скоро в отношение към външната реалност (референцията към която текстът по принцип и в частност – художественият текст – „прекъсва“), докато в текста той се вписва във фигурата на иронията. Релевантната информация е *компактно* разположена, като чрез цитат във въпроса задачата *посочва* недвусмислено към мястото ѝ в откъса. Предложените отговори също са локализиращи в ограничен текстов периметър (последния абзац).

От тях най-подвеждащ е отговор Г., който би бил верен, ако съществуваше нещо като *четец на мисли* – не (само) във от текста, а (и) в контекста на откъса от него. За да се разпознае този отговор като дистрактор, е необходимо да се схване иронията, вложена от героя Б. в сравнението, което прави между начина, по който разказвачът говори френски, и начина, по който той говори немски. Следващ по степен на подвеждане е отговор А., тъй като внимателният анализ на съветите на Б. не оставя съмнения и около качеството на френския на разказвача. В контекста на обсъждането на рядко срещашите се „умни и интелигентни хора“ и отговор Б. има потенциал да подведе невнимателния, неуспяващ да проследи разгръщането на „антифразата“ читател (още повече, че съгласно един широко разпространен предрасъдък немският е много труден език).

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както повечето от предлаганите от нас задачи, насочени към култивиране на умения за *рефлексиране и оценяване* формата на текст, и тази открива възможност за работа, ориентирана към покриването на Стандарт 2 от Ядро „Литературни компетентности“, изискващ „справяне“ с фигурите на езика. Въпреки че не пита

непосредствено за *иронията* в откъса от романа на Дж. К. Джеръм, задачата, както стана дума, налага идентифицирането ѝ, т. е. *прилагане* (ако използваме речника на таксономията на Б. Блум) на знанията за „антифразата“. А иронията според учебната програма по литература за VII клас е едно от основните нови понятия.

Освен това работата по задачата може да се определи и като правене на „анализ на художествен текст с оглед формиране на умения за самостоятелно тълкуване“, каквато възможност учебната програма препоръчва да се даде на учениците. Цитирахме УП, защото това е един от редките случаи, в които тя не настоява „обект“ на обучителната дейност да бъдат *изучавани* художествени текстове. За разлика от работата с тях, приложението на формиращи и развиващи се компетентности върху неизучаван (а то значи – неинтерпретиран в учебниците) художествен текст обезпечава *автентичност* на апликираните умения, докато (например) за учениковия анализ (отчленяването и обяснението на структурни текстови елементи и отношения между тях) на изучавани произведения никога не може да се знае дали става дума за *демонстрация на умения*, или за *репродуциране на знания*.

**ВЪПРОС 3:** „Този метод спестява много недоразумения.“ Кой е „методът“, който текстът подсказва като създаващ недоразумения? Аргументирайте отговора си така, че да покажете разбирането си на цялостния смисъл на откъса.

.....  
.....  
.....  
.....

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: смислово интегрира и тълкува повествователен текст (откъс от роман)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 6/3

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които (1) идентифицират подвъпросния „метод“ като речево/езиково общуване/(взаимо)действие И/ИЛИ езика/речта като източник на недоразумения и (2) се аргументират на базата на разликата между несъвпадащия с („отклонения“ от) „нещата“ език и съвпадащите със себе си неща И/ИЛИ на разликата между размяната на думи (извор на недоразумения) и размяната на „неща“ – стоки и пари в случая, (3) иронични примери за които различия в текста са серията недоразумения между разказвача и хората, с които той се опитва да общува вербално, от една страна, и успешното му справяне със ситуацията чрез неезиково действие, от друга.

### ***Примерни отговори***

- „Методът“, който е загатнат като създаващ недоразумения, е езиковото общуване! Казаното винаги може да се разбере различно от онова, което говорещият има предвид, както става с разказвача, когато се опитва да поръча закуска. Докато когато направо, без да говори, той взема, каквото му трябва, действието му не оставя никакви съмнения!
- Извор на недоразумения е езикът! Неслучайно всички опити за речево общуване на героя разказвач се провалят. А боравенето направо с нещата „спестява много недоразумения“. Въпреки че от текста става ясно, че разказвачът говори на неразбираем (и лош) за хората в Белгия език, „общуването“ без думи противостои на езиковото взаимодействие между хората.
- Наистина героят разказвач се опитва да се разбере с белгийците на език, който те не говорят (а самият той говори зле). Но текстът противопоставя на успешния „метод“ – директната размяна на стоки и пари – речевото общуване. Следователно то е подсказано като източник на недоразумения!
- Единственият успешен опит на разказвача да си взаимодейства с хората в чуждата страна е когато извършва действие (сам си взема закуска), без да говори (без да използва никакъв език). Ето защо може да се каже, че езикът/речта е „методът“, който по един или друг начин неизбежно поражда недоразумения!

### ***Непълен кредит***

Непълен кредит получават отговори, които не достигат до обобщението за езика като източник на недоразумения, към което отвежда смисълът на текста, и посочват като алтернатива на „общуването“ без помощта на език било говоренето на добре овладян език (в обратното на което е показан разказвачът), било речевото взаимодействие на разбираем и за двете страни език (което не характеризира комуникацията между разказвача и неговите белгийски събеседници), било и двете.

### ***Примерни отговори***

- Пораждащ недоразумения „метод“ е да говориш на немски език в страна като Белгия, където – както казва героят Б. – малцина говорят този език!
- Източникът на недоразумения в откъса е лошият немски на героя разказвач – неслучайно Б. му казва, че само някой „четец на мисли“ би се досетил какво той иска да каже, говорейки на немски!
- От една страна, както откъсът дава да се разбере, разказвачът не знае (добре) немски език. От друга, никой в Белгия не го разбира, защото там хората говорят на френски, само малцина – на немски. В това се състои „методът“, пораждащ недоразумения.
- Източник на недоразуменията в текста е неумението на разказвача да говори както на немски, така и на френски – него успяват да го разберат едва когато той действа, без да говори!

### **Без кредит**

- Отговори, които идентифицират недоброто говорене на (чуждия) език като „метод“ – източник на недоразумения.
- Отговори, които идентифицират речевото общуване на език, разбираем само за единия от събеседниците, като „метод“ – източник на недоразумения.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Прогнозираме много високо – 6 – равнище като степен на трудност на задачата, тъй като релевантната на решението й информация е, първо, *разположена на различни места* в текста, второ, в своята фигуративна (нееднозначна) изказаност в художествения текст е *„подвеждаща“* и трето, конкретните съставлящи я фрагменти, фокусиращи вниманието със своя комичен заряд, изискват да бъдат *смислово обобщени*. За българските ученици, в обучението (по БЕЛ) на които темата за отношението между думите и нещата (езика/речта и жизнената реалност), която откъсът от романа на Дж. К. Джеръм интерпретира и върху която е центриран въпросът, е рядко – ако изобщо е – експлицитно поставяна и коментирана, задачата може да се окаже и нерешима за пълен кредит. Именно несправянето било с намирането и извличането на необходимата информация, било с конструиране на *подказаните* значения на буквално казаното в текста, било със смисловото обобщение на информацията сваля отговорите на равнище на трудност 3, доколкото те могат да се приемат за частично адекватни.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както става ясно от предходния коментар, залог на работата с тази задача е не по-малко от *осъзнаването и осмислянето на отношенията между езика (като дискурс) и света*, на *„непрозрачността“ на словото*, *„прилепващо“* към нещата само в епическото/митологичното съзнание/култура, както и на *разликата между смисъла на дискурса и действителността на речевите актове*. Обичайна практика в училище, изглежда, – доколкото може да се съди от ученикови текстове (каквито сме прочели стотици) – е да се експонира и мисли езикът било като *отразяващ* действителността, било като *представящ* я (такава, каквато е), както и да не се диференцират двата аспекта на дискурса – семантичния и събитийния/действия (както казва П. Рикъор, дискурсът се осъществява като събитие, но се разбира като смисъл). Подобни схващания са лоно, *„инкубатор“* на изкуствено поддържана незрелост и наивитет (и не само на читателя на фикционални текстове!) – на нагласи и навици за безкритично отношение или обратно – за неизбирателна подозрителност, към заобикалящите ни дискурси и текстове. Ето защо смятаме, че *промислянето и проиграването на нетранспарентната „природа“ на езика е първа и най-важна цел на литературното и езиковото обучение* – цел, за чието постигане може да бъде инструмент и предлаганата задача.



**ВЪПРОС 4:** Коя е *най-вероятната* причина митническият чиновник да не разбира разказвача, когато той му казва, че няма нищо за деклариране?

- А. Чиновникът не знае немски език.
- Б. Разказвачът говори „цветист“ немски.
- В. Съненият разказвач говори неясно.
- Г. Чиновникът не разбира езика на цивилните.

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* смислово интегрира и тълкува значението на сюжетен елемент от повествователен текст (откъс от роман)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** А. Чиновникът не знае немски език.

#### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

На една доста елементарна на пръв поглед задача за *намиране и извличане* на информация прогнозираме равнище на трудност 2, защото въпреки че е *явно представена*, релевантната ѝ информация е *дистантно разположена* спрямо епизода, към който насочва въпросът, като в същото време тази информация е дадена в „подчинено изречение“ (буквално и преносно казано), т. е. синтактично/структурно е организирана така, че да *не фокусира върху себе си* читателското внимание: „Б. ме посъветва, *докато сме в Белгия...* [където] *всеки говорел френски и само малцина знаели немски*“. Подчертаните от нас фрази всъщност обясняват причината за всички комуникативни неблагоприятия, на които успява да стане жертва героят разказвач в този кратък откъс (с други думи, представляват най-благонадеждната опора на верния отговор).

Трудно може да се определи категорично кой от неверните отговори е най-лесен за разпознаване като дистрактор. За да се отхвърли като верен отговор Б., достатъчно е да се схване ироничният смисъл на метафората „цветист немски“ – метафора толкова износена, че се колебаем дали не е „мъртва“: изразителността, богатството и т. н. на немския на разказвача по-скоро биха улеснили, отколкото направили невъзможно общуването. Отговор В. подвежда дотолкова, доколкото се опитва да подмени внимателното разчитане на текста с разпространения предразсъдък за неясната реч на сънени човек. Вярно е, че разказвачът признава своята недосъбуденост, но тази причина е по-малко вероятна от подсказаната от подчертания по-горе цитат от текста (т. е. от верния отговор). Що се отнася до отговор Г., то той изказва може би най-невероятната причина: в откъса ясно се казва, че митничарят НЕ е военен, а само се е сторил такъв на сънителя разказвач.

## Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати

Работата с тази задача би била много полезна с оглед овладяване на компетентности за четене – интерпретация на (художествения) текст като смислово цяло. Осмеляваме се да твърдим това независимо че става дума за (кратък) откъс от (дълъг) повествователен текст (роман). Имаме предвид не композираността на текста, недостъпна през откъс от него, а „мрежоподобната“ му структурираност. Всеки елемент от (фрагмент от) него (може да) е във връзка с кой да е друг, или с комбинация от кои да е други, негови елементи – във връзка, която е от решаващо значение за текстовия смисъл, което е и едно от основанията да се твърди, че, както е известно, текстът е корелат на понятието за цялостност, за холистичност. Задачата ни налага нещо различно от работа в режим на изследване на „първи епизод... втори епизод...“, или на проследяване от началото към/до края в *линейна* последователност на *отделни* текстови елементи, просто *следващи един подир друг*; налага ни конструиране на *смислови връзки* между *несъседни* и *доста далеч един от друг разположени* в текста негови елементи.

**ВЪПРОС 5:** Какво е отношението на автора на текста към езиковите умения на разказвача? Аргументирайте отговора си така, че да покажете разбирането си на целия откъс от текста.

.....  
.....  
.....  
.....

**Контекст:** личен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** повествование

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* тълкува повествователен текст (откъс от роман) с оглед на авторската естетическа позиция

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 5

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, които (1) идентифицират авторското отношение към езиковите умения на разказвача като *иронично* и се аргументират, посочвайки (2) както фокусираността на откъса върху иронично интерпретираната тема за езиковите умения на разказвача, така и (3) поне една от конкретните фигури на иронията в откъса: „Аз го уверих на *най-цветист немски*... Той *явно не ме разбира*, което ми се стори *много странно*...“; „Направих поръчката на *най-чистия немски език*, който *знаех*, но тъй като *никой не ме разбира*...“; „*Тук-там можеш да срещнеш умни и интелигентни хора*, които *донякъде* ще разберат твоя френски, но *никог човешко*

*същество, освен може би някой четец на мисли, няма да успее да прозре какво точно казваш на немски“.*

### **Примерни отговори**

- Авторското отношение към езиковите умения на разказвача е иронично. Целият откъс всъщност изразява точно това. Още в началото разказвачът вярва, че се изразява на „най-цветист“ немски език, но остава неразбран. А в края се разбира истинската причина за това неразбиране – не само белгийският чиновник най-вероятно не знае немски, но и говореният от разказвача немски е неразбираем за „никое човешко същество“.
- Целият откъс говори за противоположността между самооценката на разказвача за собствените му езикови умения (на немски) – той смята, че говори „чист“ и дори „цветист“ немски, и действителното положение на нещата: всъщност немският на разказвача е такъв, че може да го разбере само „някой четец на мисли“. Отделно от това е и неподходящ за Белгия. Затова отношението на автора към езиковите умения на разказвача може да се определи като иронично.
- Иронично е! Иронията е мнима похвала, съгласие, одобрение, изразяващи действително порицание, неодобрение, несъгласие. Авторът нарочно кара героя разказвач да говори със суперлативи („най-цветист“, „най-чист“) за своя немски, за да може в края на откъса чрез съветите на Б. да им противопостави истината за езиковите умения на разказвача: той говори френски зле, немски – много зле, и освен това говори на немски във френскоговоряща страна!
- Неслучайно авторът противопоставя самооценката на героя разказвач с оценката на Б. за неговите езикови умения. Докато разказвачът си вярва, че говори прекрасно на подходящия език (на немски в Белгия, където всеки говори френски!), Б. дава да се разбере както колко слаби са езиковите му умения (и на френски, и на немски...), така и че използва неадекватен на мястото език! Всичко това говори за иронично отношение.

### **Без кредит**

- Отговори, които не изпълняват едно или две от описаните в *Пълен кредит* условия.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Прогнозираме високо (5) равнище на трудност на задачата преди всичко заради *комплексния* характер на изискваната аргументация (съответстващ на *цялото* на откъса) и заради необходимостта решението ѝ да отчете иронията не само към немския на разказвача, примерите за която (подвеждащо с оглед на въпроса) доминират в текста, но изобщо към неговите езикови умения (включващи и слабия френски, и неадекватния избор на език...), както и заради първоличната форма на изказа в повествованието,

която „скрива“ авторската оценка: иронията се открива в контраста между претенцията на разказвача и действителността, явена колкото от комуникативните сригове, толкова и от съветите на другия персонаж в текста – Б. Така релевантната на въпроса информация присъства на практика в целия текст, т. е. тя е *разпръсната*, и е *изказана многократно*, но *по различни и фигуративни (непреки) начини*, а фигурата на иронията е с подчертано *сложна структура*.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Задачата е най-непосредствено свързана с усвояването на знания за „повествователя“ (основно ново понятие в VII клас според учебната програма по литература), когото ние наричаме *разказвач* (строго научнотерминологичното диференциране на двете понятия в случая е ирелевантно). Решението ѝ налага отчетливо различаване между *автор* и *герой – разказвач* в една относително сложна (за седмокласници) художествена конфигурация: *първоличният наратив* подвежда към отъждествяване на автора с разказвача. Под това условие няма как да бъде идентифицирана в откъса иронията на „*автора – разказвач*“. Обратно, различаването им осигурява „реторически компетентно“ (Пол де Ман) четене, което през цялото време държи сметка за това, че нищо в художествения текст не е „естествено“ или „случайно“, че той е направен (от своя автор). Задачата може да бъде и добра основа за осмисляне *значенията на различните възможни позиции на разказвача спрямо разказваната история*: разказвачът може да е или да не е герой на разказваната история, а от друга страна, може да предава „отвътре“ или „отвън“ събитията. Така седмокласниците биха се приближили по смислен начин до покриването на стандарта „...осъзнават ролята на повествователя в наративен текст“.

## Отслабване – за и против медикаментите за отслабване

По аптеките и в магазините за здравословни и диетични храни вече могат да се намерят много хранителни добавки. От магическите хапчета, които те карат да сваляш килограм след килограм без никакви лишения, до кафета и дъвки за **отслабване**... Преди да посегнеш към тях обаче, трябва да си отговориш на някои важни въпроси: доколко са ефективни подобни хранителни добавки, какво съдържат всъщност, безвредни ли са и могат ли да се приемат свободно, без лекарско предписание. Ние ще ти помогнем да се ориентираш, но още преди да започнеш да четеш, трябва да разбереш истината - „даром“ в живота почти нищо не се получава, това важи с пълна сила за идеалното тегло и стегнатото тяло. Каквито и добавки да избереш, те ще си останат само добавки към твоя начин на живот. Така че живееш здравословно, движи се повече, храни се балансирано и с мисъл, Иначе ето конкретните проявления на различните видове медикаменти.



По аптеките и в магазините за здравословни и диетични храни вече могат да се намерят много **хранителни добавки**

## Медикаменти, потискащи апетита



**Медикаменти, потискащи апетита**, могат да доведат до всмукването на важни за организма минерали от храната.

Приемът на храната се контролира от чувството ни за глад и апетита, които се влияят предимно от психологични фактори (вида и аромата на храната, стресови и напрегнати ситуации и т.н.). Средствата за отслабване в тази група въздействат главно върху функциите на инсулина, като по този начин потискат апетита и стимулират изгарянето на мазнините. Съставът им е обикновено хром и хидроксилмонена киселина, открита в екстракта от плодовете на растението гарциния. Доскоро средствата за **отслабване**, потискащи апетита, бяха само синтетични лекарства, въздействащи на централната нервна система. Те обаче имат редица вредни странични ефекти и в повечето случаи намаляват работоспособността и жизнения тонус. Апетитопотискащите средства на базата на даровете от природата се приемат при някои форми на затлъстяване, като лечението се провежда в съчетание с нискокалорична диета. В тази група влизат и добавките с растителни влакна - целулоза, трици и др., които увеличават обема си в стомаха и червата и приемани преди хранене, намаляват чувството на глад. Техният недостатък е, че честата им употреба може да доведе до всмукването на важни за организма минерали от храната.

**Продукти:** *Chitozan Plus, Forever Garcinia Plus, Цефамадар, Nova Fit, Citramax & Chromium, Универсал С - Форте, Fibrax* и др.

## Абсорбатори на мазнини

Нивото на мазнините в кръвта е в пряка зависимост, първо - от храносмилането и абсорбцията на мастните субстанции, внесени с храната, и второ - от кръговрата на холестерола в организма - между черния дроб и червата. Продуктите за отслабване, които действат като абсорбатори на мазнините, всъщност пречат на част от липидите в червата да се свържат и ги отстраняват още преди да навлязат в циркулацията и да се върнат в черния дроб. Междувременно черният дроб поема част от холестерола от кръвта за синтез на жлъчни киселини и така нивото на липидите в кръвта значително намалява. Друго много важно значение на абсорберите на мазнини е, че чрез тях организъмът отстранява много от натрупаните токсини и канцерогенни субстанции. Абсорберите на мазнини подпомагат метаболизма и предпазват организма от образуването на ракови клетки.

**Продукти:** *Chitozan Plus, Fat absorber* и др.

## Препарати, които "изгарят" мазнините

Това са препарати, съдържащи само естествени субстанции, чието действие е забавено, а организъмът усвоява техните активни вещества в продължение на целия ден. Това е важно, защото двете основни съставки на тези препарати (холин и инозитол) са разтворими във вода и в обикновен вид биха напуснали организма за 2-3 часа. Холинът и инозитолът са субстанции, ускоряващи процесите на изгаряне на мазнините до мастни киселини L-карнитинът също присъства в състава на препаратите за отслабване от тази група. Той отговаря за продуцирането на енергия от молекулите на мастните киселини. Метионинът и бетаинът пък пречат на отлагането на мазнините в черния дроб и подпомагат детоксикацията на организма и намаляването на нивото на холестерола. Съвременните препарати за отслабване, разграждащи мазнините, съдържат и хром, който подпомага намаляването на телесното тегло без нежелани странични ефекти, „Изгарящите мазнини“ препарати освобождават тялото от излишните килограми, а действието им може да се измерва в сантиметри. Намаляването на обиколката на талията с 2 см например отговаря на 4-5 кг редуцирано тегло. Днешните средства за намаляване на теглото са безопасни и по-ефикасни, а съчетани със здравословен и балансиран режим на хранене, гимнастика и упражнения, помагат на всеки да постигне желания добър и дълготраен резултат за фигурата си.



Съвременните препарати за отслабване подпомагат намаляването на телесното тегло без нежелани странични ефекти

Метионинът и бетаинът пък пречат на отлагането на мазнините в черния дроб и подпомагат детоксикацията на организма и намаляването на нивото на холестерола. Съвременните препарати за отслабване, разграждащи мазнините, съдържат и хром, който подпомага намаляването на телесното тегло без нежелани странични ефекти, „Изгарящите мазнини“ препарати освобождават тялото от излишните килограми, а действието им може да се измерва в сантиметри. Намаляването на обиколката на талията с 2 см например отговаря на 4-5 кг редуцирано тегло. Днешните средства за намаляване на теглото са безопасни и по-ефикасни, а съчетани със здравословен и балансиран режим на хранене, гимнастика и упражнения, помагат на всеки да постигне желания добър и дълготраен резултат за фигурата си.

**Продукти:** *Advansed Fat Burners на "Cali Vita", Triple Potency Lecithin, Chromium Max, Аюрслим кансули, Forever Lite, Зарсена, Кел Херб, Пектин Херб* и др.

## Диуретични и лаксативни средства

Нарушенията на функциите на дебелото черво са широко разпространени днес и са често срещан повод за лекарска консултация. Раздразненото дебело черво предизвиква болки и функционални смущения. Освен че са резултат от известно предразположение, тези нарушения са до известна степен и последица от нашия начин на живот - липса на движение, „недостиг“ на време и неправилен режим на хранене. Поради това често автоматично се прибягва към „слабителните средства“. В повечето случаи те дават временно облекчение, но дълготрайната им употреба води до привикване и повишаване на дозата, което може да обостри функционалното нарушение в дебелото черво. Разумното решение е да бъде открита причината за смущенията и да се подпомогне функцията на дебелото черво с естествени средства.



Разумното решение е да бъде открита причината за смущенията и да се подпомогне функцията на дебелото черво с естествени средства.

**Продукти:** *Pure Yucca, Mucofalk, Луноредукт плюс, Ааксипрокт, Лаксит, Пективит С, Едемал, Лактал Б, Apfelessing* и др.

Източник: сп."На Кафе", Марга Димитрова

На предишните страници има текст, взет от интернет. Използвайте го, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Как действат медикаментите – абсорбатори на мазнини?

- А. Карат мастните киселини да произвеждат енергия.
- Б. Въздействат върху централната нервна система.
- В. Карат черния дроб да поема част от липидите в кръвта.
- Г. Въздействат върху функциите на инсулина.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** инструкция, (научнопопулярно) описание

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – инструкция, (научнопопулярно) описание

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** В. Карат черния дроб да поема част от липидите в кръвта.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Информацията, която трябва да се намери, селектира и извлече, за да се реши задачата, е *компактно* разположена в текста. Формулировката на въпроса *посочва* към мястото ѝ, цитирайки подзаглавието на микротекста, в който тя присъства *явно изказана*. „Абсорбатори на мазнини“ се състои само от един сравнително къс параграф. Прогнозното равнище на трудност на задачата определяме като 3, защото, от една страна, текстът като цяло и конкретният микротекст са написани на по-скоро високо специализиран (респективно – терминологично „обременен“), отколкото на широко популярен език, което изисква внимателното му разчитане, идентифициране на лексикално-семантични отношения като например между *холестерол* и *липиди* и под. От друга, контрахираното в един абзац описание на абсорбаторите на мазнини оставя някои причинно-следствени връзки да се подразбират, въпреки че не се налага тяхното „изобретяване“, тъй като те са *еднозначни*. Тъкмо такава е връзката, която трябва да се направи, за да се реши задачата – каузална връзка, която текстът „подвеждащо“ означава като темпорална („*Междувременно...*“). Онова, което се (под)разбира от текста за действието на абсорбаторите на мазнини, е че *понеже* те пречат на част от липидите да се върнат обратно в черния дроб, той е принуден – за да функционира правилно – да поеме част от холестерола/липидите, намиращ(-и) се в кръвта.

Никой от дистракторите не бихме определили като повече или по-малко подвеждащ от другите, тъй като всеки от тях изказва вярна сама по себе си информация, но казаното от Г. се отнася общо за медикаментите, потискащи апетита, Б. – за синтетичните измежду тях, а А. – за L-карнитина, който е съставка на препаратите, „изгарящи“ мазнини. Информацията, фиксирана в дистракторите, също е *явна* и разпознаването им като неверни отговори изисква единствено задълбочено четене на текста и адекватно *диференциране* и *селектиране* на информацията.



## **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Работата по предлаганата задача е продуктивна за постигане на резултата „Извличат максимум съществена информация от всякакъв тип текст...“, очакван от обучението по български език в VII клас – с уговорката, че (както си позволяваме и другаде да напомняме) „съществена“ (информация) сама по себе си не съществува и че преимущество на нашето предложение е *целенасочеността* на търсенето и извличането на информация (с които действия ще се реши задачата). Доколкото се очаква да е *съдържателно значим* за седмокласниците (възрастта на натрупване на *teen fat* и същевременно – на повишена чувствителност към оценката на „значимите други“, вкл. за външния вид), текстът може да се използва и като отправна точка за организиране и провеждане на *дискусия* (едно от основните нови понятия в VII клас), т. е. за формиране и развиване на умения за *адекватно и приносно участие в дискусия*. Освен това текстът очертава пространство за осъществяване на междупредметни връзки – както тази, така и следващите свързани с него задачи изискват актуализация на опорни знания, овладени в обучението по „Човекът и природата“ в VI клас, когато учениците изучават веществата (прости и сложни), физичните им свойства и химическите реакции, движението на веществата в организмите и жизнените процеси при многоклетъчните организми. Не бива вероятно да пропускаме и потенциала, който текстът съдържа за *формиране на нагласи* – на адекватно критикооценъчно отношение към света около нас и особено към онези негови образи, създавани от рекламите, едно от водещите места сред които заемат точно „магическите хапчета“ за отслабване...

**ВЪПРОС 2:** За кого е предназначен текстът?

- А. За нуждаещи се от лечение на смущения в храносмилането.
- Б. За разчитащи да отслабнат без диети и изобщо без всякакви усилия.
- В. За дистрибутори на лекарства и хранителни добавки.
- Г. За желаещи да направят информиран избор на хранителни добавки.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** инструкция, (научнопопулярно) описание

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране:* формира разбиране за „имплицитния читател“, *смислово интегрирайки* текст – инструкция, (научнопопулярно) описание

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** Г. За желаещи да направят информиран избор на хранителни добавки.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Въпреки че задачата се отнася до явно посочена (или липсваща) в текста информация, задачата се определя като насочена към уменията за *смислово интегриране и интерпретиране*, защото изисква конструиране на фигурата на т. нар.

„имплицитен читател“ в текста, което е възможно именно чрез този когнитивен процес. Още във встъпителните си думи текстът се обръща директно към своя читател, наставлявайки го да не очаква медикаментите за отслабване да му спестят каквито и да било усилия („даром“ и „без лишения“), т. е. още тук отговор Б. е „подказан“ като дистрактор. В този първи параграф на текста се съдържа и информацията – но вече в имплицитен вид, достатъчна за идентифициране и на отговор А. като дистрактор: хранителните добавки „ще си останат *само добавки* към твоя начин на живот“, т. е. те не могат да лекуват функционални смущения. Към отговор А. като неверен насочва и последният параграф от текста, който „скришно“ настоява, че лаксативните медикаменти не са решение на функционални проблеми на дебелото черво (т. е. – по-общо – на храносмилателната система). Най-лесен за разпознаване като дистрактор е отговор В. – в текста не се говори изобщо за дистрибутори на лекарства и хранителни добавки, но към него може да подведе специализираният език на текстовия изказ. Към верния отговор (Г.) посочва още първият абзац на текста – „...ние ще ти помогнем да се ориентираш... ето конкретните проявления на различните видове медикаменти“, като следващите го научнопопулярни описания със своята *достатъчна информативност* (която е в оптимално съотношение с текстовия обем) и със *сведеността до минимум на реторическата/оценъчната си функция* удържат поетия в началото ангажимент към читателя.

От направения анализ на възможните отговори личи, че релевантната на задачата информация е *разпръсната* в текста, от една страна, от друга – само *част* от нея е *явна*, а *неявната не се ограничава до едно значение*. (Въпросът с „имплицитния читател“ също няма еднозначен отговор – верният отговор е верен само измежду посочените като възможни, което е допълнително основание да определяме задачата като ориентирана към *смислово интегриране и интерпретиране*.) Всичко, казано дотук, обосновава прогнозата ни за равнище 2 като равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Във връзка с покриването на стандартите за учебно съдържание по български език от Ядро „Социокултурна и езикова компетентност: устно общуване“ в VII клас учебната програма препоръчва на учениците да се даде възможност да „събират информация от интернет по поставен проблем“. Доколкото е взет именно от Мрежата, предлаганият текст е подходящ обект за осъществяване на дейности, култивиращи умения за подбор и йерархизиране по определен(-и) критерий/-и на информация (каквата дейност предполага коментираната задача), за структуриране на аргументи (с оглед адекватно участие в дискусия), както и за формиране на позиция („мнение“) по актуален проблем. При проява на интерес от страна на седмокласниците работата по задачата би могла да открие *дебат* по темата (формулирана като за дебат) на текста, което би довело до *преструктуриране на информацията*, например реорганизацията ѝ в табличен формат (предимства и недостатъци на всеки от описаните медикаменти).

**ВЪПРОС 3:** Ако някой приема хранителни добавки и се чувства потиснат и без желание да прави каквото и да е, кой вид медикаменти най-вероятно използва?

.....  
.....

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** инструкция, (научнопопулярно) описание

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: тълкува текст – инструкция, (научнопопулярно) описание

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 3

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Пълен кредит получават отговори, посочващи синтетичните медикаменти, потискащи апетита.

### *Примерни отговори*

- Най-вероятно приема синтетични препарати за потискане на апетита!
- Синтетични апетитопотискащи медикаменти.
- Хранителни добавки, които са изкуствено създадени, за да намаляват чувството за глад.
- Синтетични лекарства, потискащи желанието за хранене, които обаче влияят върху централната нервна система.

### *Без кредит*

- Отговори, посочващи други от синтетичните лекарства за потискане на апетита.
- Отговори, посочващи общо препаратите за потискане на апетита.
- Отговори, посочващи само синтетични медикаменти.
- Без отговор.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата се определя като ориентирана към култивиране на умения за *смислово интегриране и интерпретиране*, защото решението ѝ изисква да се подведе под *обобщаващо* описание *частен случай* на описваното явление, т. е. да се приложат *различни критерии* при селектирането ѝ. Релевантната информация е *компактно* разположена, но *е необходимо да бъде локализирана* в целия текст, доколкото въпросът *не посочва* към нея *пряко*. Напротив, той *преизказва/конкретизира* общата информация (за страничните ефекти от приема на синтетични медикаменти за потискане на

апетита), перифразайки „...намаляват работоспособността и жизнения тонус“ в „някой... се чувства потиснат и без желание да прави каквото и да е“. Друго основание – освен това непряко посочване към „мястото“ на нужната информация – да прогнозираме равнище 3 като степен на трудност на задачата е необходимостта от *диференциран и йерархизиращ подход* към информацията: не всички апетитопотискащи добавки, но само синтетичните измежду тях причиняват описаните странични ефекти.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Като повечето задачи, удържани в моделите на PISA, и тази предполага „дисциплинирано“ четене – четене, което повече се вглежда в „буквата“ (буквално казаното, детайлите...) на текста и по-малко „знае“; четене наблюдаващо и самонаблюдаващо се (рефлексиращо самото себе си). Известно ни е, разбира се, че способността за съждение, както казва Кант, нито може да се преподава, нито може да се учи. Това не означава обаче, че не може да се развива интелектуалният/когнитивният потенциал на учениците. Точно в развиването на когнитивните структури инвестира конструктивизмът в образованието – една водеща днес образователна парадигма; точно дивидентите от тези инвестиции оценяват използваните от PISA задачи. А работата с подобни задачи балансира превеса на Знанието, който нашите актуални (все още) стандарти и програми обезпечават.

**ВЪПРОС 4:** На решилите да посегнат към медикаментите за отслабване текстът препоръчва да си зададат „някои важни въпроси“. Да предположим, че сте решили да приемате слабителни средства – какви *други* въпроси *освен посочените* трябва да си зададете? Формулирайте *два* такива въпроса.

1. ....  
.....
2. ....  
.....

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** инструкция, (научнопопулярно) описание

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване:* рефлексира съдържанието на текст – инструкция, (научнопопулярно) описание

**Вид на въпроса:** със свободен отговор

**Равнище:** 3

### **ОЦЕНЯВАНЕ**

#### ***Пълен кредит***

Пълен кредит получават отговори, които предлагат въпроси, свързани с (1) причините за смущенията в храносмилателната система И/ИЛИ с (2) естествените

средства за преодоляване/минимизиране на тези смущения. Въпросите могат да следват и в обратен ред.

### ***Примерни отговори***

- 1. Каква е причината червата ми да се нуждаят от слабителни средства?  
2. Как мога да реша проблема без медикаменти?
- 1. Защо храносмилателната ми система не функционира нормално?  
2. Какво мога да променя в начина си на живот, за да се справя с проблема без лекарства?
- 1. Дали „ленивостта“ на червата ми не е наследствена?  
2. Ако се храня редовно, дали няма да се справя с нея и без лекарства?
- 1. Какво причинява нередовността на стомаха ми?  
2. Правя ли всичко възможно, за да имам редовен стомах, без да приемам слабителни средства?

### ***Без кредит***

- Отговори, които се извеждат *не от хипотезите, а от тезите* на последния микротекст (например: „Траен ли ще е ефектът от слабителните средства?“).
- Общи или неясни отговори („Трябва ли да пия слабителни средства?“).
- Отговори, повтарящи/перифразиращи „важните въпроси“, зададени в първия параграф на текста.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата се определя като ориентирана към култивиране на умения за *рефлексирание и оценяване* на съдържанието на текст, защото изисква да се свърже *обща информация* от текста с *частен/конкретен случай*, т. е. с вънтекстов конструкт. Формулировката на въпроса *не улеснява* много, защото, от една страна, цитира текста и по-точно – дискурсивен сегмент от първия му параграф, но от друга страна, насочва към релевантната информация в последния абзац не чрез назова на разположения в него микротекст, а чрез негов „разговорен“ синоним, употребен вътре в микротекста. Релевантната информация е разположена *дистантно* (в двата „края“ на текста) и решението на задачата изисква тя да бъде анализирана и йерархизирана – да се идентифицират основанията за „важни“ питання, подадени от последния абзац, както и да се формулират въпросите удържани в парадигмата, зададена от първия абзац. Това са, изказани накратко, основанията ни да прогнозираме 3 равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Най-непосредствено тази задача е свързана с втория стандарт за учебно съдържание по български език за прогимназиалния образователен етап от Ядро „Социокултурни компетентности“: „Задава въпроси и дава отговори по поставена от

друг или избрана от него [ученика] тема“. По-общо задачата насърчава формирането на умения за задаване на (смислен) въпрос. На пръв поглед това умение може някому да се струва „естествено“, но ако се замислим, не може да не си дадем сметка например за „парадокса“, че не ученикът (който по условие „не знае“), а учителят (който „знае“) е, който задава въпросите. Може би защото, както казва Витгенщайн, пита смислено този, който има идея какво може да направи с подвъпросното. С други думи, в способността да се конструират въпроси си струва да се инвестират усилия, защото въпросът е „образцов“ феномен на „словото на съмнението“ (Рикъор), което слага край на наивността, на безкритичното доверие към „е“ и „има“ – изреченията („оръдията“) на всяка стагнираща култура...

**ВЪПРОС 5:** Кое е най-важното качество на холина и инозитола като съставки на медикаментите, „изгарящи“ мазнините?

- А. Разтварят се много бързо във вода.
- Б. Действат повече от 10 часа в организма.
- В. Съдържат само естествени субстанции.
- Г. Разграждат мазнините до мастни киселини.

**Контекст:** образователен

**Формат на текста:** непрекъснат

**Вид текст:** инструкция, (научнопопулярно) описание

**Когнитивен процес:** намиране и извличане: извлича информация от текст – инструкция, (научнопопулярно) описание

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** Б. Действат повече от 10 часа в организма.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Откриването на верния отговор изисква локализиране, селектиране и извличане на компактно разположена детайлна информация, изказана на нюансиран (научен/терминологичен) език. Наименованията *холин* и *инозитол* не се очаква да са познати на седмокласниците. Това са част от основанията да прогнозираме равнище 3 като степен на трудност на задачата. Провокативният момент в нея е диференциацията между качествата на холина и инозитола в „обикновен вид“ и като основни съставки на препаратите, „изгарящи“ мазнини, в които медикаменти тяхното действие е забавено. Ако се игнорира тази разлика, поне три от възможни отговори са верни. Да, холинът и инозитолът се разтварят много бързо във вода (дистрактор А.) – но не и като съставки на описваните в съответния микротекст добавки; да, те разграждат мазнините до мастни киселини (дистрактор Г.) – но те правят това и без да са съставки на медикамент. Само отговор В. е „очевидно“ неверен, доколкото твърдението е вярно не за съставките (холин и инозитол в частност), а за съдържащите ги хранителни добавки. Така, единствено верният отговор е Б., защото само той (перифразирайки релевантната на въпроса информация от текста) се отнася до споменатите субстанции като съставки на препаратите, „изгарящи“ мазнини.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Задачата би могла да се използва за развиване на *комуникативните умения* на учениците в *интернет базираното общуване*, доколкото текстът е взет от Мрежата и „започва“ с обичайните за електронното комуникативно и информационно пространство апели: „Принтирай статията Изпрати на приятел Съобщи за нередност“. Това общуване (както и изобщо общуването впрочем) засега не е приоритет на обучението по български език и литература, докато ние отстояваме позицията, че свързаните с него (специфични) комуникативни компетентности трябва да станат „предмет“ на училищното обучение – и коментиранията задача е подходящ повод за работа в тази посока. Така, седмокласниците биха могли да изложат мотивите си да (не) изпратят на приятел текста и да ги дискутират, а също и да обсъдят въпроса дали в материала откриват нередност(-и), да споделят опит със сайтове, в които са откривали нередности, и т. н. Ако е вярно, както беше огласено в резултат на проведено социологическо проучване, че около 80% от комуникацията на съвременните тийнейджъри у нас се случва в интернет, очевидно е, че училището ни не може да си позволи да подценява или игнорира този факт, ако наистина разпознава като свой ангажимент развиването на уменията за общуване на младите хора.

## ГЛОБАЛНО ЗАТОПЛЯНЕ И ЗАМЪРСЯВАНЕ

Човекът трябва да е наистина глупако ако не разбира, че рущейки земята, рущи своя единствен дом. Що за гребна мижитурка е ефектът?

Откакто животът се е зародил за първи път на Земята, естественото отделяне на водни пари, въглероден двуокис и други газове е спомагало за поддържането на температурата на Земята, в рамките на която може да съществува живот. Тези вещества действат като парник, предпазващ атмосферата от слънчевата топлина. Човешките дейности засилват естествения парников ефект. Изгарянето на твърди горива, каменни въглища, петрол и природен газ води до отделянето на въглероден двуокис, метан, азот и др. парникови газове. Изсичането на горите, които преработват въглерода от атмосферата по време на фотосинтезата, повишава нивото на въглероден двуокис. През последното столетие човечеството измени значително химическия състав на въздуха: нивото на въглерод се е покачило с 25%, на азотен окис с 19%, а на метан със 100%. В резултат на това планетата се затопля изключително бързо.



След 30 години повече от половината хора на Земята ще страдат от недостиг на вода, а 2,5 на сто от населението на планетата ще гладуват, както се цитира разпространен в Лондон доклад на експерти на Програмата на ООН за околната среда. Докладът е съставен след проучване с участието на повече от хиляда водещи световни учени. Причината ще бъде разрушителното въздействие на необмислената стопанска дейност на хората върху състоянието на световната екосистема, смятат учените. Според доклада към 2032 година съществено увредени ще бъдат 70% от земната суша, най-вече Южна Америка и районът на Карибите. Авторите на доклада са на мнение, че със съвместни усилия на правителствата, индустриалците и обществеността през идните 30 години ще може да се намалят изхвърляните в атмосферата газове – причинители на парников ефект. Специалистите на ООН обаче прогнозираят, че стихийните бедствия – например циклоните и наводненията, ще зачестят. Този процес, както и замърсяването на околната среда, неизбежно ще се отразят негативно върху здравето и качеството на храната на хората.



# Глобалното затопляне – влияе ли човечеството на климата на Земята? Въпросите, които може да си зададем

От Марина Илиева | Публикувана на: 11.01.2010

Смятам, че към твърденията на загрижени за благоденствието на цялото човечеството политици трябва да се отнасям с известно недоверие. Освен религиите, рядко друга идея е била следвана така сляпо и е завладявала огромни маси, както идеята за антропогенния фактор (човешки фактор) като причина за глобалното затопляне на планетата Земя.

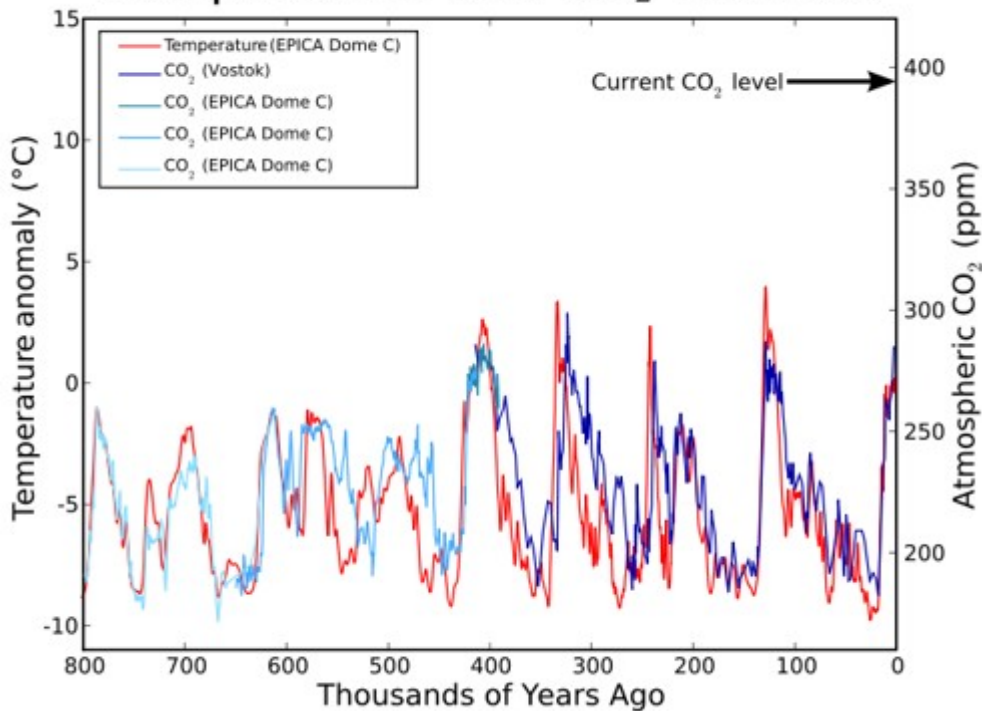
(...)

Защитниците на тезата за човешкото влияние над процеса на глобално затопляне посочват като основна причина за това покачване на концентрацията на парниковия газ CO<sub>2</sub> (въглероден диоксид) бурната индустриализация на човечеството. Мръсните производства, използващи изкопаеми горива, пренаселеността на планетата са едни от най-често посочваните виновници за „промяната в климата”.

**Каква е била концентрацията на CO<sub>2</sub> през различните периоди от историята на Земята? Какви са били температурите на Земята в последните 650 милиона години?**

Пробите от лед, взети от станцията Восток в Антарктида, могат да ни върнат назад във времето до 450 000 години, а изследваните проби от EPICA (European Project for Ice Coring in Antarctica) – до 650 000 г. Нямам данни за по-стари проби от лед от преди 890 000 години.

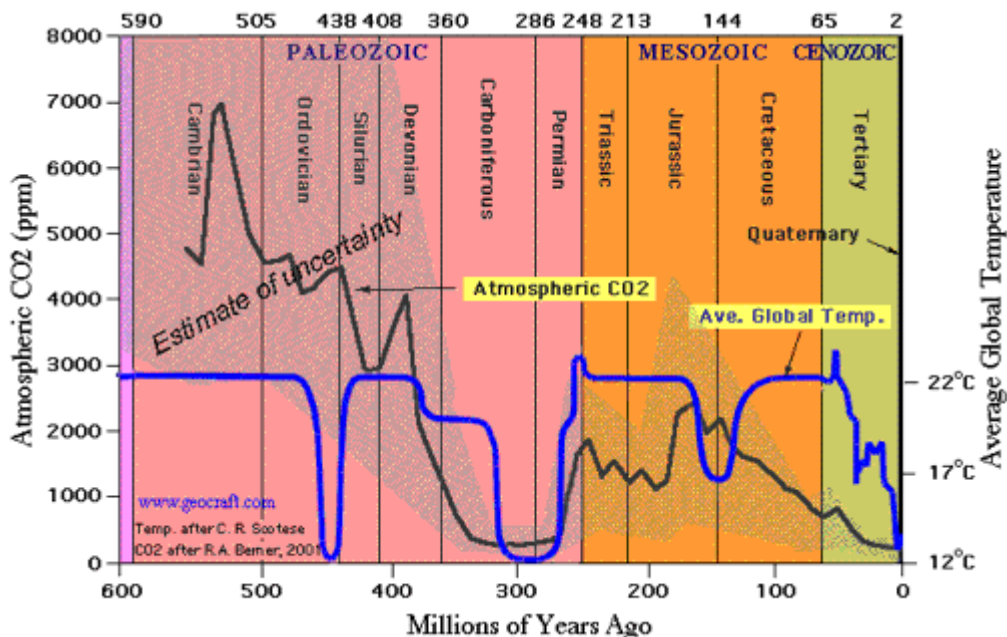
## Temperature and CO<sub>2</sub> Records



Температура/CO<sub>2</sub> от проби в леда (до 800 000 г.)

Преди 325 000 г. концентрацията на CO<sub>2</sub> е била около 300 ppm. За да си представим каква част от времето на съществуване на живот на Земята е това, да си спомним за динозаврите. Всеки е гледал филми, реконструирани живота им и заобикалящата ги пищна флора. Динозаврите са се появили на Земята преди ~ 230 милиона години и са изчезнали преди 65 милиона години. Така че периодът от 650 000 г. също ми се видя къс и се върнах още по-назад във времето.

Промяната на климата на Земята е записана в скалите и проучванията на геолозите дават информация за нивата на CO<sub>2</sub> в най-стари времена.



Средна температура (синьо), CO<sub>2</sub> (черно) през геоложките епохи

Оказва се, че само през нашия геоложки период (Кватернер) и през Карбон нивата на CO<sub>2</sub> са под 400 ppm (мерната единица означава: части на милион).

През Юра (разцвета на динозаврите) концентрацията на CO<sub>2</sub> е ~ 1800 ppm.

Най-високи стойности на CO<sub>2</sub> има през Камбрий ~ 7000 ppm.

В края на Ордовик Земята е била в ледена епоха. Същевременно концентрацията на CO<sub>2</sub> е била 4400 ppm.

В Креда CO<sub>2</sub> е 1700 ppm, а средната температура – 18 °C.

В началото на Палеоцен, след измирането на динозаврите, бозайниците завладяват планетата. Появяват се първите примати. CO<sub>2</sub> – 500 ppm, температура – отново 18 °C.

На предишната страница има един текст, съставен от два писани независимо един от друг текста, взети от интернет. Използвайте „съставния“ текст, за да отговорите на следващите въпроси.

**ВЪПРОС 1:** Коя тема е обща за двете части на съставния текст?

А. Антропогенният фактор в климатичните промени на Земята.

Б. Нивата на CO<sub>2</sub> в различните геологически епохи на Земята.

В. Дългосрочни прогнози за качеството на храната на хората.

Г. Заплахата за равновесието в екосистемата на планетата ни.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: смислово интегрира съставен текст – научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми (формира общо разбиране)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 1А

**Верен отговор:** А. Антропогенният фактор в климатичните промени на Земята.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Тази задача е една от най-лесните, както личи и от прогнозираното равнище на трудност (1А). Релевантната на въпроса информация присъства *експлицитно* в текста, като частите от нея, отнасящи се до поне два от дистракторите (В. и Г.), са *компактно* разположени, обособени в отделни абзаци. Отговор Б. също е лесно разпознаваем като дистрактор – вярно е, че и в двете части на текста се говори за нивата на CO<sub>2</sub>, но само във втората те се проследяват в различни геологически епохи. Отговор А. се идентифицира като верен при условие, че се диференцира онова, за което се говори (темата на текста), от онова, което се казва за него (ремата на текста). Защото в случая двете части на текста говорят за едно и също, въпреки че казват/внушават различни/противоположни неща за него.

Темата на текста е позната на осмокласниците. Необичаен за тях е по-скоро форматът на текста, а донякъде може би – и отстоявана от втората му част позиция по отношение на антропогенния фактор в климатичните промени на Земята, непосредствено свързана с верния отговор. Функцията на включените в текста диаграми е да *илюстрират* твърденията на авторката на втория текст – те нито допълват, нито диверсифицират релевантната информация и в този смисъл се очаква, ако не да подпомогнат, то поне да не пречат определянето на верния отговор независимо от необичайността на появата им в контекста на занятие по БЕЛ. Що се отнася до провокативността на интенцията на втория текст спрямо *популярния предразсъдък* за значимостта на човешкия фактор в протичащите климатични промени, смятаме, че нейният „неочакван“ ефект се компенсира от интереса, който интригата на сблъсъка на две противоположни гледни точки предизвиква. Това са основанията ни да предвиждаме ниво на трудност на задачата, малко по-високо от най-ниското.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДОО за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както обърнахме внимание в предишния коментар, решението на тази задача зависи непосредствено от уменията за темо-ремно членене на (изреченията в) текста. Ето защо задачата, от една страна, би могла да представлява предизвикателство за българските ученици, доколкото не тази синтактико-семантична концепция основава лингвистичната парадигма, учена и преподавана в нашето училище. От друга, работата с тази (и подобни) задачи дава възможност да се компенсират дефицитите, произтичащи от безалтернативното следване на постановките на текстолингвистиката, в чиято интерпретация в българското училище нерядко кохезията на текста претендира да вписва в себе си неговата кохерентност, „машината на езика“ – граматиката, – да произвежда смисъл. Залозите на различаването на онова, за което текстът говори, от онова, което казва за своя предмет/тема, са не по-малки от култивирането на компетентности по отношение на *дискурса* (мислен като единство от събитието на говоренето и разбирането на изказания смисъл) в отличието му от езика като (затворена) система (от краен брой знаци), а оттам – и по отношение на текста, схващан като произведение именно на езика като дискурс (а не на езика като система).

**ВЪПРОС 2:** „През последното столетие човечеството измени значително химическия състав на въздуха...“

Как информацията за нивата на CO<sub>2</sub> през различните геологически епохи от втората част на съставния текст се отнася към цитираното твърдение от първата част?

- А. Доказва го.
- Б. Опровергава го.
- В. Подкрепя го, но не го доказва.
- Г. Не го подкрепя, но не го и опровергава.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: рефлексира и оценява съдържанието на (съставен) текст (научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 4

**Верен отговор:** Г. Не го подкрепя, но не го и опровергава.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Задачата е ориентирана към изграждане (и проверка) на компетентностите за *рефлексиране и оценяване* на текст, в осъществяването на който когнитивен процес българските ученици демонстрират най-ниски постижения при провежданите от PISA оценявания. Освен от *необичайния* (за осмокласниците в българското училище) *формат* на текста, същинското предизвикателство на въпроса произтича от *реторическата организация* на втория текст. Ако първият разчита на *експликативни и еднозначни* твърдения, на позоваване на емпирични данни и на авторитетността на цитираното научно изследване (доклад) за реализиране на дискурсивните и реторическите си намерения, вторият разчита повече на реториката. Така, той не отрича директно и недвусмислено значимостта на антропогенния фактор в климатичните промени на Земята, но заявява открито усъмнеността си в истинността на поддържащи тази теза твърдения, като дори използва императивна (задължаваща) форма на изказ („...трябва да се отнасям с известно недоверие...“). Освен това под въпрос е поставена искреността на загрижеността на политиците, загатва се, че зад тиражирането на алармиращи и подбуждащи към определени действия обществото твърдения стоят несъвсем ясни, но несъмнено финансови/икономически интереси. По-нататък следването на идеята за парниковия ефект като причинен едва ли не от човешката (индустриалнопроизводствена) дейност е оприличено на религиозен фанатизъм – и посредством сравнение, и посредством метафората „сляпо следване“. Най-сетне, вторият текст също както първия разчита на емпирични данни, които обаче колкото информират, толкова и въздействат на читателя – със своето изобилие, оставено без коментар, и вдъхващия респект „космически“ захват на разпространеността на реферираните факти във времето. В тази посока работи, разбира се, и „отклонението“ по посока на „динозавърската епоха“, за която „всеки е гледал филми“: внушението е, че заплашеността на екоравновесието от човека е точно толкова продукт/конструкт (и) на въображението, колкото и филмовите реконструкции на юрската епоха.

Направеният далеч не изчерпателен анализ на реториката на текста пробва да обоснове прогнозираното – сравнително високо – равнище на трудност на задачата (4). Нейното правилно решение изисква строго и неотстъпно различаване на аподиктичния (неопровержимия) аргумент, който доказва като буквално (не)вярно дадено твърдение (дистрактори А. и Б.), от диалектическия, или вероятния, който допуска противното твърдение и който наистина няма достатъчно основания, за да докаже (не)истинността на дадено твърдение, но това все още не го прави неверен. Идентифицирането на отговор В. като дистрактор изисква разчитане на подвъпросното твърдение от първия

текст в контекста на целия (съставен) текст: началото на втория текст недвусмислено сочи към резервираността, меко казано, на авторката към значимостта на човешкия фактор в измененията на химическия състав на въздуха. А определянето на отговор Г. като верен налага осмисляне на съединяването на логическия концепт (за вероятното/възможното) с реторическия концепт (за убеждаването).

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Коментарианата задача се свързва непосредствено с част от очакваните резултати от обучението по БЕЛ в VIII клас, а именно – със „затвърждаването“ на уменията за създаване и структуриране на аргументативен текст. Работата по решаването ѝ дава възможност за анализ и оценка на чужд аргументативен текст, за развиване на уменията за диференциране между семантичните и реторическите аспекти на аргументативния тип дискурс, между теза и хипотеза, както и между (структурата и функциите на) аподиктичния силогизъм и ентимемата. По този начин тя би могла да коригира учебната програма за целия прогимназиален етап, доколкото в нея, първо, недостатъчно ясно и последователно се конципират аргументът и структурата на аргументативния тип текст (срв.: „*организиран* логически и *аргументирано* изказването си“ – УП по БЕ за VII клас; според УП по литература за VI клас пък „композиционни части“ на *всеки* текст са начало/въведение, аргументативна част и заключение). Второ, основният акцент се полага върху „намирането“ на аргументи (но не в чужд, а за собствен текст), сякаш те съществуват някъде в готов вид, а не се конструират (в т. ч. и на основата на факти) от продуциращия дискурса/текста (срв.: „*подбират* доказателства“, „*подбират* аргументи“ – УП по БЕ за VI клас; „*привеждат* аргументи“ – УП по БЕ за VII и за VIII клас).

**ВЪПРОС 3:** Каква е основната цел на проследяването на нивата на CO<sub>2</sub> през различните геологически епохи във втората част на съставния текст?

- А. Да ни запознае с промените в нивата на CO<sub>2</sub> през различните епохи.
- Б. Да ни убеди, че влиянието на човека върху климата е незначително.
- В. Да ни стимулира да се борим срещу мръсните производства.
- Г. Да ни помогне да разберем какво причинява промените в климата на Земята.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми

**Когнитивен процес:** *смислово интегриране и интерпретиране*: интерпретира (част от) съставен текст (научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 3

**Верен отговор:** Б. Да ни убеди, че влиянието на човека върху климата е незначително.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Това е една от задачите, които най-сполучливо илюстрират на какви основания PISA обособява когнитивния процес *смислово интегриране и интерпретиране*. Сами

по себе си посочените в преднамерено лаконичен, „сух“ стил данни за нивата на CO<sub>2</sub> през различните геологически епохи нищо не означават (по-точно казано, имат само референциална стойност и се приближават до жеста на посочването), в т. ч. и спрямо поставения въпрос. Единствено в контекста на целия (съставен) текст те придобиват смисъл и перформативно значение, за което всъщност пита поставеният въпрос. С други думи, достигането до верния отговор изисква да се интегрират в смислово/дискурсивно (и реторическо) цяло отделните твърдения, изграждащи текста. Едва с оглед на него може да се твърди например, че отговор А. не е верен, защото серията твърдения за нивата на CO<sub>2</sub> ни информират за предмета си, но не информативната, а перформативната/реторическата им функция доминира и може да бъде определена като основна. Освен поради липса на обяснения в подвъпросния сегмент от текста, по същата причина е неверен и отговор Г., защото напластяването на фактите не апелира към разбиране (не на последно място и защото смисълът е погълнат почти без остатък от референцията), а към действие, въз-действайки. Що се отнася до отговор В., той най-лесно се разпознава като дистрактор, тъй като приписва на текста позиция, противоположна на отстояваната от него.

За определянето на верния отговор е достатъчно да се съобрази, че изчерпателно се проследяват нивата на CO<sub>2</sub> през геологически епохи, в които човекът все още не е съществувал, които нива са в повечето случаи по-високи в пъти от тези в съвременната епоха. Ако прогнозираме 3. равнище на трудност на задачата, то е, защото в стандартите и програмите по БЕЛ (до VIII клас) липсва последователно провеждано диференциране между констативи и перформативи, между (вънтекстов) референт и (иманентен) денотат и между семантичните и реторическите аспекти на дискурса, в резултат на което очакваме въпросът да се окаже за българските осмокласници по-труден, отколкото изглежда.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Ако се абстрахираме от току-що изтъкнатия дефицит на строгост и последователност в различаването на дискурсивните/текстовите измерения (сред които и отношението *цел–смисъл*), задачата кореспондира съвсем пряко със стандарта „Използва уместно езикови средства, адекватни на ситуацията на общуване, съобразно участниците в нея, темата, *целта* и условията.“ от Ядро „Социокултурни компетентности“. В процеса на нейното решаване би могло да се отиграе разграничаването на *целта* от *смисъла* (на перформатива от констатива) на речта. От друга страна, работата със задачата (и с предлагания текст като цяло) предполага и формиране на нагласи за активно (гражданско) поведение, както и на умения за критическо мислене.

### **ВЪПРОС 4: Кое твърдение е вярно според съставния текст?**

- А. Човешката дейност влияе съществено върху парниковия ефект.
- Б. Индустриализацията променя климата на Земята.
- В. Парниковият ефект е естествено природно явление.
- Г. Глобалното затопляне ще причини увреждане на земната суша.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане*: извлича информация от съставен текст (научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми)

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 2

**Верен отговор:** В. Парниковият ефект е естествено природно явление.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Това е една по-скоро елементарна задача, както личи и от прогнозираното сравнително ниско равнище на трудност. Тя е такава не защото проверява умения от областта на най-„ниското“ (от когнитивнойерархична гледна точка) равнище (*намиране и извличане*), а поради организираността на релевантната информация в текста. На практика *всички* твърдения са верни – но не и според *целия* (съставен) текст. Отговор Г. не е верният отговор, защото втората част на съставния текст НЕ казва нищо по въпроса за влиянието на глобалното затопляне върху земната суша. Дистрактори А. и Б. твърдят едно и също, но говорят за „предмета“ си на различни равнища на конкретност/обобщеност: „човешката дейност“ от отговор А. е по-общо понятие от „индустриализацията“ от отговор Б., „парников ефект“ от отговор А. пък е по-частно понятие от „килмата на Земята“ от отговор Б. По-важното е, че тезите на тези два отговора се поддържат от първата част на текста, докато втората, без да ги опровергава експлицитно и еднозначно, прави несъстоятелността им подразбираща се недвусмислено („очевидна“). Обратно, тезата за парниковия ефект като природен феномен (верният отговор – В.) се поддържа и от двете части на текста. Относително пространно обосновавайки я, първата част започва с нея (т. е. релевантната информация е разположена в маркираното *начало* на текста). Що се отнася до втората част, целият ѝ реторически патос е насочен към внушение именно на схващането за парниковия ефект като естествено (динамично) явление. Именно *имплицитността* на подлежащата информация във втората част на текста е едно от основанията ни да прогнозираме равнище на трудност на задачата, не по-ниско от 2.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

От гледна точка на обучението по БЕЛ в VIII клас предлаганата задача има отношение най-вече към първата тема от УП по български език – „Общуване, език, текст“, и отчасти към третата – „Функционални стилове на българския книжовен език“. Спрямо първата тема въпросът играе корективна роля, доколкото конкретизира/прагматизира обобщените до абстрактност очаквани резултати: разбирането на отношенията между „език и общество, език и личност, език и култура“ неизбежно минава през непосредствения личен опит с текст(-ове), обработван(-и) с определена задача/цел. Към втората тема въпросът се отнася по по-сложен начин. От



една страна, той *обогаत्याва* отношението *текст–стил* чрез вписването на, както вече сме отбелязвали в настоящата работа, по-богатата жанрова парадигма на PISA в полето на педагогическото взаимодействие; от друга, *интегрира* (поне) две от понятийно-предметните единици, присъстващи в учебната програма (в секцията „Основни нови понятия (по теми)“) в режим на изреждане, а именно – *научен стил* и *индивидуален стил* (стилът на втората част от съставния текст може да се определи едновременно като научен и индивидуален).

**ВЪПРОС 5:** „Авторите на доклада са на мнение, че със съвместни усилия на правителствата, индустриалците и обществеността през идните 30 години ще може да се намалят изхвърляните в атмосферата газове – причинители на парников ефект.“

Каква може да бъде *една възможна мярка* за намаляване изхвърляните в атмосферата газове, в която да си сътрудничат правителствата, индустриалците и обществеността? Опишете я заедно с *пример за съвместните действия* на отделните партньори.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** съставен

**Вид текст:** научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване:* рефлексира и оценява съдържанието на (съставен) текст (научна аргументация, коментар, илюстриран с диаграми)

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 4

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Получаващите пълен кредит отговори е необходимо да демонстрират *интердисциплинарни компетентности* – от областите на компетенциите на изпълнителната власт – централна и местна, и правната сфера, на индустриалната икономика и пазара и на гражданското общество и публичната сфера, които да се свържат съответно със: (1) законодателни инициативи и налагане на закона, (2) спазване на закона и инвестиране в екологично чисти производствени технологии и (3) публични (неправителствени/граждански) дейности в полза на намаляване изхвърляните в атмосферата газове като упражняване на мониторинг върху производства и върху спазването и налагането на закона, бойкот на пазара на продукти от „мръсни“ производства, публичен дебат върху проблема и под. Освен това е нужно

отговорите да реферират *конкретна хипотеза* (визия) за споделени между правителствата, индустриалците и обществеността действия и отговорности.

**Примерни отговори:**

- Една възможна мярка е налагането със закон на забрана за търговия с квоти за изхвърляне на отровни вещества/газове в атмосферата, предложен от правителството и гласуван от Народното събрание, който да се спазва стриктно от индустриалците, а обществеността да участва, например чрез свои представители (представители на неправителствени екоорганизации) в правителствени/общински комисии, в упражняването на контрол върху спазването/прилагането на закона.
- Необходимо е да започне системно да се налага Законът за защитените територии: централната и местната власт съвместно с (представители на) неправителствени екоорганизации да следят за безусловното му прилагане, парламентът да не допуска прокарването на негови поправки, ревизиращи защитените територии в полза на местни икономически интереси, а индустриалците, вместо да лобират за подобни поправки, да усвояват за производствата си незащитени територии.
- Централната власт да задължи и да подпомогне финансово (в сътрудничество с неправителствени организации) местните власти за изграждане на заводи за преработка на отпадъци, да накара посредством финансови инструменти потребителите да използват не найлонови, а хартиени торби, а индустриалците – да инвестират в екологично чисти производства (чрез данъчни облекчения например).

**Без кредит**

- Абстрактни отговори (напомнящи лозунги), които не визират сътрудничество между отделните партньори: „Да се забрани изсичането на горите!“; „Да се закрият мръсните производства.“

**И/ИЛИ**

- не визират конкретна мярка: „Не трябва да се изхвърлят вредни вещества във въздуха.“, „Трябва да пазим своя общ дом – Земята.“

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Предлаганата задача е една от най-типичните, посредством които Програмата оценява компетентностите за *рефлексирание и оценяване*, а именно – извеждане на конкретна възможност от по-обща постановка, в т. ч. и конструиране на хипотеза, което изисква мобилизиране на ресурси (знания, когнитивни умения, нагласи) от различни източници – както от текста, така и от вънтекстовия опит, а също и от различни дисциплинарни области. Прогнозното равнище на трудност (4) се определя от тази *комплексност*, от една страна, но и от сравнително *популярния* характер на екотемата и *интереса* на младите хора към нея, и – не на последно място – относително високата и „видима“ в публичното пространство активност на неправителствени екоорганизации, от друга.

## **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Това е една от предлаганите от нас задачи, която особено активно работи за *формиране на нагласи (ценностни отношения)* като съставен елемент на компетентностите на учениците. Става дума за провокиране към заемане на активна гражданска позиция, избрана информирано на основата на сериозни аргументи (а не афицирана по емоционален път), по актуален обществено-политически и икономически (както показва съставният текст) проблем. Иначе казано, чрез заниманието с тази задача се цели формирането и развиването на такива „умения за живот“ като критическо мислене, намиране на решение и др. Решението на задачата предполага действие съобразно реалности (съобразно „принципа на реалността“), което е нещо различно колкото от проектиране на утопични решения („Да се спре изсичането на горите!“), толкова и от пасивно оставяне на „течението“ (отказ от действие и съпротива). В този смисъл задачата се противопоставя на действащите стандарти и програми (по БЕЛ) и по-конкретно на склонността на дискурса им да изхожда от и да захожда в един идеализиран, отнет от реалността (на човешкото съществуване) с нейния дълбоко конфликтен (за да не кажем апоретичен) характер, утопичен образ на света и съдейства за овладяване на инструментите и механизмите на справяне, характерни за гражданското общество от съвременен демократичен тип – общество на *конflikта-и-консенсуса*.

През 1997 г. държавите от ОИСР (Организацията за икономическо сътрудничество и развитие) поставят началото на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA – Programme for International Student Assessment). Едни от уменията, които тя изследва, са в областта на четенето – способностите на 15-годишните ученици да *извличат информация* от разнообразни текстове, да ги *тълкуват* и да *свързват прочетеното със свои придобити от другаде знания*. Показаните резултати разпределят участниците в шест нива, които условно могат да се определят като *ниско* (първо и второ ниво), *средно* (трето и четвърто ниво) и *високо* (пето и шесто ниво). България участва в оценяванията, проведени през 2002, 2006 и 2009 година. По-долу са представени данни от демонстрираните резултати и от техни анализи. Използвайте ги, за да отговорите на следващите ги въпроси.

**Таблица 1**

| Брой на участващите държави: място на България сред тях | Постижения на <b>ниско</b> ниво – усреднени данни за <b>ОИСР</b> в % | Постижения на <b>ниско</b> ниво – усреднени данни за <b>България</b> в % | Постижения на <b>средно</b> ниво – усреднени данни за <b>ОИСР</b> в % | Постижения на <b>средно</b> ниво – усреднени данни за <b>България</b> в % | Постижения на <b>високо</b> ниво – усреднени данни за <b>ОИСР</b> в % | Постижения на <b>високо</b> ниво – усреднени данни за <b>България</b> в % |
|---|--|--|---|---|---|---|
| PISA 2006 – 56 държави: 45 място                        | 42,8   | 73,5   | 48,5  | 24,4  | 8,7   | 2,1   |
| PISA 2009 – 65 държави: 46 място                        | 42,8   | 64,4   | 49,6  | 32,8  | 7,6   | 2,8   |

**Таблица 2**

| Умения за...                             | Усреднени постижения на българските ученици в точки |
|--|---|
| Извличане на информация                  | 430   |
| Тълкуване на текст                       | 436   |
| Свързване на прочетеното с външни знания | 417   |

**I.** Въпреки значителното увеличение на наличността на компютри в домовете на българските ученици през последното десетилетие (ръст от 50%), едва доловимо е повишаването на резултатите им по четене.

(...)

**II.** Според данните на българските ученици културният капитал, който най-силно диференцира отделните групи по образователни ресурси, е *литературната*

класика. В групата на учениците с най-ниски резултати литературна класика не притежават 59%, а в групата с най-високи резултати – само 2%.

(...)

III. Индексът на *употреба на ИКТ<sup>15</sup> в училище* измерва начините на употреба и честотата, с която се използва ИТК базата на училището от учениците. Най-висок индекс на ИКТ употреба имат момчетата с най-ниски постижения по четене. Но и останалите ученици, момчета и момичета със средни резултати или под средните, регистрират много честа употреба на ИКТ в училище. За разлика от тях, учениците с високи постижения имат отрицателен индекс на ИКТ употреба в училище, т. е. те практически не използват компютрите в училище извън учебните занятия.

(...)

IV. България е на второ място по положителна нагласа към употреба на компютъра сред страните в PISA 2009. Нещо повече, това е един от малкото индекси (може би единственият), по които учениците, независимо от пола и постиженията си по четене, си приличат най-много. Очертава се една специфика на българската младежка културна среда без разлика по пол, където недвусмислено се оказва, че информационно-комуникационните технологии имат водещо значение. Няма как да върнем времето назад, нито има смисъл да се опитваме рестриктивно да премахнем това обстоятелство. Защо просто не се възползваме от него и не го превърнем в образователен ресурс в полза на по-високите постижения по четене на учениците?

(...)

V. Учениците в България много по-често прибягват до онлайн дейности при подготовката си за училище в сравнение с връстниците си от останалите държави в програмата. Момчетата използват по-често компютри при подготовката си за училище, отколкото момичетата. Изобщо българските ученици са едни от най-активните в света в употребата на ИКТ при подготовката за училище.

(...)

VI. Средният индекс на *онлайн забавление* на българските ученици, т. е. на използването на компютри за удоволствие, ни поставя сред първите от страните в PISA 2009. Става дума за честота на употреба на компютъра *поне веднъж в седмицата*, като за българските ученици това е почти *всеки ден*.

Най-често българските ученици (85%) *свалят информация от интернет* при средна стойност в PISA 2009 66%. Само момичетата с най-ниски резултати по четене, които имат домашен компютър, правят *единствено това* и почти не се включват в други дейности за забавление на компютъра, освен тези, свързани с потреблението на мултимедийно съдържание.

Българските ученици са на първо място по употреба на компютър за *игри в мрежа* сред страните в PISA 2009, където средната стойност е 35%. Българските ученици са на второ място след Белгия по показателя *поддържане и публикуване на информация на личен блог* – 49% от учениците при средна стойност за останалите участници в програмата от 30%.

(...)

---

<sup>15</sup> Информационно-комуникационни технологии.

**VII.** PISA 2009 въвежда три групи потребители на ИКТ за удоволствие: тези, които не използват ИКТ (*почти никога*); 2) тези, които използват ИКТ умерено (*веднъж в месеца/седмицата*) и 3) тези, които използват ИКТ постоянно (*всеки ден*). Резултатите по четене са свързани с онлайн активностите за удоволствие, като описват крива с ниски резултати в двете крайни групи и високи постижения при умерената употреба на ИКТ.

(...)

**VIII.** Данните показват още, че:

- **А.** На едно от първите места сме по употреба на компютри в училище, но тези, които ползват компютър в училище, са учениците (особено момчетата) със средни и ниски постижения по четене.
- **Б.** Разнообразното онлайн четене непосредствено се свързва с повишаване на постиженията по четене.
- **В.** Учениците с умерена употреба на ИКТ за удоволствие имат високи постижения по четене. Учениците, които не употребяват ИКТ за удоволствие или го правят всеки ден, имат ниски постижения по четене.

**ВЪПРОС 1:** Кое влияе положително върху четивните умения?

- А. Използването на ИКТ в подготовката за училище.
- Б. Постоянното сваляне на информация от интернет.
- В. Честата употреба на ИКТ базата в училище.
- Г. Ежеседмичното използване на ИКТ за удоволствие.

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** смесен

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 1А

**Верен отговор:** Г. Ежеседмичното използване на ИКТ за удоволствие.

**Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Степента на трудност на предлаганата задача определяме като равнище 1А, тъй като става дума за извличане на *експлицитна* информация от текст – научна аргументация. Така, в параграф V сравнително пространно (за общия обем на текста) се твърди, че българските ученици използват много по-често от връстниците си ИКТ при подготовката си за училище, като освен това твърдението се повтаря. Тази *компактно разположена и повторена* информация трябва да се съпостави с данните от Таблица 1, за да се идентифицира като дистрактор отговор А. Параграф VI „подказва“, че „свалянето на информация от интернет“ е занимание, до което се ограничават ученици с ниски постижения по четене. Отговор Б. цитира ключовата синтаagma и я свързва, отново повтаряйки ключова дума (*постоянно*), с параграфи VII и VIII, последният от

които в своя последен „булет“ повтаря релевантната информация от VII-я. Проследяването на тези тематично-лексикални връзки е достатъчно, за да се определи отговор Б. като неверен. На свой ред параграф III позволява да се разпознае отговор В. като дистрактор, като повтаря и формулира *и позитивно* (най-често училищната ИКТ база използват ученици със средни и под средните постижения по четене), *и негативно* („учениците с високи постижения... практически не използват компютрите в училище извън учебните занятия“) необходимата за това информация и освен това подчертава разликата между честотата на употребата на училищната ИКТ база от страна на учениците с високи и на учениците със средни и ниски резултати по четене. За определяне на отговор Г. като верен е нужно да се открие твърдението в последния „булет“ на последния параграф и да се свърже споменатата от него „умерена употреба“ със семантизацията ѝ в параграф VII („веднъж в месеца/седмицата“), цитирана от верния отговор.

Ако все пак прогнозното равнище на трудност на въпроса може да се определи като 1А (а не като 1Б или под него), то е, защото, както стана ясно от анализа ни, релевантната на задачата *като цяло* информация е *разположена на различни места* в текста и отчасти *изказана по различен начин*.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Работата по предлаганата задача може непосредствено да се свърже с усвояването в VIII клас учебно съдържание по български език. В този завършващ прогимназиалния образователен етап клас то е центрирано около текста – но повече върху неговите стилови разновидности, в т. ч. и научния стил (с който учениците са започнали целенасочена работа още в VI клас). Смятаме, че очакваните според стандартите и учебната програма резултати могат да се постигнат в по-голяма степен, ако, първо, чрез такива като предлаганата задачи работата се разпредели равномерно върху стила и текста (т. е. да не се допуска стилът да „потулва“ текста) и, второ, вниманието се концентрира не само и не толкова върху разбирането на абстрактни отношения като тези между „език и общество, език и личност, език и култура“, а и върху конкретни текстове, при това – с оглед на извличане на информация за реализиране на конкретни цели.

**ВЪПРОС 2:** Кои твърдения са верни? Оградете „Да“ или „Не“, за да посочите отговора си за всяко от твърденията.

| <b>Твърдение</b>  | <b>Вярно ли е?</b> |
|---|--------------------|
| Българските ученици много активно използват ИКТ в подготовката си за училище                    | Да / Не            |
| Броят на българските ученици с ниски постижения се увеличава през 2009 г. в сравнение с 2006 г. | Да / Не            |
| Училищната ИКТ база се използва най-вече от учениците със средни постижения.                    | Да / Не            |
| Наличието на художествена литература е характерно за домашната                                  | Да / Не            |

|   |         |
|---|---------|
| библиотека на учениците с високи постижения.  |         |
| Българските ученици много повече от връстниците си по света играят в мрежата.                                       | Да / Не |
| Ако искат да повишат постиженията си по четене, българските ученици не трябва да използват компютъра за забавления. | Да / Не |

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** смесен

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане*: извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с избираем отговор

**Равнище:** 1Б

#### Верни отговори:

| Твърдение   | Вярно ли е? |
|---|-------------|
| Българските ученици много активно използват ИКТ в подготовката си за училище.                                       | Да          |
| Броят на българските ученици с ниски постижения се увеличава през 2009 г. в сравнение с 2006 г.                     | Не          |
| Училищната ИКТ база се използва най-вече от учениците със средни постижения.  | Не          |
| Наличието на художествена литература е характерно за домашната библиотека на учениците с високи постижения.         | Да          |
| Българските ученици много повече от връстниците си по света играят в мрежата.                                       | Да          |
| Ако искат да повишат постиженията си по четене, българските ученици не трябва да използват компютъра за забавления. | Не          |

#### ОЦЕНЯВАНЕ

**Пълен кредит:** посочени са *всички* верни отговори.

**Без кредит:**

- Допуснати са една или повече грешки.
- Не са посочени един или повече верни отговори.

#### Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения

Прогнозното равнище на трудност на тази задача е по-ниско в сравнение с това на предишната, защото тук е необходимо да се намира и извлича информация с оглед на всяко едно от твърденията в таблицата поотделно, т. е. за *серия* от (независими едно от друго) твърдения. Освен това става дума за откриване на *експлицитно* поднесена информация, чието място в смесения текст е „*подказано*“ чрез ключови думи и изрази в подвъпросните твърдения. Единственото твърдение, което би могло да представлява



известна провокация към осмокласниците, е последното, доколкото то изказва една доста популярна – но, както се оказва от изследването – невярна, теза, т. е. до известна степен то е *противоположно на очакванията*, създадени от културния фон, но затова пък – близко до автентичните нагласи на „компютърното поколение“.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Задачата, както личи и от прогнозираното ниво на трудност, е елементарна. Тя е подходяща за ученици (в VIII клас), „начинаещи“ (на „ниво на оцеляване“) в опита да решават задачи, съставени по използваните от PISA модели. Както и предишната, и тази се стреми едновременно да съответства на образователните цели и учебното съдържание и да ги обогатява, „отклонявайки“ учебната работа по посока на формиране и развиване на умения за прагматично ориентирана комуникация.

**ВЪПРОС 3:** Според изследователите постиженията на 15-годишните ученици по четене са индикатор за възможностите им в бъдеще да се реализират на световния трудов пазар. Повишават ли българските ученици своята конкурентоспособност през 2009 г. в сравнение с 2006 г.? Аргументирайте отговора си, като използвате данни от текста.

.....  
.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** смесен

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 2

### **ОЦЕНЯВАНЕ**

#### ***Пълен кредит***

На този въпрос получават пълен кредит отговори, които отчитат *два факта* – *повишаването в абсолютен план* на резултатите, демонстрирани от българските ученици през 2009 г. в сравнение с 2006 г., което би могло да се приеме като нарастване на шансовете за успешна реализация на световния трудов пазар, но и *относителното изоставане в сравнителен план*, каквато гледна точка изисква концептът „конкурентоспособност“: ако през 2006 г. българските ученици са изпреварени по резултати от връстниците си от 44 страни, то през 2009 г. преди тях се нареждат учениците от 45 страни.

#### ***Примерни отговори:***

- Не, защото, въпреки че повишаваме постиженията си, минаваме едно място назад спрямо другите (от 45-о на 46-о).

- Не! Да повишиш постиженията си не е достатъчно – трябва да отидеш напред в класацията!
- Гледани/преценявани сами по себе си, резултатите на българските ученици през 2009 г. са по-високи в сравнение с 2006 г. Но в подреждането на държавите България „слиза“ с едно място, което означава, че конкурентоспособността на българските ученици не се е увеличила, а е намаляла.

### ***Без кредит***

- Отговори, които, подведени от абсолютните стойности и не отчитайки низходящото движение на България в сравнителен план, твърдят, че конкурентоспособността на българските ученици се повишава.
- Отговори, които, въпреки че са отрицателни, не се аргументират.
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Прогнозираме равнище 2 на трудност на тази задача заради *необичайния формат* на текста (*прекъснат*), който осмокласниците трябва да използват, за да извлекат релевантната на въпроса информация, независимо че тя е *компактно разположена* (в Таблица 1), *експлицитна* и изказана на възможно най-„обективния“ език – този на числата. Това, което е възможно да изиграе подвеждаща роля, е, както вече стана дума, увеличаването на резултатите на българските ученици в абсолютен план, респективно – недооценяване значението на ключовата дума в задачата – *конкурентоспособност*, т. е. неотчитане (несъобразяване) на *разликата между постижения/резултати* (за които въпросът НЕ пита, даже изрично ги подчертава) и *конкурентоспособност*. С други думи, задачата изисква не просто намиране и извличане, но и анализ на необходимата за решаването ѝ информация.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Това е един от „простичките“ въпроси, чрез които се надяваме да насърчим работата на учениците и техните преподаватели по култивиране на уменията за – казано на непрофесионален език – внимателно четене на текст, за „забелязване“ на езика в неговата конкретна даденост; или – към компенсиране на един от (д)ефектите на неведнъж коментираното доминиране на учебната дейност в българското училище от знанията вместо от уменията, а именно „абсорбирането“ на предразсъдъци (предварителни знания и в същото време прибързани съждения), които най-често застават на мястото на текста и със своята (рационална) нетранспарентност го скриват, правят го „невидим“.

**ВЪПРОС 4:** В IV фрагмент от анализа се предлага да превърнем ИКТ в „образователен ресурс“, като се привеждат *два* аргумента. Посочете *още един* аргумент в подкрепа на това предложение, като използвате данните от анализа.

.....

.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** смесен

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *намиране и извличане:* извлича информация от текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с кратък свободен отговор

**Равнище:** 2

## ОЦЕНЯВАНЕ

### *Пълен кредит*

Адекватният отговор на въпроса изисква да се идентифицира ИЛИ вторият, ИЛИ третият „булет“ от параграф VIII като „готови“ аргументи в подкрепа на предложението за превръщане на ИКТ технологиите в образователен ресурс. Получаващите пълен кредит отговори могат както да цитират, така и да перифразират единия от въпросните аргументи.

### *Примерни отговори:*

- Данните от анализа сочат, че „Разнообразното онлайн четене непосредствено се свързва с повишаване на постиженията по четене“.
- Четенето на разнообразни материали в интернет повишава постиженията по четене.
- Умерената употреба на ИКТ за удоволствие е свързана с високи резултати по четене.
- Учениците, които използват умерено ИКТ за удоволствие, показват високи резултати по четене – за разлика от онези, които не използват или използват постоянно/прекалено информационно-комуникационните технологии, за да се забавляват.

### *Без кредит*

- Отговори, които НЕ използват данни от анализа, а се позовават на личен опит или популярни „обща положения“, *несвързани с превръщането на ИКТ в „образователен ресурс“* („в интернет можеш да намериш всичко“, „чрез интернет можеш да се свързваш с хора от цял свят“ и под.).
- Отговори, които повтарят приведените в анализа аргументи („не можем да спрем времето“, „младите/учениците ще ползват интернет, независимо дали възрастните се противопоставят на това, или не“ и под.).
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

Релевантната на въпроса информация е *дистантно разположена* (в параграф VIII) спрямо доводите, изказани непосредствено преди предложението (в параграф IV), за което се търси аргумент. От друга страна, всеки от аргументите – възможни отговори на поставения въпрос, се съдържат в текста в готов вид и просто трябва да бъдат открити. Ако все пак прогнозираме равнище 2 на трудност на задачата, то е, защото предложението, на което се търси аргумент, колкото и парадоксално да звучи, е по-скоро „необичайно“. Обичайно културният фон у нас е доминиран от опасения около използването на ИКТ, свързани с „неграмотността“ (в българския смисъл на думата) на учениците, с педофилията и насилието над деца в интернет и т. н., като особено популярно е противопоставянето на четенето и използването на информационно-комуникационните технологии („Мишката изяде книжката.“).

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Този коментар започва оттам, където свършва предходният. На перформативно равнище задачата е „възпитателна“ – ориентирана към насърчаване на разумното и продуктивно използване на ИКТ. Убедени сме, че, изведени от позицията на самозащита като потребители на тези технологии, в която твърде често ги въдворяваме, учениците ще съумеят да извлекат много повече полза от онлайн активностите си и да повишат не само дигиталните си компетентности.

От образователна гледна точка задачата е функционална за изграждането на компетентности по отношение на аргументативен текст. Както обикновено, учебната програма (по български език) поставя акцент върху продуктивните дейности, в конкретния случай – върху създаване на аргументативен текст. Несъмнено способностите да се откриват и да се диференцират аргументи в чужд текст (дейности, които УП по български език за VIII клас не предвижда) са не по-малко важни от умението за конструиране на собствени аргументи, а и „работят“ за неговото формиране и развиване. В този смисъл и тази задача опитва да обогати (но не в екстензивния смисъл на думата) репертоара от цели и дейности, параметриращи учебно-възпитателната работа по роден език в VIII клас.

**ВЪПРОС 5:** Според изследователите оценяваните от PISA умения са в йерархична зависимост – за да свържеш съдържанието на текст с външни знания, трябва да умееш да го тълкуваш, а за това пък е нужно да можеш да откриваш необходимата информация. А българските ученици през 2009 г. са показали по-високи постижения при тълкуването, отколкото при намирането на информация (вж. Таблица 2). Кои причини, свързани с употребата на информационните технологии, е възможно да водят до това? Отговорете аргументирано, като използвате данните от анализа и собствения си опит.

.....  
.....  
.....

**Контекст:** обществен

**Формат на текста:** смесен

**Вид текст:** научна аргументация

**Когнитивен процес:** *рефлексиране и оценяване*: конструира хипотеза (за причина) въз основа на текст – научна аргументация

**Вид на въпроса:** с разширен свободен отговор

**Равнище:** 5/3

## **ОЦЕНЯВАНЕ**

### ***Пълен кредит***

Адекватният отговор на въпроса е свързан с (1) *начина*, по който *може да се предположи* въз основа на данните от анализа, че българските ученици използват ИКТ в подготовката си за училище, и с (2) *активното интерпретиране на текстове* в часовете по литература. Получаващите пълен кредит отговори трябва да обясняват *както* (парадоксално от таксономична гледна точка) ниските резултати по локализиране (и извличане) на необходима информация, *така и* сравнително високите резултати по тълкуване на текст *в тяхната взаимовръзка*.

### ***Примерни отговори:***

- Българските ученици използват много активно ИКТ в подготовката си за училище, но, изглежда, не извличат информация с определена/конкретна цел, а използват готови текстове: свалят информация, без да я обработват. От друга страна, тълкуването на текст се упражнява активно в училище, но то не е насочено към решаване на някакви определени задачи, а от въпросите на учителя зависи какво точно от текста ще се тълкува.
- В училище, в подготовката си за което българските ученици са най-активни сред връстниците си, не се иска да се намира и извлича информация, за да се изпълни конкретна задача; обикновено е достатъчно да се свали готов текст, който да се възпроизведе. Що се отнася до тълкуването, то се прави редовно, но обикновено значещите моменти в текста се посочват от учителя, а не се откриват от учениците.
- Очевидно училището ни не изисква да се намира и извлича информация от текст – след като българските ученици толкова активно използват ИКТ в училищната си подготовка, а пък постиженията им в тези дейности са толкова ниски. В тълкуването на текстове сме добри, защото с това много се занимаваме в училище, но не учениците определят какво конкретно да се интерпретира.

### ***Непълен кредит***

Непълен кредит получават отговори, които обясняват ИЛИ САМО парадоксално ниските резултати по намиране и извличане на информация, ИЛИ САМО относително високите постижения в интерпретирането на текст.

### ***Примерни отговори:***

- Изглежда в училище не се изисква да се намира и извлича информация, за да се реши конкретна задача – това, което върши работа, са готовите (свалени от интернет) текстове.
- За училище не е нужно да се извлича информация от текст – достатъчно е да можеш да възпроизведеш някакъв чужд текст.
- В тълкуването на текстове сме най-добри, защото с това непрекъснато се занимаваме в часовете по литература.
- В училище постоянно интерпретираме текстове, затова и най-високите ни постижения са именно в тълкуването на текстове.

### ***Без кредит***

- Неясни или некохерентни, или неаргументирани отговори.
- „Мними“ отговори (които не говорят за посочените в условието на задачата данни, а за други).
- Без отговор.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на оценяваните от PISA умения**

В анализа НЕ се коментира подвъпросният парадокс, от една страна, от друга – изследват се зависимостите между *недиференцираната по когнитивни процеси четивна грамотност* и употребата на ИКТ за забавление, в училищната база и в подготовката за училище. Това, което различава българските ученици не помежду им, а от връстниците им от другите страни, са положителната нагласа към употреба на компютър, свалянето на информация от интернет, игрите в мрежата и високият индекс на употреба на ИКТ в подготовката за училище, от които само вторият и – най-вече – последният индекс са релевантни спрямо поставения въпрос. Тъкмо тази информация учениците трябва да селектират, използвайки *различни критерии*, като релевантна и въз основа на нея, както и на собствения си училищен опит, да изградят хипотезата си за подвъпросните причини. Което, с други думи казано, означава да се прецени като ирелевантна за задачата информацията, свързана с нагласите на българските ученици към компютрите, с игрите в мрежата, с литературната класика в домашната библиотека и – като цяло – с постиженията на българските ученици по четене изобщо и в съпоставка с връстниците им от другите държави. Накратко, необходимо е да се анализират *всички* данни от смесения текст, за да се оцени значността им за онова, за което се пита, след което да се свържат по смислен (и) свързан начин подбраните измежду тях – помежду им и с личния опит на учениците. Ето защо прогнозираме високо равнище на трудност на задачата.

### **Коментар на въпроса от гледна точка на очакваните според ДООИ за УС и УП по БЕЛ образователни резултати**

Както е ясно от самото начало, коментираната задача се предлага с допускането, че и условието ѝ, и отговорът ѝ (както всъщност и самият текст – своеобразна „икона“ на разработката ни) са интересни за осмокласниците, доколкото те лесно могат да се идентифицират с участниците в PISA, за които говори текстът. Ако е вярно, че може да научи нещо онзи, който е мотивиран да го направи, а мотивацията е непосредствено

свързана със значимото за учещия, както твърди конструктивизмът в образованието, то работата по задачите върху този текст и в частност последната от тях представляват оптимален инструмент за формиране и развиване на комуникативни компетентности – цел, нееднократно заявявана от (пара)текстовете на стандартите и учебните програми, но на практика оставаща без конкретен разпис в тях.

