

**ОЦЕНЯВАНЕ НА АРГУМЕНТАТИВЕН ТИП ЕСЕ
В АНГЛИЙСКИЯ И БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК**

[Assessing Argumentative Essays in English and Bulgarian]

Автор: Светлана Георгиева Димитрова-Гюзелева

[Svetlana Georgieva Dimitova-Gyuzeleva]

Дисертационен труд за присъждане на научната и образователна
степен ДОКТОР

[PHD THESIS]

София, 1999 г.

Авторът изказва сърдечна благодарност на проф. Дж. Браун - ръководител на Изследователския център по английски език и приложна лингвистика към Университета в Кеймбридж и на г-н А. Полит от Организацията за провеждане на изпитите към Университета в Кеймбридж (UCLES) за приноса им при оформянето на тезата в настоящия дисертационен труд и неоеценимата помощ за реализацията му. Статистическата обработка на данните в изследването и интерпретацията на резултатите от нея станаха възможни благодарение на любезното съдействие на проф. Дж. Линакр от Университета в Чикаго, който предостави безвъзмездно необходимия софтуер и ръководство за използването му.

Изследването не би могло да се проведе без отзивчивостта на преподавателите и студентите, участвали в експериментите, за което авторът им благодари от сърце.

Накрая авторът благодари на проф. Е. Герганов, доц. А. Грозданова, доц. М. Георгиева, доц. П. Стефанова и доц. А. Матеева за критичните забележки и вещите напътствия по време на написването на дисертационния труд, които допринесоха много за неговото подобряване.

СЪДЪРЖАНИЕ

1. ВЪВЕДЕНИЕ	стр. 6
1.1. Постановка на проблема в настоящия	стр. 6
1.2. Цели и задачи на изследването	стр. 12
1.3. Структура на изследването	стр. 15
2. ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР	стр. 17
2.1. Същност на комуникативната компетентност	стр. 17
2.2. Умението писане	стр. 29
2.3. Контрастивен лингвистично-стилистичен анализ на жанра“есе” в българския и английския език	стр. 35
2.4. Есето като специфична тестова задача за проверка на уменията за писмена комуникация	стр. 44
2.4.1. История на фактите	стр. 44
2.4.2. Валидност при оценяването на есето	стр. 48
2.4.3. Специфика на есето като тестова задача	стр. 50
2.4.3.1. Задачата	стр. 50
2.4.3.2. Пишещият	стр. 52
2.4.3.3. Системи за оценяване на есето	стр. 55
2.4.3.4. Проверителният	стр. 60
3. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ	
3.1. Експеримент No. 1	стр. 64
3.1.1. Хипотеза	стр. 64
3.1.2. Метод на експеримента	стр. 66
3.1.2.1. Субект	стр. 66
3.1.2.2. Обект	стр. 67
3.1.2.3. Инструмент	стр. 71
3.1.3. Резултати и обсъждане	стр. 78
3.1.4. Изводи, заключения и предложения във връзка с експеримент No. 1	стр. 93
3.2. Експеримент No. 2	стр. 96
3.2.1. Хипотеза	стр. 96
3.2.2. Метод на експеримента	стр. 97
3.2.2.1. Субект	стр. 97

3.2.2.2. Обект	стр. 98
3.2.2.3. Инструмент	стр. 99
3.2.3. Резултати и обсъждане	стр. 101
3.2.4. Изводи, заключения и предложения във връзка с експеримент No. 2	стр. 126
4. ОБЩИ ИЗВОДИ, ЗАКЛЮЧЕНИЯ И ПРЕПОРЪКИ	стр. 129
5. БИБЛИОГРАФИЯ	стр. 138
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение No. 1	стр. 163
Приложение No. 2	стр. 171

Списък на най-често използваните съкращения

АЕ	английски език
БЕ	български език
ЧЕ	чужд език
ЕНЕ	естествени носители на езика
ННЕ	неестествени носители на езика
НБУ	Нов български университет
СУ	Софийски университет
ЦИЧЕ към ИЧС	Център за изучаване на чужди езици към Института за чуждестранни студенти

1. ВЪВЕДЕНИЕ

1.1. Постановка на проблема в настоящата работа

Оценяването на езиковите умения и знания при чуждоезиковото обучение е от съществено значение както за обучаваните, така и за преподавателите: чрез него първите биват информирани за напредъка, успеха и проблемите си в усвояването на чуждия език, а на вторите то дава неоспоримо основание за формиране и произнасяне на оценките за езиковата компетентност и поведение на учащите. Това важи за всяка една степен от обучението по чужд език, но с особена сила е валидно за по-напредналите етапи на обучение и етапи на езиково владение.

Оценяването на езиковите знания и умения трябва да се осъществява с помощта на надеждни и обосновани процедури, което означава да имаме еднозначни отговори на въпросите какво и как оценяваме (Герганов 1976, Стоянова 1996). Много често като “прибор” за измерването на отделните компоненти на комуникативната компетентност се използват прецизно изработени обективни тестове, където въпросите са със структуриран отговор или ограничена свобода на отговора (Герганов 1976, Илиева 1981, Стенли и Хопкинс 1972, Герганов и сътр. 1983, Хюз 1989, Стоянова 1996 и др). При употребата на тези прибори влиянието на субективния фактор - преподавателя-оценител - върху оценката се свежда до минимум и резултатите се характеризират с висока степен на надеждност. При използването, обаче на тестовата задача тип есе - т.е. въпрос със свободен отговор, който изисква от изпитвания писмено съчинение или устно изложение на отговора (Герганов 1976) - възникват редица трудности. От една страна те са свързани с неясната представа за

стило-определящите характеристики на есето¹ като отделен езико-специфичен жанр² (Радев и Мишева 1998), а от друга с липсата на единни критерии за оценяване и строги и обективни стратегии за съизмеримост на оценката на писмената/устната продукция на различните индивиди³ (Андреев 1970, Огорелков 1974, Герганов 1976, Хюз 1989, Крол 1990, Силва 1990, Уайър 1993, Чалхаув-Девил 1995, МакНамара 1996, Сполски 1995, 1997, Хамп-Лайънс 1990, 1991, 1997, Гагг 1998 и много други).

Въпреки че редица наши и чужди автори са търсили начини да преодолеят тези трудности, еднозначно и универсално решение все още не е намерено и едва ли може лесно да се намери, поради многообразието от фактори, които влияят на писмената⁴ продукция на индивида (напр. Тароун 1983, Елис 1985, 1987, 1990, Конър 1996а,б). Тази зависимост от своя страна затруднява дефинирането и оценяването на изисквания продукт - есето. Проблемът е свързан

¹ Както на български, така и на английски език терминът "есе" се използва да обозначи и отделен литературен жанр, чиято форма на проявление е "малко художествено-критично произведение, в което в сбита форма се излагат възгледите на писателя върху някакъв въпрос (най-често есето има философско-критически характер)" (Български тълковен речник). Познати са биографията-есе (напр. "Бетховен", 1930, от проф. Б. Пенев), изследването-есе (напр. "Йовков и неговият свят" на Симеон Султанов), литературнокритическото есе (напр. "Ботев и безсмъртието" на Т. Жечев), романа-есе (напр. "Между пустинята и живота" на Н. Райнов), хрониката-есе (напр. "Парижки мозайки или Ние хората" на Б. Болгар), философското и натурфилософското есе (напр. "Всекидневните чудеса" на Г. Томалевски). Въпреки че есето като тип текст и начин на мислене, свързан с определена тестова задача, има допирни точки с литературния жанр есе, то би трябвало да се разглежда като самостоятелна форма (Радев и Мишева 1998, Каталан и Ангелова, *под печат*). На български език в подобно значение има гражданственост и по-традиционният термин "писмено съчинение", но той като че ли включва в себе си освен есето и текстове с описателен или повествователен характер.

² При очертаването на характеристиките на различните разновидности на есето е необходимо на първо място да се вземат предвид формалните и функционални разлики между устната и писмената реч (Браун и Юл 1993, стр. 4-18; Ър 1996, стр. 159-161 и др.).

³ Според теорията на Кели за когнитивните конструктори (1955) представата за една писмена работа (свързана тук с нейното оценяване) никога не се формира сама по себе си, колкото и аналитична да е използваната система от критерии за оценка - оценяването винаги става на фона на останалите оценени работи в опита на индивида и в процес на съпоставяне.

⁴ Устните отговори не правят изключение, но поради разглежданата тук проблематика изследването се фокусира върху писменото съчинение.

отчасти с факта, че за разлика от онези тестови задачи, които са насочени към оценяването на едно определено умение или област от знания, с писмените задачи тип есе често се осъществява т. нар. *глобална оценка* (напр. Хюз 1989, Хамп-Лайънс 1991, Уайър 1993). При подобно оценяване освен конкретните лингвистични знания по граматика, лексика, правопис и т. н., на проверка се подлагат и някои други важни параметри, които са типични за по-напредналите етапи на езиково владеене: напр. социо-комуникативна уместност, езикова култура, умение за структуриране на отговора и т. н. Тези дискурсивни⁵, стилистични и социолингвистични параметри са значително по-трудно уловими за премерване и по-контекстуално (вкл. и културно) специфични: този факт затруднява тяхното еднозначно дефиниране и обвързване с конкретна тежест в крайната оценка на оценителите.

Тези “макро” елементи (Ър 1996) на писмената продукция заемат обаче съществено място в комплекса от знания и умения, съставляващи т. нар. комуникативна компетентност (Канал и Суейн 1980, Бахмън 1990, Патеф 1995, МакНамара 1996, Стефанова 1996), поради което есето все повече се налага като необходим компонент от съвременните езикови тестове, а не рядко бива използвано и самостоятелно за комплексна оценка на придобитите знания и умения от изучаващите чужд език. За съжаление при неговото оценяване на много места все още преобладават *импресионистични/холостични методи за оценка*, свързани от една страна с обективната необходимост да се разчита на мнението на “специалисти (експерти), които са годни да оценяват” в качеството на измервателен прибор (Герганов 1976, стр. 14), и трудността да се използват еднозначно - от различните носители на езика - съществуващите критерии за оценяване на писмената продукция, от

⁵ Понятието **дискурс** тук се употребява като синоним на текст, но с цел да подчертае значението на разглеждането на писмената продукция не само като

друга (Герганов 1976, Хамп-Лайнс 1990, МакНамара 1990, МакНамара 1996 и др.).

Трудностите при оценяването са свързани и със спецификата на обекта за оценяване тук - аргументативното есе⁶. Авторите на авторитетния тълковен речник “Уебстър” определят тази разновидност на есето като текст със специфичната композиционна организация, която се ръководи не от интуицията, а от рационалното излагане на добре обосновани аргументи в подкрепа на тезата. Така дефинирано, аргументативното есе се оказва жанрова форма, много по-чувствителна към спецификите на националното културно познание и подвластна на образователните традиции - за разлика от есето-лична рефлексия (т.е. споделящо лично преживяване или чувство⁷), или писмените съчинения тип описание или повествование например, които са по-идиосинкретични по характера на идеите и тяхното изложение (Каплан 1966, Конър 1996). Така ситуацията на оценяване допълнително се усложнява от съществуващите *стилови различия между английското и българското аргументативно есе*, които създават предпоставки за интерференция между когнитивните конструкции (Кели 1955) на есето както у проверявани, така и у проверители, които са неестествени носители на езика. Внимание заслужава и фактът, че за разлика от сравнително стройно дефинираната и съзнателно развивана у изучаващите английски език реторична форма на английското аргументативно есе, описанието на българския еквивалентен продукт е доста слабо застъпено в съществуващата литература по функционална стилистика и методика на езиковото обучение (Радев и Мишева 1998). Така, на фона на широката употреба на есето за оценяване на комуникативната компетентност на

продукт, а и като процес на комуникация (Браун и Юл 1983).

⁶ Известно още като дискурсивно (от англ. “discursive”) или аналитично поради специфичната си композиционна форма.

⁷ От англ. “personal essay” като форма на “reflective writing” (Конър 1996).

изучаващите чужд език у нас⁸, е някак странна липсата на изследвания в областта на контрастивната реторика (Конър 1996б) по отношение на есето, на базата на която би могла да бъде разработена методика за неговото успешно преподаване в учебните ни заведения.

За да се очертаят най-оптимално характеристиките на един езиков жанр, е необходимо да се прибегне не само до методите на изследване, присъщи на лингвистиката, но и до тези на психо- и социо-лингвистиката. В духа на съвременната интерпретативната социолингвистика (Гъмперц 1977, Хиненкамп и Селтинг 1989, Божанова 1997 и други) стиловете са “такива интерпретирани и ориентирани към специфични категории от реципиенти (както и групи, култури, субкултури и пр.) холастични комуникативни знакове, които се използват като комуникативен ресурс както в ежедневието, така и в институционализирания контекст” (Божанова 1997, стр. 24). Даден стил винаги се интерпретира в парадигматичен план с останалите алтернативни стилове за конкретната ситуация на езикова употреба и често едва локалната вариация прави стила “видим” (Ауер 1989). Подобно тълкуване на понятието “стил” задължително изисква базирането на определенията за различните видове стилове и жанрове върху емпирични наблюдения на употребата и интерпретацията им от конкретните и типичните за стила “потребители” на езика. В случая на аргументативното есе, характеристиките на жанра - и неговите отлици в английския и българския език - вероятно могат да бъдат изведени чрез психометрично изследване на когнитивните конструкции на пишещите и различните категории проверители на техния продукт.

Въз основа на така очертаня проблем може да се формулира темата на настоящото изследване: *оценяване на уменията за писане*

⁸ А напоследък все повече и за оценяване на комуникативната компетентност на родния език.

на аргументативен тип есе в напредналите етапи на чуждоезиково усвояване - контрастивен анализ на конструкта “аргументативно есе” на естествените и неестествените носители на английския език. Темата е интегративна по обхват на проблематиката и изследването по нея се простира върху няколко области на познанието: психолингвистика (психометрика) и социолингвистика, езикознание и функционална стилистика, контрастивна реторика и методика на чуждоезиковото обучение.

Разработката е мотивирана от общественото изискване за повишаване валидността и надеждността на директното оценяване на писмените умения на изучаващите чужд език при използването на аргументативен тип есе и привеждането на практиката у нас в съответствие със съвременните световни тенденции за операционализиране на този тип оценяване. Свързаната с този процес е и необходимостта от контрастивен анализ на аргументативното есе в българския и английския език, като се използват конструктите на Кели (1955) за извеждането на жанровите характеристики на есето като комуникативен знак: тази информация на свой ред би послужила като предпоставка за повишаването на ефективността на обучението по писане на чуждия език. Установените в резултат на изследването изводи и заключения ще послужат и за разкриване на специфичните различия между двете езикови системи по отношение на изследвания обект и отликите в концептуалните рамки (schemata) за комуникативна компетентност на чуждия език между естествените и неестествените носители на езика-цел.

Извън обсега на интереса обаче остават проблемите, свързани със съпоставка на оценяването на уменията за писане на английски като роден и чужд език, както и различията, които могат да съществуват между системите от критерии за неговата оценка

у различните по националност естествени носители на английския език.

1.2. Цели и задачи на изследването

Основният изследователски въпрос в настоящия труд е как може да бъде повишена валидността на оценяването на аргументативния тип есе в напредналите етапи на чуждоезиково усвояване. Целта е да бъде показано как може да бъде постигнато калибриране на субективните по своя характер оценки на есето (привеждането им към скала с единно начало) и да се базират критериите за неговата оценка върху единна концепция за жанро-отличителните му характеристики в двата езика. Тази цел е свързана от една страна с необходимостта да бъде направен многоаспектен психолингвистичен анализ на процеса на оценяване на есето, базиран на психометричната теория за субективното оценяване (Раиш 1960, Герганов 1974, Андрич 1978, Мастърс 1982, Линакр 1989, Линакр и Райт 1992, МакНамара 1996), и теоретичната постановка на жанровите характеристики на есето като текстова комуникативна единица, използвайки за тяхното извеждане теорията за конструктите на Кели (1955).

За целта като стимул в настоящето изследване е използван представителен набор от десет аргументативни есета, написани от студенти по английски език и литература във втори курс, който набор в последствие е експериментално манипулиран с цел да се проследи структурата на когнитивните конструкти за аргументативното есе у изследваните субекти в процеса на оценяване.

Субектите в експерименталната постановка са типични “потребители” на есета - естествени и неестествени носители на езика - от следните категории (измежду потенциално възможния социален континуум):

ГРУПИ	ЕСТЕСТВЕНИ НОСИТЕЛИ НА ЕЗИКА	НЕ ЕЕСТВЕНИ НОСИТЕЛИ НА ЕЗИКА (БЪЛГАРИ)
ОБУЧЕНИ ОЦЕНИТЕЛИ		(ако има такива)
УЧИТЕЛИ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД	първи второстепенен обект на изследване	първи основен обект на изследване
ЛИНГВИСТИ		
ХОРА, ИЗПОЛЗВАЩИ ПРОФЕСИОНАЛНО ЕЗИКА	потенциален основен обект на изследване	потенциален второстепенен обект на изследване
ХОРА, ИЗПОЛЗВАЩИ НЕПРОФЕСИОНАЛНО ЕЗИКА • преподаватели по български език като чужд		втори второстепенен обект на изследване
СТУДЕНТИ		втори основен обект на изследване

Конкретните задачи на изследването могат да се представят в обобщен вид както следва.

1/ Да се провери експериментално - в експеримент No. 1 - чрез психометричен анализ (Кели 1955, Раш 1960, Герганов 1976, Линакр и Райт 1992) и триангулация на данните (Дензин 1978, Ван Лиър 1988, Браннен 1992) вероятността на хипотезата, че между конструктите на обучаваните (пишещите) за есето и критериите на оценяване, които техните преподаватели (оценителите на есета им) използват при проверката, съществува разминаване. Това разминаване е израз на липсата на единна концепция за жанро-отличителните характеристики на есето, което нарушава валидността на даваната оценка. На емпирична проверка се подлага ефективността на един новаторски курс за развиване на уменията за адекватна самооценка на писменото съчинение, отразяваща изискванията и очакванията на оценителите.

Но това съответствие между конструктите на обучавани и оценители-неестествени носители на езика-цел би могло да се окаже съгласие, постигнато на погрешна основа. Тогава кои са правилните

критерии за оценяване на уменията за писане на чуждия език в напредналите етапи на чуждоезиково обучение?

2/ Целта на втория експеримент е чрез психометрични методи на изследване и многофакторен анализ на получените данни (FACETS - Лунакър 1997) да се изследва в съпоставителен план структурата на конструкта аргументативно есе у оценителите- естествени и неестествени носители на езика. Отново на проверка се подлага хипотезата за разминаване на работните конструктите на изследваните субекти. Прави се опит да се засекаат възможните източници на интерференция при писането на аргументативни есета на чуждия език и тяхното оценяване от неестествените носители на езика-цел като се представят в контрастивен план характеристиките на конструкта аргументативното есе, с който боравят учителите по български език.

С други думи, с експеримент No.2 се цели да се покаже как може да се повиши валидността на оценяването на аргументативни есета чрез

- прилагането на съвременни методи за обработка на субективни оценки и калибрирането им към единна скала (FACETS - Лунакър 1997),

- привеждането на критериите за оценяване на аргументативното есе на неестествените носители на езика-цел в съответствие с тези на естествените му носители и

- използването на жанров подход при развиването на уменията за писане на аргументативно есе (Халидей 1989, Суейлз 1990, Батия 1993, Трибл 1996, Конър 1996б, Гагд 1998 и др.), базиран на съпоставителен анализ на реторичните модели в двата езика.

Като финал на изследването се прави опит за контрастивен реторично-стилистичен анализ на жанра аргументативно есе в българския и английския език, на базата на направените емпирични наблюдения. Моделът се изгражда на основата на тълкуването на стила като характерна тенденция на подбор при продукцията на гаден

текст или текстове от страна на продуцента и възприемането ѝ като типична от реципиента (д-во Богранг, Дреслер и Стоянова-Йовчева 1995, стр. 150). Тенденцията в подбора (типичните опции) в един стил или жанр най-често се откриват чрез директното статистическо преброяване на елементи (Долежел и Бейлей 1969). Този метод обаче може да завоалира някои важни аспекти. “Относителната честотност на един елемент често е по-незначителна от непосредствената вероятност на неговото появяване в даден специфичен контекст. (...) стилът действително може да бъде дефиниран само в зависимост от извършваните от продуцентите и реципиентите на текстовете операции.” (д-во Богранг, Дреслер и Стоянова-Йовчева 1995, стр. 27). В този смисъл като жанро-определящи се третираат чертите на когнитивните конструктори на есето у естествените и неестествените носители на езика, установени при експерименталното проучване.

Допуска се, че подобна разлика в жанра съществува в българския модел и при съпоставката му със съответния конструктор в останалите изучавани у нас чужди езици, така че наличието на една по-пълна дефиниция на характеристиките на изходния модел в родния език би се оказала полезна за успешното преподаване на уменията за писане и на останалите изучавани езици.

1.3. Структура на изследването

Настоящият труд съдържа пет раздела: въведение, литературен обзор, резултати и обсъждане, изводи и заключения и библиографска справка. Част от материалите и данните от експериментите и тяхната статистическа обработка са представени в двете приложения в края на работата.

В литературния обзор се прави преглед на изходните теоретични позиции на изследването. Очертава се характерът на комуникативната компетентност изобщо и в частност на тази на

индивидите, владеещи повече от един език, и се представя кратка характеристика на уменията за писане на чужд език като част от нея. Есето се разглежда като специфична тестова задача, насочена към директното оценяване на уменията за писане и се представят разликите в понятието “есе” и неговата лингвистично-стилистична характеристика - обусловена от културно-образователните традиции - в двата езика като възможен източник за интерференция при оценяването на есето от неестествените носители на чуждия език. Накрая се разясняват проблемите, отнасящи се до надеждността и валидността на аргументативния тип есе като тестова задача.

В следващия раздел на настоящата работа са представени двата експеримента, свързани с целите и задачите на изследването и се обсъждат резултатите от тях.

В заключение се правят теоретични и приложно-лингвистични (методически) изводи въз основа на резултатите от теоретичната и емпиричната част на изследването.

2. ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР

С въвеждането на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение и развитието на текстова лингвистика характеристиката на уменията за писане и неговите продукти придобива все по-голяма релефност. Те се разглеждат като проява на т. нар. комуникативна компетентност на индивида, а в тяхната трактовка се включват не само особеностите на крайния продукт от уменията, но и спецификата на онези важни компоненти на дискурса (процеса на комуникация при писменото съчинение) като контекст, пишещ (създател) и четящ (реципиент).

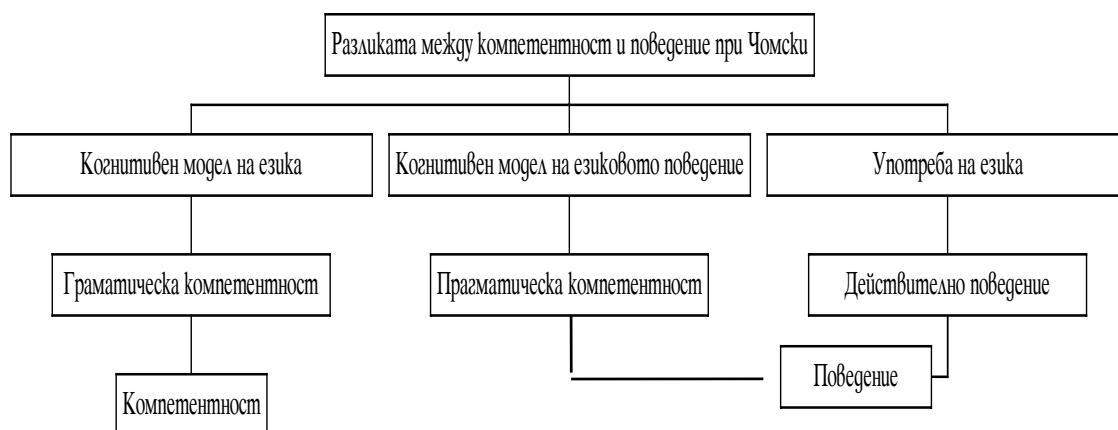
2.1. Същност на комуникативната компетентност

В литературата съществуват няколко понятия, свързани с усвояването и употребата на езика, които често се използват с различно съдържание от авторите и по чието характер още не е постигнато единомислие, а именно езикова компетентност, комуникативна компетентност⁹ и комуникативно поведение (за по-подробен преглед на различията виж Лантолф и Фроли 1988, Бахмън 1990, МакНамара 1996). Необходимостта да се очертае тук една работна дефиниция на тези понятия произтича от факта, че тестът - *type* есе често се използва за комплексната¹⁰ им проверка и ако искаме този тест да е валиден по отношение на теоретичния конструкт (Герганов 1976, Бахмън 1990, Хамп-Лайънс 1991, Бижков 1995, МакНамара 1996), следва системата от критерии за неговата оценка много точно да отразява тяхното съдържание.

⁹ В рамките на изследването не се прави разлика между английските понятия "proficiency" и "communicative competence" (Савиньон 1983, стр. 246), въпреки че някои автори ги разграничават (Ингъръм 1981, стр. 124).

¹⁰ Уайър 1988, Веш 1992, Месик 1994 и др. поставят под въпрос възможността да се постигне необходимата валидност при работа с обобщения от този вид и предпочитат да задават тестовите задачи в по-тесни социо-лингвистични рамки и да ограничат параметрите на измервания продукт, за да постигнат адекватна степен на валидност.

Разликата между “компетентност” и “поведение” в езика се прави за първи път от Чомски (1965), като под компетентност той разбира абстрактния модел на езиковите знания на говорещия/слушателя, а под поведение действителната употреба на езика в конкретната комуникативна ситуация. По-късно Чомски използва още две понятия, за да разясни по-точно разликата между компетентност и поведение: граматическа компетентност като когнитивен модел на езика и прагматическа компетентност като потенциален модел на реалната употреба на езика, като последните две той обединява в понятието си за езиково поведение (1980, стр. 59). Липсата на прагматическа компетентност води до неадекватна употреба на езика.



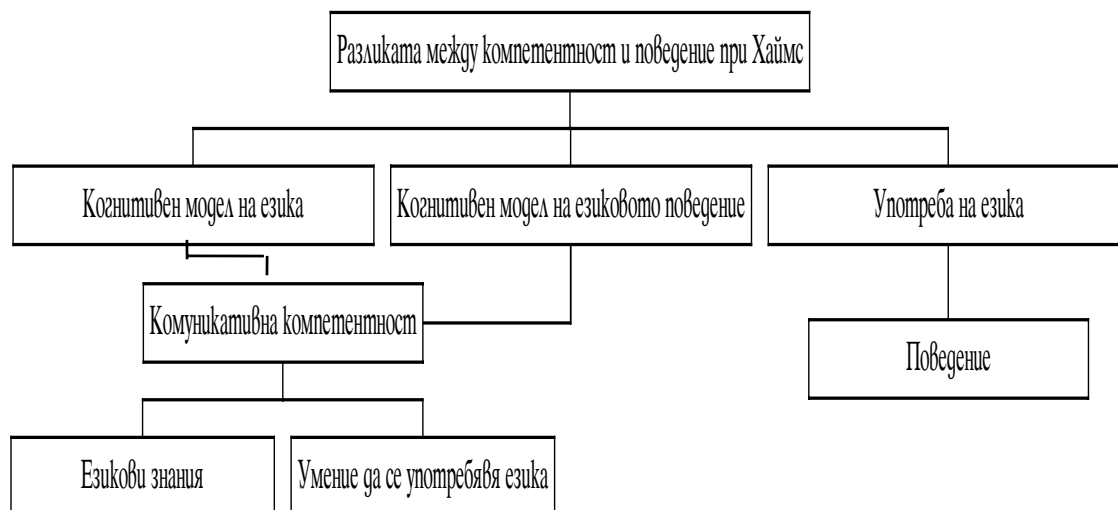
Фиг. 2.1. Разлика между компетентност и поведение при Чомски¹¹

Най-влиятелната обаче обща дискусия върху проблемите, свързани с езиковото поведение в приложната лингвистика и теорията на оценяването в частност, може да се открие в трудовете на Хаймс (1967, 1972). Тези трудове продължават традициите на Якобсон (1960) и Чомски (1965) в тази насока и рязко се разграничават от позицията на Халидей (1978), който напълно отхвърля разликата между езикова компетентност и комуникативно поведение, съсредоточавайки своето

¹¹ Нагледното представяне на теоретичните модели в този раздел е по МакНамара (1996).

внимание не върху индивида, а върху употребата на езика като средство за общуване (т.е. върху социалното и контекстуалното в комуникативната ситуация)¹². Логиката на предпочитането на Хаймс от авторите на теории за оценяване на комуникативната компетентност е разбираема - на учителите/оценителите е необходима точна представа за това какво измерват техните тестове (наложени на свой ред от необходимостта да бъде отчетена степенята на езиково усвояване и адекватност на поведението) и какви фактори оказват влияние върху измерваното явление.

Особена роля при моделирането на теорията за езиковото поведение играе разграничаването, което Хаймс (1972, стр. 280) въвежда между отделните реални ситуации на употреба на езика и абстрактните когнитивни модели на езиковите знания и умения за неговата употреба, като техен потенциал. Първите той обединява в понятието “езиково поведение”, а вторите нарича ”комуникативна компетентност”.



Фиг 2.2. Разлика между компетентност и поведение при Хаймс

¹² Всъщност Халидей е представител на функционалното течение в обяснението на езика (Фърт 1957, ван Дайк 1977, де Богранд 1980, де Богранд и Дреслер 1981, Левинсън 1983, Култард 1985), което е в основата на психо- и социо-лингвистичните изследвания на системното разнообразие в междинния език под влияние на лингвистичния, ситуационния и психолингвистичния контекст (Елис 1985, 1994, Бийб 1988, Тароун 1982, 1988 и др.).

Представителите на психолингвистичните теории за усвояването на езика като Келермън и Шарууд-Смит (1986), Дейвис (1989), Бялисток (1990), Шарууд-Смит (1991) наричат знанията за езика “знания, **че**”, а уменията да се употребява езикът “знания **как**”. При Уидоусън (1979, 1983, 1984, 1989) те се появяват като комуникативна компетентност (или знания на езикови и социолингвистични правила) и комуникативни възможности (или процедури за създаване на дискурс и интерпретиране на контекст). Умението за употреба на езика при Хаймс включва както когнитивни, така и не-когнитивни фактори, например мотивацията, чувството за хумор, увереността и др. (1972, стр. 283), т.е. широк набор от афектни и волеви фактори. Дори естествените носители на езика се различават по своята комуникативна компетентност според Хаймс: всички владеят езика добре, но се различават по уменията си да разказват вицове например. Психолингвистичните модели на езиковите умения и компетентност (Тароун 1982, 1988; Бялисток и Шарууд-Смит 1985; Бялисток 1991; Елис 1994) също са част от уменията за употреба на езика при Хаймс, а оттам и на неговия всеобхващащ термин за комуникативна компетентност. Следователно, да се разберат правилно отделните прояви на езикова употреба и поведение - в ситуации като тази на оценяването например - е нужно да се вземе предвид влиянието на редица “странични” фактори.

Разгледаните до този момент модели на комуникативна компетентност се базират главно на процесите, протичащи на първия/родния език. Най-значимите адаптации на модела на Хаймс за контекста на проверката и оценяването на резултатите от чуждоезиковото обучение са направени от Канал и Суейн (1980), Канал (1983), Бахмън (1990) и Бахмън и Палмър (1996). У нас тяхната работа рефлектира върху идеята за входни и изходни равнища при изучаването на предмета “Чужд език” в българското училище (Патев 1995, Стефанова 1996 и др.)

Автор	<i>Когнитивен модел на езиковите знания</i>	<i>Когнитивен модел на езиковото поведение</i>	<i>Употреба на езика</i>
Хаймс	комуникативна компетентност		поведение
	езикови знания	умение да се употребява езика	
Канал и Суейн	комуникативна компетентност <ul style="list-style-type: none"> • лингвистична • социолингвистична • стратегическа 	[невъзможно да бъде моделирано]	комуникативно поведение
Канал	комуникативна компетентност		реална комуникация
	знания	умения	
Бахмън	комуникативна езикова способност		
	езикова компетентност	стратегическа компетентност	

Фиг. 2.3. Основни теоретични модели на чуждоезиково поведение

За последните изследователи като че ли най-проблематична се оказва интерпретацията на уменияето за употреба на езика¹³ у Хаймс. Може би затова Канал и Суейн съзнателно го изключват от своя модел на комуникативната компетентност¹⁴. Донякъде изпускането му у тях се компенсира от т. нар. “стратегическа компетентност”, която авторите дефинират като умения да се справиш с проблеми в реалните комуникативни ситуации (1980, стр. 31).

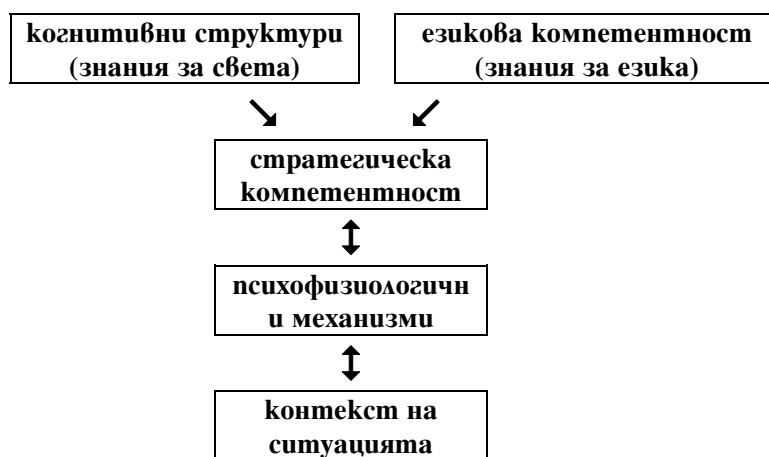
По-късно Канал (1983) прави опит да попълни липсващата връзка, като въвежда “дискурсивна компетентност” в сферата на знанията за езика, макар някои от елементите в нея - а именно, уменияето да се създаде и интерпретира кохерентен текст - да надхвърлят границите на чисто езиковите съображения (МакНамара

¹³ Превод на английския термин “ability for use”.

¹⁴ Подобно е и поведението на българските изследователи, които говорят за комуникативна компетентност.

1996, стр. 65)¹⁵, а стратегическата компетентност я разширява да обхване уменията на изучаващия езика да оперира с останалите компоненти на комуникативната компетентност. Въведено е и понятието “умение” като еквивалент на когнитивния модел за употребата на езика при Хаймс.

Така предложеният от Канал и Суейн модел на комуникативната компетентност е бил използван като база за доусъвършенстване от Бахмън и Палмър (1982, 1984, 1996) и Бахмън (1988, 1990). Моделът на комуникативната езикова способност на Бахмън (1990) съдържа следните три елемента: езикова компетентност, стратегическа компетентност и психофизиологични механизми. А ето как той си представя тези компоненти при реалната комуникативна употреба на езика:

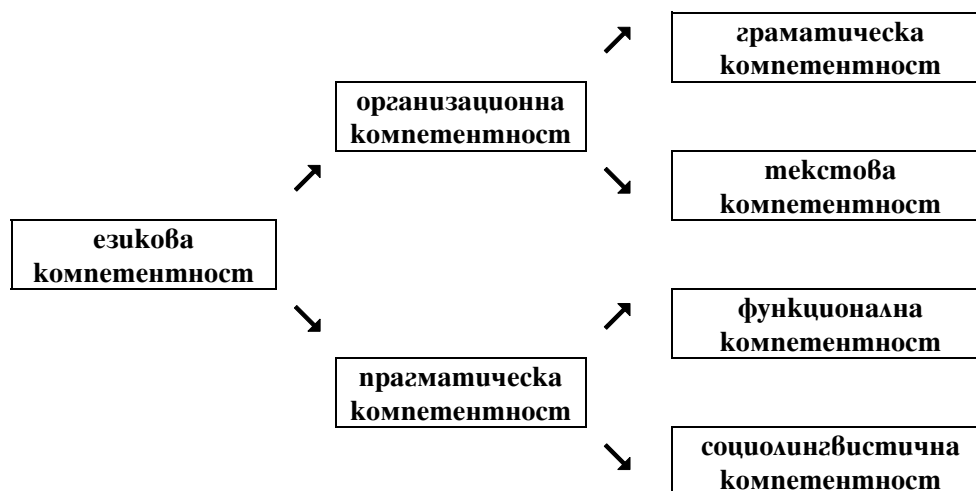


Фиг. 2.4. Компоненти на комуникативната езикова способност при комуникативната езикова употреба (Бахмън, 1990, стр. 85)

В езикова компетентност при Бахмън компонентите по същество не се различават от тези при Канал и Суейн, но са реорганизирани на базата на емпирични наблюдения за връзката им у изучаващите езика (Бахмън и Палмър 1982) и съдържанието им е по-експлицитно обяснено в светлината на съвременните психо- и

¹⁵ Може би затова и терминът поведение (от англ. “performance”) е заменен от Канал с термина “реална комуникация”.

социолингвистични теории, както и откритията в областта на текстовата лингвистика.



Фиг. 2.5 Компоненти на езиковата компетентност при Бахмън

Граматическата компетентност е свързана с правилната употреба на езика на фонемно/графемно, морфологично, лексемно и синтактично равнище. Текстовата компетентност се определя по отношение на свързаността (кохезията) и реторическата организация на текста. Функционалната компетентност¹⁶ е свързана с владеене на функциите на речевия акт, а социолингвистичната компетентност - с правилата за уместна употреба на езика. Интересно е да се отбележи, че проблемното понятие “дискурсивна компетентност” е разложено на отделни части, като кохезията е съотнесена с граматическата компетентност в умениято да се контролира формалната страна на езика, а кохерентността (умението да се създава единен свързан текст) е разделена между функционалната и стратегическата компетентност (виж Фиг. 2.4).

Т. нар. от Бахмън “психофизиологични механизми” се отнасят до канала (зрителен или слухов) и вида (рецептивна или продуктивна) на комуникацията.

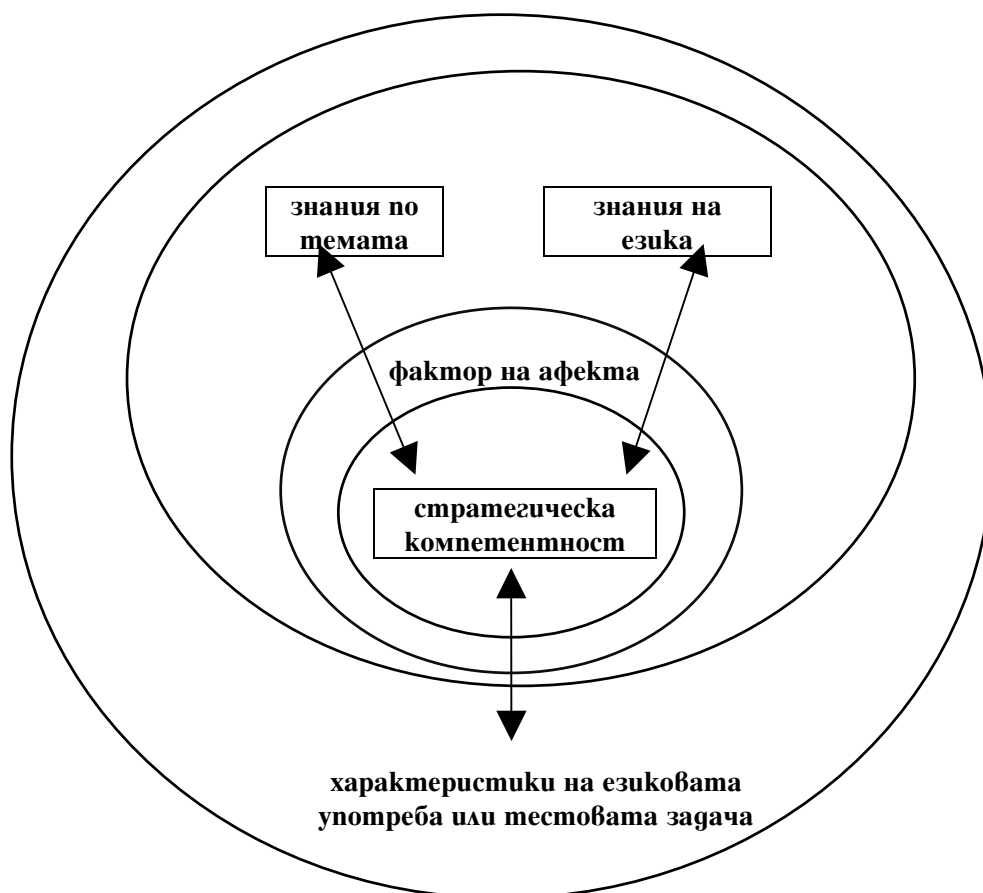
¹⁶ Превод от английския термин “illocutionary competence”.

Последният компонент - стратегическата компетентност - от модела на Бахмън на комуникативната езикова способност е опит да се отвори “кутията на Пандора” (МакНамара 1996, стр. 69) и да се анализират когнитивните аспекти на уменията за езикова употреба и речево поведение. Според Бахмън то не е част от езиковата компетентност: включва такива умения, като тези да се прецени контекстът и връзката му с текста, да се свързва новата с наличната информация, да се планира комуникативното поведение. Затова Бахмън дефинира стратегическата компетентност като умение, което прави индивида способен да използва максимално ефективно наличните знания и умения, за да изпълни дадената задача (Бахмън 1990, стр. 106)¹⁷. Както естествените, така и неестествените носители на езика се различават по стратегическата си компетентност. В някои тестови задачи - например тези, при които се изисква своето рога преговаряне или разрешаване на проблем - които по принцип целят да проверят езиковата компетентност на оценяваните, всъщност често по-скоро отразяват тяхната стратегическа компетентност (*ibid.* стр. 105). Това е особено важен проблем за валидността на тестовете по отношение на теоретичния конструкт.

Опитвайки се да адаптират модела на Бахмън за комуникативната езикова способност към контекста на употребата на езика в тестови ситуации, Бахмън и Палмър (1996) разработват идеята за стратегическата компетентност - когнитивният модел на езиковата употреба - като я представят като множество от метакогнитивни стратегии, които се влияят от такива фактори като чувствата (афектният фактор, който е резултат от емоциите, натрупани от предишния опит в подобни ситуации - или липсата на такъв - може да улесни или блокира отговора на индивида), лингвистичните знания, знанията за света и не на последно място характеристиките на тестовата задача (Фиг. 2.6). От това би

¹⁷ За разлика от Бахмън, при Хаймс когнитивният модел на езиковата употреба

следвало, че емоционално заредени теми за разговор или проверка на писмените умения например, могат по различен начин да рефлектират върху комуникативната езикова способност на оценяваните и да ги представят в по-добра или по-лоша светлина ¹⁸. Отношението между двете величини не е обаче еднозначно. Същото се отнася и за характеристиките на комуникативната ситуация.



Фиг. 2.6. Езикова употреба и езиково тесово поведение

Този модел на комуникативната езикова способност прави броя на потенциалните променливи, които играят роля на фактори на влияние върху крайните оценки на проверяваните трудно предсказуем и на практика безкраен. Изследвания в тази насока едва сега започват да

включваше освен чисто когнитивни, също така афектни и волеви фактори.

¹⁸ Гарушева и Атанасова 1997 например говорят за влияние на мотивацията върху публицистичните съчинения на обучаваните.

стават фокус на усилията на изследователите - проучванията се улесняват от използването на мощни програми за многофакторен анализ (напр. Герганов 1976, Линакр 1989, Лъмли и МакНамара 1995, Уигъл 1998) и теорията на генерализирането (напр. Бреннан 1983, Бахмън 1990, Бахмън и сътр. 1995, Чалхаув-Девил 1995), но все още няма достатъчно емпирично-проверена информация, на основата на която да се вземат конкретни методико-практически решения за проверката и оценяването на чуждоезиковите знания и умения.

Кадлин (1986) прави полезно разграничение между теоретичните модели на комуникативната компетентност и границите на онова, което може да бъде реално проверено: т.е. измерено точно и достоверно оценено. Във всеки един тест според него би трябвало много точно да се определи какво е възможно и уместно да бъде оценено (срв. с МакНамара 1996).

В такъв смисъл използващите есето като тествова задача следва да подхождат предпазливо при употребата му като прибор за т. нар. “глобална” оценка на комуникативната езикова способност и да преценят дали не е по-уместно елементите от лингвистичната компетентност да бъдат проверени - и при това с много по-висока степен на надеждност - чрез обективни тестове (Ър 1996).

Освен това до този момент извън ползрението на основните автори, опитали се да построят теоретичен конструкт на комуникативната компетентност, остава въпросът за взаимовръзката между отделните компоненти. Единствено Бахмън (1990) прави опит да я характеризира в известен смисъл чрез подредбата на компонентите на лингвистичната компетентност и взаимодействието на елементите на комуникативната езикова способност в неговия модел. Но отворен е въпросът дали тези компоненти са равнопоставени по комуникативна значимост, както и по реда на тяхното усвояване и развитие. Този проблем е от особена

важност и за усвояването на родния език¹⁹, но още по-актуален е той за чуждоезиковото обучение и доста изследователи, занимаващи се с въпросите на психо- и социо-лингвистиката и учени от областта на методиката на чуждоезиковото обучение са се опитали да приемат повече или по-малко теоретично и емпирично обосновани позиции (за подробен преглед на съществуващите теории и мнения виж Стърн 1983 и Елис 1994).

Преглед на основните методи на преподаването и изучаването на чужди езици като че ли показва преместване на центъра на значимостта от чисто лингвистичната компетентност при граматико-преводния метод към "по-висшите" нива на комуникативна компетентност - като социолингвистичната или дискурсивната - при съвременния комуникативен подход (Уигосън 1978, Стърн 1983, Ричардз и Роджърз 1986, Шопов 1996). Разбира се много от привържениците на последния метод не изключват изискването за усвояване на граматичността на изказа и богатството на речника успоредно с останалите елементи на комуникативната компетентност като гарант за успешна комуникация (Суон 1985).

Въпреки че в някои учебно-методически помагала и отделни съпоставителни изследвания от областта на анализа на грешките в междинния език при двуезичните индивиди да се налага идеята, че компонентите на комуникативната компетентност се градират по реда на усвояването и развитието им у изучаващите чуждия език с подобаващо първенство на граматическата компетентност, напоследък повечето изследователи са склонни да приемат, че различните компоненти на комуникативната компетентност - и отделни техни аспекти - се развиват успоредно и едновременно у изучаващите чужд език (Бялисток 1978, 1979, Стърн 1983, Елис 1994). Оттам и необходимостта всички елементи на комуникативната

¹⁹ Разбира се, ако се приеме априори, че моделът на комуникативната езикова способност и нейната употреба е един и същ и за родния и чуждия език (напр.

компетентност да се развиват още от началните етапи на чуждоезиковото обучение и на тях да се отдава дължимото внимание при оценяването. Всеобщо като че ли обаче е мнението, че елементите на текстова, функционалната и социолингвистичната компетентност са по-трудно и по-бавно усвоими, а също и по-податливи на интерференция от родния език - и затова изискващи специално внимание в процеса на чуждоезиково обучение (Селинкер 1992, Кордър 1981, Уидоусън 1984, Данчев 1988а,б, МакКей 1989, Крол 1990, Суейлз 1990, Ивир и Калоджера 1991, Димитрова 1993, Василева 1996 и др.). Като израз на отчитането на този факт може да се разглежда идеята за приемането на т. нар. “международен английски” като валиден модел за интернационално общуване (Качру 1985, Хонг-Чуа и Чю 1993, Василева 1996) и приемлив модел дори за проверка и оценяване на комуникативната компетентност на неестествените носители на езика (Розенберг 1991, Данчев 1992, Сполски 1997). Подобно мнение се улеснява от становището за баланс между двете основни хипотези по отношение на процеса на чуждоезиково усвояване и възприемането на последният като амалгама от стратегии за пре- и ре-конструиране на родния език и независимо творческо интерпретиране на системата на новия език (Кордър 1978, Стърн 1983).

Релевантен към настоящето изложение е и въпросът за връзката между когнитивното и езиковото мислене. Мнозина изследователи са на мнение, че при неестествените носители на един език може да се говори за “масово продуктивно многоезичие” (Леонтиев и сътр. 1990) или “мулти-компетентност” (Кук 1989), т. е. за една аморфна маса от универсални и специфични знания, които се обличат в езиковите форми на единия или другия език в зависимост от изискванията на съответния социолингвистичен контекст (виж също Патеф 1988, Димчев 1992). В сравнение с тях някои автори²⁰ приемат,

МакНамара 1986, стр. 81).

²⁰ Първите изказали подобно мнение са още Хумболд и де Куртене.

че връзката между езика и действителността се обуславя от логическото мислене - индивидуално или национално - и за да бъде обучението на чуждия език успешно, то трябва да върви неразривно с усвояването на когнитивния модел на употребата на съответния език (Попов 1973, Браун и Юл 1983, Суейлз 1990, Пенчева 1996, Трибл 1996, Конър 1996б и др.). В тази насока е и изместването на процесуалният подход при преподаването на уменията за писане (Хедж 1988, Уайт и Арндт 1991, Реймс 1993 и др.) към т. нар. “жанров” подход, който отчита разликите във формалните и съдържателните концептуални рамки на писмения продукт в различните езици (Халигей 1989, Суейлз 1990, Батия 1993, Трибл 1996, Конър 1996б, Гагд 1998 и др.). У нас като че ли все още не е осъзната необходимостта от съчетаване на двата подхода, което се отразява на писмената продукция на изучаващите езика. Този факт може да бъде донякъде обяснен с липсата на съответните контрастивно-реторични теоретични и емпирични разработки (Конър 1996а, 1996б) в нашата изследователска литература²¹.

2.2. Умението за писане

Писането е (ре)продуктивната страна на писменото общуване между хората и в тоя смисъл може да се разглежда като езикова дейност, обратна на четенето, (което е рецептивно по отношение на текста). От функционална гледна точка, писането е съизмеримо и аналогично на уменията за говорене (във връзката му с неговия “пасивен” еквивалент - слушането). За това много наши и чужди педагози и методици неизменно характеризират уменията за писане в съпоставителен план с останалите три форми на общуване (Патев 1988, Илиева 1981, Халигей 1989, Хармър 1991, Скривенър 1994, Ър 1996 и др.).

²¹ Трябва да се отбележи, че първите стъпки са вече направени, особено по отношение на научния/академичния дискурс (Василева 1996).

“В този смисъл под “писане” се разбира писмено изложение - изразяване на мисли с помощта на средствата на писмения език” (Патев 1988, стр. 171).

Изследователи и практикуващи преподаватели са единодушни, че степента на владеене на рецептивните умения (слушане и четене) както на родния²², така и на чуждия език надвишава тази на продуктивните (говорене и писане) (Герганов 1976, Патев 1988, Трибл 1996, Ър 1996), както и че умението за писане често се оказва най-трудно усвоимо за изучаващите езика. Последното заключение се налага и от мнението на редица педагози, че за да може да се напише нещо на чуждия език, е необходимо преди това да може да се каже (напр. Патев 1988, стр. 171) или че главната функция на писането е да затвърди онова, което е било вече “научено устно” (Хармър 1991, стр. 52). Тези мнения имат своите корени в обективните разлики между писмената и устната реч.

Писмената реч - за разлика от устната - е преди всичко монологична. Въпреки че обикновено пишем за точно определена аудитория и с конкретна цел, четящият е откъснат от пишещия във времето и пространството и последният не може да разчита на директна обратна връзка и информация от реакцията на читателя за това как се възприема написаното от него и нуждае ли се то от промени или разяснения (Патев 1988, Халидей 1989, Уайт и Арнот 1991, Браун и Юл 1993, Ър 1996 и др.). Пишещият не може да разчита и на средствата на невербалната комуникация, които правят възприемането на устната реч по-лесно. Следователно, по дефиниция, пишещият трябва да се стреми да изрази мислите си максимално ясно, с необходимата степен на експлицитност, и да улеснява възприемането на текста, като използва адекватни граматични и стилистични начини на изразяване. Последните предполагат правилен правопис и пунктуация (съизмерими по значение с правоговора и

интонацията в устната реч), изразяване на мислите в граматически правилни, лексикално прецизни и “стегнати” (в смисъл на несъдържащи излишни повторения и перефрази, “празни” вметнати думи и изрази, междуметия за “попълване” на времето и други елементи, характеризиращи устната реч), стилистично издържани в нормите на стандартния книжовен език тематично завършени изречения. В това отношение изискванията към устната реч са значително по-либерални предвид на по-спонтанния ѝ характер (Хармър 1991, стр. 53, Браун и Юл 1993, стр. 15-17, Ър 1996, стр. 161). Изследванията, свързани с описателната граматика и лингвистичния анализ на текста при писмената комуникация, посочват следните отличителни черти на писмената реч: строга синтактична организация с по-честа²³ употреба на подчинени изречения, страдателен залог, условно и подчинително наклонение, металингвистични маркери за отбелязване на връзките в и между изреченията, многосъставни именни групи, информативни пълнозначни думи (за разлика от емоционално-експресивната лексика) и като цяло по-висока информационна наситеност и тематична завършеност (Куърк и сътр. 1972, Браун и Юл 1993).

Съзнавайки тези високи и трудни за постигане гори на родния език изисквания към писмената реч, редица изследователи се опитват да помогнат на пишещите и да улеснят усилията им за създаване на писмен текст като предлагат практически съвети за оптимизиране на процеса на писане (напр. Уайт 1980, Харис 1983, Фригман и сътр. 1983, Замел 1983, Хедж 1988, Бирн 1988, Фригман 1993). Тези съвети са базирани на съвременните проучвания от сферата на психо- и социолингвистиката, когнитивната теория и комуникативния подход към езиковото обучение. Техните автори третираат писането като процес на комуникация, чийто код може и трябва да бъде

²² При грамотните носители на езика

²³ В сравнение с усната реч.

усъвършенстван чрез различни техники, стимулиращи творческия процес, и многократно редактиране на продукта.

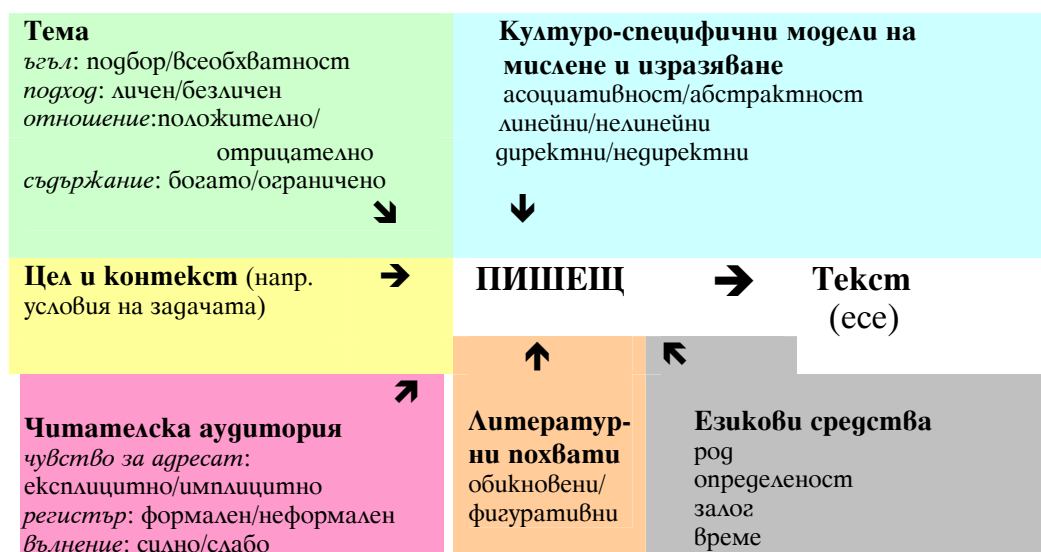
Напоследък, обаче, все повече отчитайки различията между езиците в реторичната организация на отделните видове/жанрове текст и културно-образователните традиции на преподаването им, в методиката на чуждоезиковото обучение се налага т. нар. жанров подход към обучението по писане (Хороуиц 1986а, Карел 1987, Клайн 1987, Конър и Каплан 1987, Халидей 1989, Суейлз 1990, Батия 1993, Трибл 1996, Коноу 1996, Ченг и Стефенсън 1996, Гагг 1998 и др). При този подход се изследват жанровите характеристики на продукта-цел в контрастивен план между родния и чуждия език и получената информация се интегрира в процеса на писането. По този начин се съчетава най-доброто от традицията на творческия процесуален подход с достоинствата на по-стария реторичен метод за преподаване на уменията за писане, разглеждащ единствено характеристиките на отделния продукт сам по себе си (Робинсън 1988, Бамфорф 1993, Флауърдю 1993, Коуп и Калнцис 1993).

Съдържанието на уменията за писане в класната стая се определя от функцията, с която го натоварват самите преподаватели. Много често писмената реч се използва от преподавателите по чужд език като средство за упражняване на лингвистичните аспекти на езика - граматика, речник, правопис²⁴, а понякога е свързано и с проверката на разбирането при четене или слушане. Затова есетата (свободните писмени отговори) нерядко се третираат като удобен²⁵ източник на информация за чисто езиковата компетентност на обучаваните (Ър 1996, стр. 162). За разлика от тази ограничаваща смисъла на уменията за писане употреба,

²⁴ Важно е, обаче, да се отбележи емпирично установеният факт, че с писането (използвано само по себе си) не се развива нито лингвистичната правилност на изказа, нито се постига някакъв значим напредък в обогатяването на речника (Шоу и Луу 1998).

писмената реч и нейното развитие могат да се превърнат в самостоятелна цел на работата на преподавателя: тогава в центъра на вниманието са такива “макро” елементи като умесността на изразите, съдържанието на писмените съчинения и организацията им²⁶ (ibid.). Тогава писмената реч се превръща в социален акт (Суейлз 1990) - в средство за изразяване на собствени мисли и предаване на информация или съобщения предвид на специфичния контекст (цел и аудитория), т. е. в средство за комуникация. Такава роля следва да има есето като специфична тествова задача, проверяваща комуникативната компетентност на говорещите езика.

Ето как изглежда комуникативния модел на умението за писане на есе (Фигура 2.7), представен от Такала Вахапаси (цитиран от Конър 1996б, стр.130):



Фиг. 2.7. Модел на Вахапаси на умението за писане на есе

Този модел обобщава както факторите на влияние върху крайния продукт - есето, така и потенциално възможните места за

²⁵ Удобен от гледна точка на учителя, който много по-лесно и успешно може да регистрира и коригира пропуските на своите ученици, отколкото по време на устната продукция.

²⁶ Изследванията показват, че именно “макро” елементите претърпяват съществено развитие в процеса на обучението по писане (Шоу и Луу 1998).

разминаване между неговите конструктори при различните по националност носители на езика.

В съзвучие с този модел, в комуникативно-речеви план, уменията, нужни на индивида, за да общува пълноценно чрез писмената реч, могат да бъдат представени така²⁷:

- умения за ориентиране в речевата ситуация (да се определи обхвата на темата, да се избере заглавие, да се ориентира написаното към потенциалния читател, да се осмисли предназначението/целта на текста, да се изпълнят специалните изисквания на ситуацията за обем на текста, време за написване и т.н.);

- умения за планиране (да се събират, групират и систематизират идеи, да се формулира теза, да се състави план-тезис);

- умения за реализация (да се пише чернова, да се разгръщат микротемите в абзац, да се владеят и използват различните видове абзаци, да се свързват различните абзаци в съответствие с речевото намерение на пишещия и да се избира подходящ композиционен вариант);

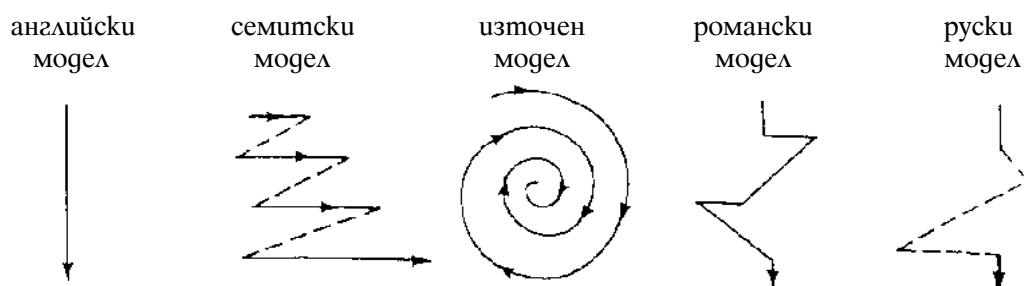
- умения за контрол и самоконтрол (да се чете критично собствен текст, да се редактира, коригира и оценява адекватно текста).

Разбира се при оценяването на крайния продукт (в случая есето) не могат да бъдат отчетени всички изредени компоненти на уменията за писане, пък и степента на тяхното владеене от пишещия не винаги е еднаква и не винаги еднозначно вляе върху окончателната оценката (напр. някои индивиди пишат добре и без да правят чернова). Това разбиране налага по-пълното дефиниране на оценявания продукт с цел да се очертаят критериите за неговата оценка.

²⁷ Прегледът е по Ангелова 1998 и следва етапите на писането.

2.3. Контрастивен лингвистично-стилистичен анализ на жанра “есе” в българския и английския език

Въпреки различията в подходите, изследователите на проблемите на стила и стилистиката споделят убеждението, че “стилът е резултат от характерния *избор на опции* (волеви декларации) при продукцията на даден текст или множество текстове” (г-о Богранд, Дреслер и Стоянова-Йовчева 1995, стр. 26). Естествено е тогава да се допусне, че е възможно разминаване в предпочитаните стилистични решения от представителите на различните култури, отразяващи специфичните когнитивни и езикови норми за строеж на текстови съобщения. Още през 1966 Робърт Каплан изследва в контрастивно-лингвистичен план отликите в реторичната организация на абзаците между представителите на пет култури (английска, семитска, източна, романска и руска²⁸) и установява интересни различия, свързани със съответните културно-образователни традиции (виж Фиг. 2.8).



Фиг. 2.8 Диаграми на Каплан (1966), отразяващи межкултурните различия при реторичната организация на абзаците

Естествено е да се предположи, че жанрът на есето като тип текст също ще носи отпечатъка на културната традиция, която го създава²⁹.

²⁸ Въпреки че е интересно дали английският модел е представителен и за останалите германски езици, а руският - за славянските езици изобщо, тук е представена класификацията, предложена от Каплан (1966).

²⁹ Сравни с идеята на Конър (1996б), че писането е дейност, дълбоко вкоренена в културата на един народ. Подобна чувствителност на есето към културните

Самата дума “есе” е била използвана за първи път от Монтен (1580) в значението на “опит”, т. е. писмено съчинение, в което се споделя жизнен опит и разсъждението се излага в свободна композиционна форма. Той превръща есето в жанр, дава му оригиналното име и очертава класическата му линия. Оттогава насам думата е претърпяла известно развитие - различно за различните езици и културно-образователни традиции - по посока на обособяването ѝ в повече или по-малко определен композиционно-речеви модел за организиране на съдържанието в конкретния акт на общуване (Радев и Мишева 1998).

В съвременната литература за обучение в писмена реч названието “есе” означава съчинение (ученическо или студентско), в което се излагат разсъждения главно с осведомяваща или убеждаваща цел³⁰, въз основа на собствен опит, обикновено без да се използва допълнителна литература. Обемът на текста е около 300 до 1000 думи. Такова съчинение служи както за обучение в писмена реч, така и за проверка и оценка на уменията за писмено общуване и писмената езикова култура в най-широк смисъл (Герганов 1976, Хефърнън и Линкълн 1986, Хърбърг 1988, Джоунс и Джонсън 1990, Куелмалз 1990, Ангелова 1998).

Мнозина наши изследователи и практики обаче споделят мнението за липсата на по-конкретна единна концепция за съдържателно-композиционните и езиковите особености на есето, която да е обвързана с цялостния учебен процес у нас (Гарушева и Атанасова 1996, Ангелова 1998, Радев и Мишева 1998). Навярно затова представата за него у пишещите и оценителите често се преплита с

традиции във философската рефлексия и естеството на колективната народопсихология отбелязват и нашите изследователи (Радев и Мишева 1998).

³⁰ Понякога есето може да изразява и по-личните чувства и размисли на пишещия (personal essay), но в учебен контекст по-често се използват т.нар. обяснителни (expository) и аргументативни (argumentative) есета, които по дефиниция са адресирани към по-широка аудитория от читатели (Ваханаси 1988, стр. 58).

есето като художествен жанр на словестното творчество (Ангелова 1998, стр. 314). Същевременно някои автори съзнателно се опитват да размият границите между учебното и литературното есе на база на съществуващата прилика в типа текст и начина на мислене (виж разделите “Есе-есеистично-есеистика” и “Интерпретационни и методически аспекти” в Радев и Мишева 1998). Това налага очертаването на есето като литературен термин/жанр преди да се прехвърли към опит за представянето му като “учебен модел” (Ангелова 1998).

У нас развитието на художествения жанр и стилистичните параметри на есето като че ли са се развивали главно под влиянието на френската културна традиция³¹. Ето как тълкуват думата “есе” Стоян Буров и Пенка Пехливанова (1998) в “Малък тълковен речник на българския език”, одобрен през декември 1997 година от Министерство на образованието и науката като учебно помагало:

“Прозаически етюд, в който в непринудена форма представя общи или предварителни разсъждения по дадена тема или по определен повод, не рядко случаен (*фр.*).”

(Буров и Пехливанова 1998, стр. 113)

Интересно е да се отбележи, че в този речник също не се прави разлика между термините “литературно есе” и “учебно есе”. Освен това, като че ли дефинираният обект е най-близко по характер на съдържимото до аргументативното есе.

По-пълна дефиниция на литературно-художествения жанр есе може да се открие в Речника за литературните термини:

“Есето (от фр. *essai* - опит) е вид литературно-критическа и публицистична статия, в която по оригинален начин се прави опит да се изясни някой литературен, обществен, културен и философски

³¹ Като отправна точка на есето в националната ни традиция бихме могли да приемем 20-30 години на века, когато К. Гълъбов учредява Дружеството на есеистите в България и превръща есето в отделен “философски и литературен род”, макар че есеистични образци могат да се открият и от преди (Радев и Мишева 1998).

въпрос. Обикновено се отличава с оригинална композиция, с изискан, цветист, стил, изпълнен с афоризми, със самобитни и гуховити разсъждения и смели обобщения, които често не съвпадат със системното научно изследване на даден проблем. Авторите на есето се добират до своите истини и обобщения главно по умозрителен път благодарение на своята начетеност. Най-много есета се пишат върху живота и творчеството на писатели, върху актуални морални и социални проблеми и други.”

Тази жанрова рамка на есето, колкото “свободна” и “размита” да е тя (Радев и Мишева 1998)³², е оставила траен отпечатък върху представата ни за есето и като тип тестова задача (Алипиева 1998). И още в тази дефиниция започват да се очертават главните разминавания в основните стилистични характеристики на българския и английския формат “учебни” аргументативни есета³³: непринудени разсъждения в свободна форма и изискан и цветист самобитен стил срещу конкретни логични аргументи, поднесени в жанрово-специфичен композиционен модел.

По-подробно изследване на малкото налични трудове по стилистика на българския книжовен език и методика на преподаването на умението за писмена комуникация показват, че терминът “есе” (когато той изрично се упоменава от авторите³⁴) се използва да означава един специфичен и граничен жанр между научния и художествено-публицистичния стил на книжовния език. Главната функция на този жанр е информационно-въздействащата. Оттук в съдържателния му план задължително се появяват два елемента: информативен (т. е. текстовете от този стил отразяват социално значим/и факт/и от морално-етичната, обществено-политическата или общокултурната

³² За есето Ламар казва, че е като прасето - яде всичко (цитиран в Алипиева 1998).

³³ Оттук нататък анализът в този раздел се съсредоточава върху очертаването на характеристиките на аргументативното есе в българския и английския език.

³⁴ Някои изследователи предпочитат да използват термина “публицистично съчинение”, като го разграничават от “по-стандартния” тип текст на литературнонаучното съчинение (Гарушева и Атанасова 1997, стр. 85).

сфера) и оценъчен (авторът тълкува отразеното чрез подбора на фактите и/или чрез езикови средства с оценъчен характер), често включващ откровена авторова позиция (Владимирова и сътр. 1990, стр. 8, Гарушева и Атанасова 1996, стр. 86, Божанова 1998, стр. 311). Основна форма на жанра е монологът, а като стилово-определящи черти могат да се изброят информативност (фактологичност) и конкретност (обективност), актуалност и злободневност, обществено-политическа насоченост и оценъчност (субективност), логичност (преобладаване на типа реч разсъждение) и асоциативност, но същевременно и емоционалност и експресивност, съчетаване на стандартни и нестандартни изразни езикови средства (Рагев и Мишева 1998). Това до голяма степен е валидно и за английското аргументативно есе, въпреки че то бива по-скоро причислявано към научния стил в езика отколкото към художествено-публицистичния (Хефърнън и Линкълн 1986, Хърбърд 1988, Суейлз 1990). Изключение прави туширането на субективния момент в изложението и стремежът към по-обективно и линейно (не-асоциативно) представяне на аргументите. Тази особеност всъщност е накарала някои съвременни автори на учебни помагала да разделят жанра на аргументативното есе в английския език на две подразновидности от: а именно, есе, дискутиращо предимствата и недостатъците на даден факт или решение (напълно обективно по своя характер) и есе, аргументиращо авторската позиция по даден въпрос, при което отново изрично се набляга на обективните доказателства в полза на изказаното мнение и тяхната логична последователност (Хейнз и Стюърт 1996).

Българското есе се отличава и с особено голямата роля на художествените образи в него: те целят да внесат по-голяма нагледност и да илюстрират мисълта, която се развива или тезата, която се защитава, да направят гласа на автора индивидуален и

неповторим (Радев и Мишева 1998)³⁵. Такава тясна връзка между образ и мисъл, стремеж към “подчертано индивидуално-авторска творческа метафоричност и асоциативност” (Станева 1998, стр 295) може да бъде открита и в интерпретацията и критериите за оценка на есето на много наши преподаватели (Ангелова 1998, стр. 314, Божанова 1998, стр. 313).

От съдържателно-композиционна гледна точка, текстът на българското аргументативно есе се строи по свободен модел, а връзката между разнородните елементи в съдържанието - а оттам и смислово-композиционното единство на текста - авторът осъществява главно чрез анализа и оценката на фактите (Владиминова и сътр. 1990, Радев и Мишева 1998), чрез “богати асоциативно-метафорични връзки” (Станева 1998, стр. 293) Абзацното деление на текста се води от “идейно-естетическият замисъл на автора” (ibid.).

“Логиката на изложението в литературното есе³⁶ е свързана с дълбинната структура на субективното осмисляне, която предопределя композицията, т.е. композицията отразява сериозната асоциативна игра на мисълта и в този смисъл е нерегламентирана, свободна (но не произволна!), оригинална, асоциативна, игрова, като субективността не е наивно открита, а интелектуално изповедна.” (Божанова 1998, стр. 313)

Ако изложението изобщо се предхожда от въведение, то последното може да бъде доста импресионистично по своя характер и много слабо или имплицитно свързано с темата в заглавието (но задължително “интересно” и “оригинално”). Главната му функция е да заутригува читателя, да положи адекватен исторически или културен

³⁵ Тази особеност на есето като художествено-публицистичен жанр навярно подсилва предположението на студентите, че оригиналността и “свежестта” на идеите е особено важно качество, което те трябва да покажат в своите съчинения на всяка цена.

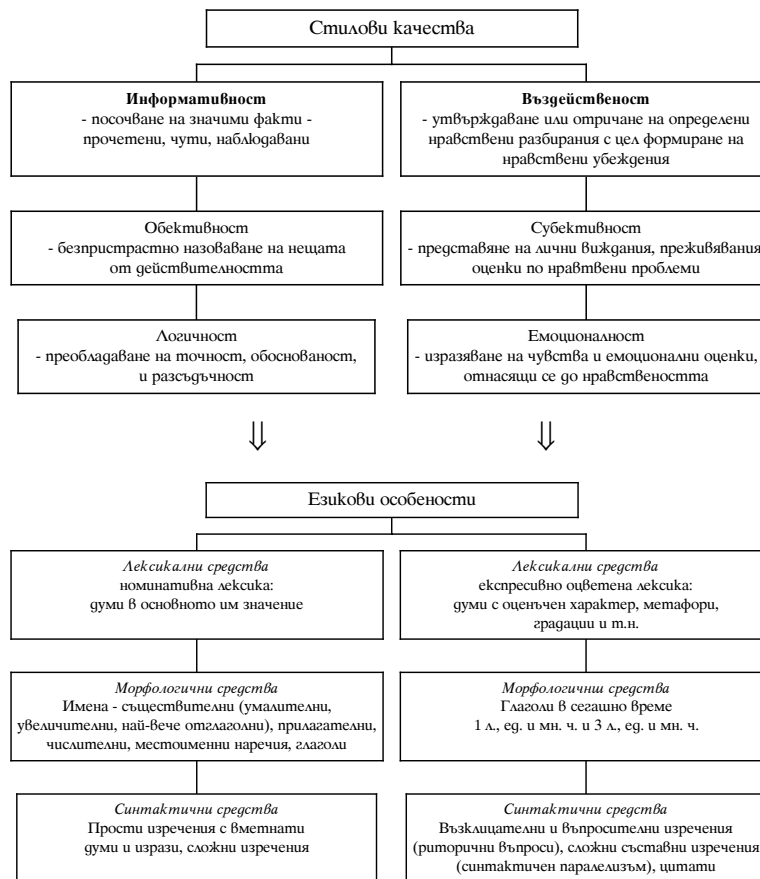
³⁶ Под литературно есе авторът има предвид есета, които пишат учениците в средното училище.

контекст или да изложи авторската позиция по темата (Гарушева и Атанасова 1996, стр. 86, Алипова 1998, стр. 303).

Именно тук се намират най-сериозните отлици на английския формат есе в сравнение с българския. В съдържателно-композиционно отношение - особено когато става дума за аргументативен текст - всички английски и американски автори препоръчват използването на “простия” (защото е лесен за използване и спестява време на пишещия), но “ефективен” (защото е лесен за възприемане от читателя - Хърбърг 1988, стр. 124-125), “линеен” реторичен модел (Каплан 1966). Стройната организация на текста във въведение, в което се формулира проблема и съобщава фокуса на темата, изложение, което да съдържа тезата на автора, подкрепена от уместни факти и доказателства и експлицитни разсъждения, и заключение, което обобщава направения в изложението анализ и върща четящия към ключовия проблем (т. е. оттам, откъдето е тръгнал), се споменава като важна и конвенционално установена отличителна черта от реториката на английския формат есе (Балърг 1984, Рейг 1984, Уидоусън 1984, Хефърнън и Линкълн 1986, Нистранг 1987, Хърбърг 1988, Уайт и МакГавърн 1994, Изабел 1998 и много др.). Тази строга композиционна рамка улеснява възприемането на есето от естествените носители на езика дори тогава, когато съдържанието е “чуждо” или идиосинкретично (Бизел 1982, Уилямс и сътр. 1984, Карел 1987, Трибл 1996). Немаркираната мисъл за естествените носители на езика е изразена просто и ясно - особено в областта на хуманитарните съчинения (Мейлат 1996), връзките между отделните части в цялото са логични и експлицитни (Хайндс 1987, Рейг 1989, Суейлз 1990, Ченг и Стефенсън 1996 и др.). Тези черти на наг-фразовите единства (Реферовская 1983) на текста на английското аргументативно есе го доближават до проблемната публицистична статия в българския език и научния стил на изложение на мислите (Владиминова и сътр. 1990).

Още една черта на аргументативното есе, по която се разминават концепциите на естествените и неестествените носители на езика, е заглавието. В българския език заглавието в художествено-публицистичните жанрове е обикновено доста изразително и се възприема “граматично” - т. е. то не винаги формулира главната теза на писменото съчинение, която трябва да бъде доказана. Не така стоят нещата в английското есе, където заглавието трябва да формулира точно и ясно тезата на обсъждания проблем. То е първият знак в тематичната мрежа на текста на есето и “настройва” очакванията на естествения носител на езика. По-късно във всеки нов абзац има поне една ключова фраза или изречение, които насочват вниманието на четящия обратно към тезата, изложена в заглавието (Хефърнън и Линкълн 1986).

В заключение, Фигура 2.9 показва как изглежда изходният модел на учебното есе - или публицистичното съчинение - на родния език, развиван при учениците от 7-8 клас у нас в съответствие с указаниято за организиране на учебната работа по български език и литература. Дали този модел бива съзнателно заучаван или е подсъзнателно усвоен в процеса на обучение и доколко той е еднакъв у различните естествени носители на езика и се запазва непроменен по отношение на отделния индивид е отделен проблем, за чието разрешаване в настоящия труд са използвани психометрични методи на изследване, целящи да се помогнат до личния когнитивен конструкт есето у изследваните групи субекти.



Фиг. 2.9 Стилови качества на публицистичното съчинение и езиковият им израз (по Гарушева и Атанасова 1996)

И така, краткият контрастивен анализ на жанра на есето в българския и английския език показва, че съществуват сериозни различия в когнитивния конструктор между естествените носители на двата езика. На базата на това наблюдение може да се допусне, че българските студенти, изучаващи английски език, ще допускат грешки³⁷ в съдържателно-композиционната организация на писмените си съчинения на езика-цел под влияние на интерференцията от родния език и липсата на контрастивни учебни материали, които да илюстрират и подчертаят жанровите различията в двата езика по време на процеса на обучение. Тази разлика в известен смисъл ще влияе и върху оценителите, които са неестествени носители на езика, като е

възможно те или да не я отчетат при проверката на студентските съчинения, или да не ѝ отгадат необходимото значение (тежест) при оценяването им.

2.4. Есето като специфична тестова задача за проверка и оценяване на уменията за писмена комуникация

2.4.1. История на фактите

До преди четвърт век в англо-говорящите страни (най-вече в САЩ и по-малко във Великобритания и Австралия) се вярваше, че уменията за писане - както на роден, така и на чужд език - може да бъде и непряко проверено чрез различни обективни тестове с висока степен на валидност (т.е. чрез диктовки, преразкази, различни типове упражнения за четене с разбиране, парефразиране, редактиране и т.н., проверяващи в една или друга степен граматичните, лексикалните и правописните знания на обучаваните). Включването на т.нар. есета или въпроси със свободен отговор (Герганов 1976, Бишков 1995) като част от каквото и да е изпит или вземането им предвид при оформянето на комплексната оценка за комуникативната компетентност на учащите напълно се изключваше. Разбира се, като главен проблем на прякото оценяване, или с други думи оценяването на уменията за писане чрез писане, се изтъкваше невъзможността му да се доближи до такова ниво на надежност на оценката, каквото е характерно за упражненията с многовариантен избор, например (Стенли и Хопкинс 1972, Хамп-Лайънс 1990, Лехман 1993, Сполски 1995, Стоянова 1996).

Това положение в западните методологични теории рефлектирало доскоро и върху чуждоезиковото обучение и тестване в България (Бишков 1995, стр. 277): напр. кандидат-студентският изпит по английски език за специалността Английска филология на СУ "Св.

³⁷ Тези грешки могат да имат както системен, така и речеви характер (сравни с

Кл. Охридски” включваше само диктовка, преразказ и превод. По подобен начин се проверяваше комуникативната компетентност на кандидатите и в останалите учебни заведения в страната.

Но от средата на седемдесетте години в англо-говорящите страни в проверката и оценяването на езиковите умения настъпва обрат. Той е предизвикан от социалния натиск от страна на училищата, колежаите и родителите на обучаваните, които твърдят, че занемаряването на уменията за писмена комуникация и в частност на това за писане на по-дълги аналитични текстове, води до спад в общото ниво на “грамотност” на учащите, като ги прави неспособни да оценяват критично интелектуалните идеи и академичния материал, които им се поднасят в процеса на обучение (Чатер 1984, Хамп-Лайънс 1990, Сполски 1995). Защото - както и бе обяснено по-горе - написването на едно добро аргументативно есе наред с отличното познаване и владеене на езиковата система (лингвистична компетентност), абсолютно необходима предпоставка при писането на чужд език, изисква и набор от умения за работа с текст (дискурсивна компетентност), адекватно адресиране към читателската аудитория (социолингвистична компетентност), и не на последно място справяне с конкретните обстоятелства на ситуацията и контекста (стратегическа компетентност) (Канал и Суейн 1980, Бахмън 1990). Важни и типово специфични за писането елементи на тази комуникативна компетентност са способността да се обмисли прецизно и интерпретира правилно поставения въпрос, да се извлече единствено необходимата и свързана с поставената задача информация от литературните източници или запаса от знания, уменията да се отсеят главните аспекти на проблема и да се изложат аргументирано в стегната логическа последователност и адекватна за съдържанието на аргументативното есе структура (Хефърнън и Линкълн 1986, стр. 653, Джоунс и Джонсън 1990, стр. 20-21, Ливингстън

разликата, направена от Кордър (1978) между “error” и “mistake”).

1997, Ангелова 1998). Така че, умението за писане се оказва много специфично, проверяващо освен лингвистичните знания на пишещите, така и уменията им за четене или слушане с разбиране, припокривайки се донякъде с умението за говорене в това отношение, но активизиращо и допълнителни елементи на комуникативната компетентност (Ър 1996, стр. 160-161).

Убедени в незаменимостта на прякото оценяване на умението за писане, британски, а по-късно и американски изследователи като Уайзмън (1949), Уайзмън и Ригли (1958), Готшалк и сътр. (1966), Бритън и сътр. (1975), разработват начини за повишаване на валидността на тестовете, проверяващи умението и надеждността на оценяването му. За да оптимизират процеса на оценяването се налагат т. нар. психометрични методи за изследване и калибриране на поставените субективни оценки (Торгерсън 1958, Търстоун 1959, Раш 1960, Герганов 1976, Андрич 1978, Мастърс 1982, Лунакр 1989, Бижков 1995, МакНамара 1996 и др.). Тези съвременни методи съчетават се нормативното (установяващо статуса на отделния тестиран индивид при съпоставка с постиженията на останалите в същата група) с критериалното (формиращо оценката на оценявания според постигнатите цели и определени стандарти) оценяване. Изследвания се правят и с цел да се усъвършенстват използваните при оценяването скали и техните дескриптори (Джейкъбс и сътр. 1981, Бахмън 1990, Хамп-Лайънс 1991, 1997). Така, в резултат на прилагането на тези знания в практиката на оценяването и въвеждането на специални програми за стандартизиране на използваните от оценителите на есета критерии (Джейкъбс и сътр. 1981, Карлсън и сътр. 1985, Хамп-Лайънс 1987, Уигъл 1994), надеждността на направената субективна оценка достига до около .80, което се смята от специалистите за задоволително ниво при вземането на подобно решение.

В момента всички международни тестове, проверяващи комуникативната компетентност на изучаващите английски език на

над-елементарно ниво, включват и задачи, пряко оценяващи умението за писане на текст³⁸. Последната крепост пада през 1986 г. с въвеждането на проверката на писмения английски (Test of Written English - TWE) към общия изпит за проверка на английския език като чужд (Test of English as a Foreign Language - TOEFL). Значимостта на това решение се обуславя от факта, че успешно вземане на този изпит е едно от задължителните изисквания за приемане в американски и други - англо-говорящи университети или при постъпване на работа в повечето чуждестранни фирми³⁹. Резултатът от TWE се цитира отделно от общата оценка на теста - факт, който сам по себе си говори за спецификата и значимостта на умението за писане.

Тази промяна в методологичните постановки на тестването и оценяването на писмените умения се отрази и на тяхната проверка в учебните заведения в България. Например, есета се пишат при финалните изпити в езиковите гимназии (напр. Патеф и сътр. 1995, "Указанието за организиране на обучението по чужди езици в общообразователните и професионалните училища през учебната 1995/96 година"); сега приемният и финален изпит, както и изпитите по английски език през академичната година в спец. Английска филология на СУ, годишните и държавния изпит в спец. Приложна лингвистика на НБУ включват писането на есе като форма за проверка на умението за писане на чуждия език. Напоследък есето става популярна форма за проверка на езиковата култура и на родния език у нас.

³⁸ Тази тенденция се наблюдава и в други страни. Например във Франция на зрелостен изпит се разработва само публицистично творческо съчинение (Божанова 1998).

³⁹ От 1997 година TWE стана задължителна част от теста TOEFL, което говори за уникалността на есето в проверката на "макро-компонентите" на комуникативната компетентност.

2.4.2. Валидност при оценяването на есето

Както при всяка една форма на оценяване, проблемите и тук са свързани със степента на неговата валидност. Следвайки т. нар. стандарт за педагогически и психологически тестове, публикуван от Американската психологическа асоциация, достоверността на оценката може да бъде разгледана в четири аспекта: външна, съдържателна, критериална и конструктивна (Герганов 1976, стр. 150, Хамп-Лайънс 1990, стр.70, Бижков 1995, стр. 351).

Прякото тестване на уменията за писане се радва на добра външна достоверност - т.е. за лиците то изглежда достатъчно достоверно и ефективно. Например във Великобритания и Щатите - а от скоро и у нас - фондациите отпускат стипендии и в много сфери на общественият живот назначават на работа въз основа на оценката на някакъв аналитичен текст (най-често есе), написан от кандидата (Бриджмън и Карлсън 1983, Крипер и Дейвис 1988 и др.). Интересно е обаче да се разбере дали "лиците" (не-лингвистите и не-педагозите) и специалистите проверяват и отчитат едни и същи аспекти от писмената работа и дали един и същ аспект се оценява по еднакъв начин - и със същата тежест на оценката - от двете групи. Любопитно е също дали самите обучавани (проверявани) смятат есето за добра и даващата адекватни резултати форма за оценяване на уменията им за писмена комуникация.

Съдържателната валидност е също до голяма степен очевидно свързана с теста-тип есе, като поставя изискването обучаваните да покажат своите знания и умения - или липсата им - в област, която им е позната или с която са били запознавани в процеса на обучение (Хюз 1989, стр. 75-100). В отговор на това изискване, много от тестовете предоставят избор на изпитваните, или им предлагат въпроси от общокултурен характер, или пък в постановката на задачата максимално се експлицират очакванията на проверяващия и конкретизира контекстът (Полит и сътр. 1985; Хюз 1989, стр. 81-85).

Но за да има съпоставимост между резултатите на отделните проверявани, също толкова често се дава една единствена задача, като им се оставя възможност да подхождат по различен начин към нея. Така се предоставя възможност на пишещия да наблегне и да разчита на силните си страни и да избегне по-слабите - но това също е стратегическо комуникативно умение, което се оценява или поне следва да рефлектира върху крайната оценка на уменията за писане (Хийтън 1988, стр. 145; Хамп-Лайънс 1990, стр. 72).

Критериалната валидност⁴⁰, която се отнася до корелацията между оценката на уменията за писане и тази от останалите форми на тестване, направени по същото време (текуща валидност) или на по-късен етап (предикативна/интерполативна валидност), е била винаги доста висока - от порядъка на .80 (Флахив и Сноу 1980, Крипер и Дейвис 1988). Въпреки това, проблемите тук са два: първо, все още не са установени ясни "обективни" критерии за оценка на есето, и второ, високата степен на корелация не води до наличието на причинно-следствена връзка между двете измерения⁴¹. 36% разнообразие (= корелацията²) в оценките остава все още необяснено (Хамп-Лайънс 1990).

Конструктивната валидност, т. е. дали тестът проверява психологическата реалност на поведението на изпитвания, според повечето автори е най-съществената и предполага всички останали типове достоверност (Хамп-Лайънс 1990, стр. 72). Този тип валидност засяга четирите главни компонента на писмената проверка, а именно самата тестова задача, пишещия, начина на оценяване и оценителя (-ите). Всеки един от тях е субективен в същността си и взаимодейства с останалите три, създавайки сложна мрежа от взаимовръзки и произвежда различен ефект върху крайната оценка (Лехман 1993). Досега не са направени достатъчно детайлни изследвания в тази

⁴⁰ Наричана още валидност по отношение на предсказанието (Герганов 1976).

насока, целящи повишаването на конструктивната валидност - с особена сила това важи за есето като една от най-широко използваните форми за пряко оценяване на уменията за писане (Хамп-Лайънс 1990).

2.4.3. Специфика на есето като тестова задача

2.4.3.1. Задачата

Голяма част от изследвалите задачата на есето, твърдят, че валидността на оценката му значително се повишава, когато на пишещите се даде контекст, съответстващ на техните познания или сходен на онзи, в който те ще трябва да демонстрират своето умение за писмена комуникация (Джоунс 1981, Суейлз 1982, Хороуиц 1986b, Уиър 1993). С особена сила това е валидно за тестовете, проверяващи владението на английския език за специални цели, където обучаваните обикновено дават много по-добри резултати отколкото на тестове, насочени към проверка на общото им ниво на езикова компетентност (МакНамара 1996). Изследователите са единодушни и по въпроса, че подробната и ясна спецификация на задачата (по отношение на темата, целта и реципиента) води до повишаване на качеството на написаното (Оливър 1995).

В психологично отношение, променливите на задачата са онези елементи, които могат и трябва да бъдат манипулирани и контролирани, за да дават възможност на всеки от пишещите да се покаже в най-добрата си форма: например времето и мястото (в класната стая или у дома) за писане, гължината на написаното, използването на химикал и лист или на пишеща машина/ компютър, а също и елементите от дефиницията на самата тема (Рут и Мърфи 1988, Крол 1990, Димитрова 1996, Хамп-Лайънс 1997, Гарушева и Атанасова 1997). Най-противоречиво се оказва влиянието на темата на есето върху окончателната оценка на уменията за писане. Според

⁴¹ Именно това още веднъж налага необходимостта от пряко оценяване на уменията за писане чрез есета.

Бритън и сътр. (1975), Поеткер (1977), Фригмън и Калфи (1983), Полит и сътр. (1985) качеството и дължината на есетата, написани от естествени носители на езика, са зависими от темата на задачата. До подобни изводи достигат и наши автори, изследвали мотивацията на учащите за създаване на публицистични съчинения на родния език: силен импулс за речево и писмено творчество се оказват нравствено-етичните проблеми, когато са обвързани с личните проблеми на учениците (Гарушева и Атанасова 1997, стр 85). Темата и вида на изисквания текст са значими и за неестествените носители на езика, участвали в експеримента на Лехман (1993). Той заключава, че поради различията в успеха на отделните индивиди при различните теми и задачи не може да се говори за единна оценка на писмените умения (срв. с Джейкъбс и сътр. 1981, Рейд 1990). Този извод е съпоставим с резултатите от проучванията на влиянието на задачата и метода на проверка върху устната продукция, както и върху останалите умения от езиковата компетентност на изучаващите чужд език (Бийб 1980, Тароун 1983, Шохами 1984, Елис 1987, 1990).

За разлика от тях, Бросел и Хоеткър-Аш (1984) и Ренц (цитиран в Хамп-Лайънс 1990) намират влиянието на темата от задачата върху крайната оценка на есето за незначително. В тази насока са и изводите на повечето учени, изследвали есетата на говорещите езика като чужд. Карлсън и сътр. (1985), чиято изследователска работа води до включването на теста за проверка на писмения английски (TWE) към изпита TOEFL, не откриват значима разлика между начина, по който една тема подрежда успеха на пишещите в сравнение с редицата от оценки, получени в резултат от друга. Спаан (1989) пък избира две видимо доста различни теми по параметри от MELAB (Мичиганската система за тестване на английския език като чужд) и установява, че експерименталната група показва сходни резултати и на двата теста. Разлика е открита само в дължината на есетата при вариране на типовете теми (Рейд 1990), но тази информация не е обвързана с

оценките от есета. Хамп-Лайънс (1997, стр. 300) също не успява да намери достатъчно потвърждение на хипотезата, че оценяването на портфолио от различни писмени работи на изучаващите езика би повишило - или променило - оценката им, получена при проверката на едно единствено тяхно есе ⁴². Интерес представлява въпросът дали разликата просто не може да бъде доловена и отразена от използваните форми на анализ и оценка на писмените работи или е отражение на реалното състояние на нещата.

Останалите променливи на задачата, които имат емпирично установен ефект върху поведението на пишещия и резултата от него, включват целта (Уит и сътр. 1992), агресанта (Смит и Суон 1977, Краухърст и Пич 1979), вида изискван текст (Фригмън и Прингъл 1981, Куелмалз и сътр. 1982, Фригмън и Калфи 1983, Полит и сътр. 1985), културо-етническите очаквания и нагласа (Хувър и Пулицър 1980), наличното време за планиране и отделеното внимание (Тароун 1982), лингвистичното ниво на трудност (Бросел и Хоекър-Аш 1984, Полит и сътр. 1985, Полит и Хътчинсън 1987). За съжаление, почти всички тези трудове за взаимовръзката между пишещия и задачата изследват поведението на естествените носители на езика и все още няма значими изследвания в тази насока в областта на чуждоезиковото обучение. От друга страна, отчитайки многообразието от фактори, влияещи върху крайната оценка на есето, следва да заключим, че критериите за неговото оценяване не могат да бъдат зададени в един единствен универсален алгоритъм - те следва да отразяват особеностите на съответния контекст на проверка.

2.4.3.2. Пишещият

Всеизвестна истина е, че поведението и резултатите на един и същи човек при два различни опита да напише есе със сходни степени на

⁴² Тези резултати дават основание да се приеме темата в настоящата работа за константа при изследването на останалите компоненти на есето като тестова

трудност може значително да се различават (Хийтън 1988, стр. 144, Джоунс и Джонсън 1990, стр. 156). Това несъответствие между двата текста е един от главните източници на ненадежност на резултатите от есето и често се използва като аргумент против пряката проверка на уменията за писане. Опитвайки се да очертае проблема в цялата му сложност, Бросел (1986, стр. 175) казва, че неизброими фактори, свързани с личността, произхода и средата на пишещия - напр. културна и етническа принадлежност, образование и езикова грамотност, психология и минал опит - въздействат върху начина, по който хората отговарят на писмената задача, но науката досега не е установила характера и величината на това въздействие (Бахмън и Палмър 1996).

Изследванията на Баларт и Кланчи (1991) и Башъм и Квачка (1991), показват колко трудно е за пишещите, които не са естествени носители на езика, да доловят очакванията за “читателска” аудитория (адресант), цел и вид текст, заложен в писмената задача. Голяма част от изследователите се опитват да обвържат представянето на уменията за писане в есето с модели и скали на когнитивно развитие или различни нива на мислене (Холънд 1976, цитиран в Хамп-Лайънс 1990, Съдърлънд 1982, Полит и сътр. 1985), но част от проучванията сочат, че есета не разкриват когнитивните възможности на пишещия сами по себе си, а относителния когнитивен заряд на конкретната задача за конкретния индивид (Джейкъбс 1982, Гарушева и Атанасова 1997). За да моделира и поднесе своя отговор така, че да отговаря на очакванията, пишещият трябва да е в състояние да посрещне “предизвикателството”: да се съсредоточи, да разбере и правилно оцени задачата (Хамп-Лайънс 1988, Сполски 1988).

Все още не е получила необходимото внимание от изследователите и идеята, че уменията и знанията, необходими за написването на едно есе, са често обвързани с културните и

задача.

образователни традиции, които са формирали пишещия, а преподавателите не разполагат с нужната информация да помогнат на своите студенти да усвоят новия тип есеистичен формат (Каплан 1987, Хамп-Лайънс 1989, Димитрова 1996, Конър 1996б).

Интересно е също, че никой от изследователите, работили в областта на умението за писане и неговото оценяване, не допуска като източник за невалидност на оценката неспособността на студентите на практика⁴³ адекватно да оценят своята писмена работа - или тази на своите съученици - и да отговорят на изискванията на онези, които задават, проверяват и оценяват техните есета. Самооценката и оценяването на работата на съучениците, поставени при същите условия и същия контекст, се третира в методическата литература като обща стратегия за учене (Оскарсън 1978, Елис и Синклеър 1989, Ър 1996) или като неразривна част от процеса на писане, хвърляща мост между черновата и окончателното копие (Мъррей 1980, Хедж 1988, Браун и Хуг 1989, Смолей и Рутен 1990, Уайт и Арнт 1991, Гарушева и Атанасова 1997). Дори и при Ке (1990), който предлага проект за курс за развиване на умението за писане, базиран на процесуален подход към текста, съвместното оценяване и самооценяването се използват за подобрене на всяко едно индивидуално начинание за написване на есе, а не за целите на едно по-всеобхватно (не концентрирано върху отделния опит) и колективно обучение за усъвършенстване на писмените умения. Освен това Ке приема умението за самооценка и оценяване на сходни работи на съученици за даденост, което обаче се оказва не винаги вярно (Гарнър 1987, Ротцайн-Вандергриф и Гилсън 1988).

В изследователската литература се изследва още и ефекта от редактирането на писмената продукция на съучениците върху качеството на новите писмени съчинения на всеки отделен индивид - от една страна чрез анализ на получените оценки от двата опита, а

от друга чрез възприемчивостта и отношението на учащите към коментарите на техните съученици (Карезуанис и сътр. 1980, Хеджкок и Лефковиц 1992, Мангелздорф 1992, Нелсън и Мърфи 1993, Конър и Азенавидж 1994 и др.). Резултатите са често противоречиви и неокончателни (МакГроуърти и Зу 1997): ефектът от дискусиите е по-скоро намерен в подобряването на взаимоотношенията в групите, участвали в обсъждането, и в развиването на способността да се разглежда критично работата на съучениците, но по-рядко в качествена промяна на уменията за писане на есеа (напредък се отчита едва след по-продължителна работа). Този извод още веднъж показва, че ползата от самооценяването на обучаваните трябва да излезе от рамките на отделния опит и да се потърси в едно по-общо осмисляне на жанра на изисквания продукт на базата на промяна в използвания конструкт чрез методите на Кели (1955).

2.4.3.3. Системите за оценяване на писмените умения

От четирите елемента, отговорни за конструктната валидност на прякото оценяване на уменията за писане, системата/начинът⁴⁴ на оценяване е единственият, който има едновременно и субективно и обективно измерение: субективно по отношение на проверителите, които го прилагат, и обективно в метода или системата от критерии за оценка. Но това не означава, че системата/начинът за оценяване е по-малко противоречив от останалите компоненти.

Създаването на метода или системата за оценяване е човешко начинание и като такова е подвластно на грешки (Чарни 1984). Пъркинс (1980), Хийтън (1988) и Хюз (1989) предлагат изчерпателен и добре коментиран обзор на съществуващите холастични (импресионистични) и аналитични методи за оценяване на уменията за писане на чужд език. Съизмеримо начинание по отношение на проверката на езиковата

⁴³ Дори когато са били обучавани как да пишат есеа.

култура на родния език можем да открием в “Тестология за учители” на Ф. Стоянова (1996) или “Проверка на езиковата култура” на К. Димчев. Хийтън (1988, стр. 148-149) отделя механичното преброяване на грешките като отделен метод, правейки разлика между глобални и локални грешки, намаляващи общия максимален брой точки, но останалите автори са по-склонни да го причисляват към аналитичните системи.

При импресионистичните системи един или повече оценяващи дават една единствена “глобална” оценка, основаваща се на общото им впечатление от работата. Привържениците им смятат, че написаният текст има достойнства, които не могат да се предвидят в аналитичните схеми, оставайки доловими само за окото на опитния прецизен проверител и че съвкупността от качества на текста не може да се сравни със сбора на отделните елементи. Въпреки някои изследвания, доказващи ненадеждността на резултатите, получени по този начин (Дидерих и сътр. 1961) и психометричните и философските проблеми около средноаритметичното представяне на крайната оценка (Хамп-Лайънс 1990), привържениците на този метод са направили доста за повишаването на неговата прецизност и представителност (Торгерсън 1958, Търстоун 1959, Раш 1960, Герганов 1976, Андрич 1978, Мастърс 1982, Линакр 1989, Линакр и Райт 1992, МакНамара 1996). Съвременните методи за превръщане на получените субективни оценки в скалови стойности и разполагането им върху скала с единно начало (т.нар. калибриране на оценките), позволяват отчитането и изолирането на ефекта на такива фактори като различията в трудността на темата на есета или строгостта на оценителите (FACETS - Линакр 1997).

Обвързването на крайната оценка с дескриптори и оценъчни пояси, съдържащи кратка информация за очакваните постижения на

⁴⁴ В литературата се среща и термина “процедура” (Герганов 1976).

съответното ниво⁴⁵, прави холастичния метод много по-лесен за използване от проверителите от една страна, а от друга помага за осмислянето на оценката от крайните ѝ потребители (било то самите студенти, техните родители или трети инстанции - университетски комисии, работодатели и др.). Хийтън (1988, стр. 145) обръща внимание на необходимостта оценъчните пояси да се адаптират към конкретния контекст и цели на чуждоезиково обучение и проверка (срв. с Герганов 1976, Данчев 1992).

Многократното оценяване на една и съща писмена работа според повечето изследователи води до много по-”реална” оценка, отколкото единичният опит - затова, особено когато времето е малко или има достатъчно опитен екип от проверители, те препоръчват използването на холастична система за оценяване (Хийтън 1988, Хюз 1989, Бижков 1995). На друго мнение е обаче Хенингс (1996), който на емпирична основа препоръчва като достатъчно условие есето да бъде проверено от двама отделни оценители и оценено със средноаритметичната стойност на двете оценки. По този начин според него се изключва несистематичната грешка при прилагането на многократното оценяване.

От особена важност за подържане на последователността и вниманието на проверителите се посочват използването на целия обхват на оценъчната скала (Хийтън 1988, Герганов 1976) и оптимално високата скорост на проверка, еднаква за всички проверители - т.е. необходимостта от проверка на еднакъв брой есета от всеки преподавател за единица време - непозволяваща “анализиране” на оценката (Чарни 1982, Хийтън 1988).

За разлика от холастичните процедури, аналитичните методи се смятат за по-обективни и се препоръчват от изследователите, особено при невъзможност да се ползват услугите на повече проверители.

⁴⁵ Например 6-степенната скала, диференцирана за различните нива на владение на езика, използвана от Local Examination Syndicate на университета в Кеймбридж или 9-

Установено е също, че те са по-предпочитаният стил на проверка от оценителите, които са неестествени носители на езика (Лехман 1993). При тези методи е от особена важност гъвкавостта по отношение на броя и вида на съставните им компоненти и тежестта на грешките, които се отчитат, в зависимост от нивото на владеене на езика от изпитваните или от целта на теста (Хюз и Ласкаратоу 1982, Хийтън 1988). Пример за добре обмислена аналитична система за оценяване на есе - плод на дълги и внимателни проучвания (Джейкобс и съпр. 1981, Хартфийл 1985)- е The ESL Composition Profile: система, използвана от университетите в САЩ и адаптирана и прилагана в СУ и НБУ. Тя използва четири-степенна скала на оценяване на пет различни компонента от уменията за писане на чуждия език - а именно съдържание (30%), реторична организация (20%), речник (20%), употреба на езика (25%) и механика (правопис и пунктуация - 5%). Всеки критерий притежава различна тежест в крайната оценка⁴⁶ (най-висока за съдържание и най-ниска за механични грешки). Така става възможно оценяването на противоречиви есета, в които например механиката на писане или организацията на текста не съответстват на лекотата и съвършенството на изразяване.

Всички системи, описани дотук, претендират да бъдат ориентирани към потребностите на проверяващия ⁴⁷, като описват “обективни” страни (т.е. независещи от интерпретацията на оценителите) на “обективно” съществуващото понятие за умения за писане на есе на чужд език. Приема се, че всеки един проверител, използвайки системата от готови критерии, ще може да забележи в есета и оцени еднозначно като добри и адекватни или слаби и незадоволителни всички изредени характеристики. Това би означавало

степенната скала, използвана от The Testing Service на Британския съвет

⁴⁶ Този елемент за съжаление е изгубен при адаптирането на системата в България, като на всички елементи обикновено се присвоява еднакъв брой точки.

⁴⁷ Виж Алдърсън (1991), Полит и Мъррей (1993) за класифицирането на оценъчните скали като такива, ориентирани към потребителя, към създателите на есето или към неговите проверители.

всички, проверяващи една и съща писмена работа да я оценят приблизително по един и същи начин или поне да дадат еднакъв съпоставителен ред между няколко проверени есета. На практика обаче, това много често не се постига: открити са значими разминавания както в оценката на една и съща работа според двата различни метода - холастичен и аналитичен (Хюз 1989, стр. 94), така и при оценяването ѝ от двамата различни оценители, ползващи един и същи метод (Стенли и Хопкинс 1972, Огорелков 1974, Хамп-Лайънс 1990⁴⁸). Тази липса на съизмерност, съответствие и последователност дори и у един и същи проверител (Хийтън 1988) насочва към липсата на единен конструкт (Кели 1955) на есето у оценителите като основен източник на невалидност и ненадеждност на крайната оценка (Хамп-Лайънс 1990). Досега обаче този съществен източник на невалидност в субективното оценяване не е получил необходимото внимание в изследователската литература.

Подобна информация е получена при изследването на процеса на оценяване на устните отговори на индивидите. Според Полит и Мъррей (1993) проверителите на устното общуване на практика работят с много по-опростена система от критерии, (до която изследователите достигат, като анализират протоколи от коментари на оценяващите по време на самия процес на оценяване), отколкото тази, предлагана им от изследователите и получена на базата на изследване на съответния дискурс от по-теоретично лингвистична гледна точка. Вероятно аналогичен е проблемът със системите от критерии за оценяване на уменията за писане.

В съзвучие с изказаното предположение Тодоров (1976), Суейлз (1990), Хиненкамп и Селтинг (1989) обръщат внимание на необходимостта системите от критерии и характеристиките на различните жанрове да не се формират и регламентират априори, а да

⁴⁸ Герганов (1976) хипотетично допуска това за есетата, но привежда близки по характер резултати при оценяването на грешките в диктовките на изучаващи

се изследват конструктите за тях на обикновените естествени носители на езика и наличните в обществото актуални образци на жанра. За тази цел е необходимо провеждането на многобройни екстензивни емпирични изследвания.

Хамп-Лайънс (1990, стр. 81) твърди, че грешката в оценките идва както от неадекватността и несъвършенството на системата от критерии и параметри за оценяване, така и от субективния характер на фактора проверител.

2.4.3.4. Проверителят

Значителен брой от изследванията на процеса на оценяване на писмените умения са свързани с ненадеждността на проверяващите - както с тяхната собствена непоследователност, така и с невъзможността да постигнат съгласие с колегите си по отношение на крайната оценка на есета и техните компоненти, които трябва да бъдат оценявани.

Оценката може да бъде поставена въз основа на това а/какво и как е написано в есето, б/какво смята проверителят, че пишещият е искал да каже или направи, в/как изглежда есето на външен вид, включително и почерка на пишещия, г/предходна представа и мнение за знанията и уменията на пишещия и т. н. (Андреев 1970, Чатер 1984, Хийтън 1988). Възможно е да се избегне или засили ефектът на някои от тези фактори. Например с все по-широкото използване на персонални компютри за текстообработка много от преподавателите изискват от студентите си да предават писмените си работи напечатани, поставят се условия за анонимност или пък напротив, следи се по-продължително работата на отделните студенти, за да може оценката ѝ да се обхване в цялото ѝ разнообразие и при различни условия (Рейд и Гилбърт 1986, Бърнхам 1986, Кондън и Хамп-Лайънс, цитирано от Хамп-Лайънс 1990, Хамп-Лайънс 1997 и др.). Двама проверители може да

се различават по обхвата на оценките, които дават при фиксирани крайни стойности, по стриктност на оценяването, като този с по-високи очаквания присъжда по-слаби оценки (и обратно), или по относителното преценяване на едно есе като по-добро или по-слабо от друго (т. е. по сравнителния ред на оценките) (Хийтън 1988, стр. 144).

Още през 1961 г. Дигерих и сътр. показват, че различните проверители реагират на различни страни от написаното и то с известна вътрешна последователност. Хамп-Лайънс (1989) установява, че проверяващите есета усещат културно-образователните и етнически различия между пишещите, въпреки че отчасти от предходния си опит и отчасти от езиковите и реторични особености на написаното (срв. с Суейлз 1990). Ван, Лоренс и Меър (1991) пък откриват, че реакцията на оценителите към грешките, допуснати в писмените работи на студентите, неестествени носители на езика, зависи от тяхната дисциплина (научен интерес), пол и предишен опит с подобни писмени работи. Разлики се установяват в оценките на преподавателите - естествени носители на езика - живяли в страната на обучаваните и такива, които са откъснати от социално културния ѝ контекст (Галоуей 1980, Елис 1985, стр. 292, Хаден 1991). Лудуиг (1982) също констатира, че преподавателите обръщат по-голямо внимание на формалните грешки в отговорите на изпитваните за разлика от не-преподаващите естествени носители на езика. Тя се опитва да намери обяснение за този източник на невалидност във факта, че различията в критериите за оценка идват от разликата в контекста, в който работят двете групи наблюдавани субекти: учителите, които са непрекъснати свидетели на развитието на междинния език на обучаваните, отчитат неговия напредък в съпоставителен план с всяка предходна степен, докато не-преподавателите го приемат за даденост и съсредоточават вниманието си върху съдържанието. Този извод отново прави актуален въпроса какво би следвало да се оценява с есето - чисто езиковата или общо комуникативната компетентност.

Първата, макар и важна, би могла да се проверява с по-директни обективни тестове.

В своето изследване на оценките, които преподавателите дават на комуникативната компетентност на тестваните, Савиньон (1985, стр. 131) установява, че дори “комуникативно ориентирани” учители придават особено голямо значение на структурната (лингвистична) правилност - до такава степен, че крайната им глобална оценка може да се предвиди по оценката на тази отделна категория. Същото наблюдение споделя и МакНамара (1996, стр. 222), който смята, че подобни оценки намаляват конструктивната валидност на оценката на уменията за писане.

Подобни открития правят още по-наложителна подготовката на тези, които проверяват и оценяват уменията за писане на чужд език. Доскоро се вярваше, че подобна подготовка просто повишава корелацията между оценките на отделните проверители (inter-rater reliability), но в изследванията си на ефектите от курса на подготовка върху оценителите на есета на чужд език, Уигъл (1994, 1998) твърди, че резултатът от подобен курс е не толкова съобразяване с оценките, давани от другите проверители, колкото по-стриктното придържане към някои от представените по-време на курса на обучение аналитични системи от критерии за оценяване. С други думи, конструктите на преподавателите не са фокусирали системи - те могат да бъдат променяни за повишаване на адекватността на поставяната от тях оценка на есета и осигуряване на временна последователност на отделния преподавател при оценяването (intra-rater reliability). Воън (1991) показва, че не само типът обучение, но и контекстът на курса, степента на направляването и наблюдението му от страна на неговите организатори, както и обратната информация и компетентният коментар върху извършената от тях проверка и оценка, играят важна роля за подсилване на надеждността им като проверители на уменията за писане.

И така, в литературния обзор бяха представени изходните положения в настоящето изследване.

Комункативната компетентност при писменото изразяване на чуждия език бе дефинирана като сложен комплекс от взаимозависими компоненти, които се развиват успоредно у изучаващите езика и чийто елементи са в различна степен подвластни на интерференция от културните и общообразователните норми на родния език. Очертана бе възможността и необходимостта умението за писмена комуникация на чуждия език особено в напредналите етапи на чуждоезиково усвояване да се проверява директно чрез есета, като бяха разгледани съществуващите обективни проблеми във връзка с валидността на поставената оценка. От първостепенна важност се оказа липсата на ясни – и еднозначно приложими от естествените и неестествените носители на езика – критерии за оценка на продукта, свързана с дефинирането на жанра на аргументативното есе на родния език и езика-цел.

3. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

3.1. Експеримент No. 1

3.1.1. Хипотеза

Преподавателският ми опит, както и многобройните дискусии с мои колеги, студенти и курсисти, ме карат да вярвам, че неуспехът на обучаваните в напреднал стадий на чуждоезиково усвояване при писането на есета се дължи предимно на различията между оценяващи и обучавани в критериите за оценяване на уменията за писане и относителната тежест на последните в крайната оценка на писмената работа. Дори когато писането се предхожда от своеобразни форми на обучение, есетата на обучаваните не са в пряка зависимост с преподаваните знания. Различията вероятно произтичат от:

а/ прекомерното разчитане от страна на обучаваните на компетентността им за писменна комуникация на родния език и прекия трансфер на уменията за писане на есе от български на английски, без да се отчитат специфичните културно-образователни параметри на този жанр в двата езика, т. е. съществуващото несъответствие между овладяната езикова система на чуждия език и националното - или индивидуалното - езиково мислене на обучаваните (Попов 1973, Пенчева 1996 и др.); липсата на контрастивни учебници/справочници, третиращи тези проблеми, следва също да се отбележи (срв. с Василева 1996);

б/ невъзможността да се операционализират теоретичните знания за английското есе в адекватно езиково поведение и умение за правилна самооценка, особено в стресовите изпитни ситуации, или по гумите на Алън Дейвис: “Знанието ... не е еквивалентно, нито показателно за поведението. Поведението е по-сложно, и по-многообразно.” (Дейвис 1990, стр. 137⁴⁹); много от съвременните подходи и методи на чуждоезиково обучение също признават, че

⁴⁹ Превод на автора.

знанието на езиковите правила не е свързано в причинно-следствена връзка с уменията да се използва езика свободно и компетентно (виж също Янакиев 1977, стр. 23, Леку 1994, стр. 176-177);

в/ неспособността да се асимилират изискванията на оценяващите и механизма на прилагането им на практика - този феномен е известен в литературата като “черната кутия” на оценяването;

г/ защитната функция на Аз-а, когато се отнася до оценката на нашата собствена работа: още гревните философи казват, че е много по-унизително да осъзнаеш и признаеш сам собствените си грешки, отколкото да ги чуеш от другите - нали те могат да сбъркат в преценката си!

Настоящият експеримент е проведен с убеждението, че както оценяването, извършвано от преподавателите, носи триизмерна информация за нивото на владение на езика - по отношение на знанията (а), уменията (б) и тяхното развитие (в, г), така и самооценяването (или по-точно степенята, до която то отсъства или се различава от оценката на оценяващите) може да осигури необходимата обратна информация за подобряване на учебния и преподавателски процес, а в крайна сметка да доведе и до повишаване на валидността на оценяването (виж също Бейли 1996, Месик 1996). Според мен - и моя преподавателски опит - процесът по създаването на умения за самооценка и оценяване на писмената работа на съучениците може да се използва за осъзнаване на същността и осмисляне на процеса на писането на чуждия език. Стимулирането на съзнателното металингвистично разсъждение върху езика и неговата специфична употреба в есеистичния формат - в контрастивен план ⁵⁰- може да

⁵⁰ Трибл (1997) също твърди, че за да се развият уменията за писане на гаден продукт и валидизира оценката му, е необходимо на учащите да се предоставят за анализ достатъчен брой **добри образци** на съответния продукт, които преподавателят да обсъди с тях, докато моделът/конструктът на есето стане част от тяхната обща информация (shared information) като база за общата им интерпретационна рамка на

говеде до желаното уеднаквяване на конструктите на есето и критериите за неговата оценка между преподаватели и обучавани. Това е и хипотезата на настоящия експеримент: липса на съответствие между конструктите “аргументативно есе” на оценяващи и оценявани и възможността то да бъде постигнато чрез специфично обучение на последните. Важно е да се отбележи, че такъв подход предполага наличието на умение за писане на някакъв тип есе (в този случай това е конструктът, който има белезите на междинен за двата езика - английски и български- продукт) у студентите като изходна форма за коригиране в процеса на обучението им по самооценяване.

3.1.2. Метод на експеримента

3.1.2.1. Субект

В експеримента взеха участие две групи - общо 39 второкурсници от специалност Английска филология на СУ. Всички бяха неестествени носители на езика. Очакваното общо ниво на владеене на чуждия език на тази степен на обучение е “proficiency” (владеене с вещина). В разработеният анализ са използвани данните от оценяването само на 12 случайно избрани представители от двете групи.

Шест високо квалифицирани български преподаватели по английски език от ЦИЧЕ на ИЧС, пряко ангажирани в обучението и оценяването на български студенти, изучаващи английски език като чужд, бяха приети за целите на експеримента за достатъчно надеждни оценители и участваха като експерти (Герганов 1976) при проверката и оценяването на студентските есета. Степента на взаимозависимост между техните оценки по време на цялото изследване $IRR = 0.67^{51}$ (виж

задачата. Трудността на подобен възглед е в липсата на основа за сравнение, която да направи чертите на доброто есе лесно забележими (Кели 1955).

⁵¹ IRR (inter-rater reliability) се получава като от единица се извади достоверността на различието между оценителите, т. е. $1.00 - 0.33 = 0.67$. Коефициентът на корелация, който се получава, е еднозначен с α на Кронбах (Кронбах 1970, Линакр 1997).

Табл. 2 от Приложение No.1). Спорог Коноли и Слакин (1957, стр. 154) този коефициент на корелация изразява задоволителна връзка между оценителите.

3.1.2.2. Обект

Задачата за проверка на писмените умения на студентите е взета от английската система “Passport to Cambridge Proficiency”, използвана като главно учебно помагало за дисциплината Integrated Skills Course (Интегрирани умения за комуникация на английски език), изучавана от второкурсниците. Тази дисциплина е част от компонента Практически английски на филологическата програма на СУ и има за цел да даде на студентите “всички онези знания за езика и комуникативни умения, необходими им за успешното представяне на теста в края на академичната година, който е умишлено моделиран и обвързан с изпита на ниво Proficiency на университета в Кеймбридж”⁵². На студентите бе дадена домашна задача да напишат аргументативно есе от около 350 думи на тема “*In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge*”. Подобно есе се изисква от тях и на финалния изпит, тъй че студентите бяха мотивирани да се представят добре. (По този начин се контролира афектния фактор в контекста на задачата - Хаймс 1972, Бахмън и Палмър 1996.) В учебника тази задача идва в самия край на урок, свързан с различните аспекти на научно-техническия прогрес, като текстът на задачата се съпровожда от стимулираща размисъл снимка на ъгъл от стая с телевизор, вестници, видео и аудио касети (в съответствие с изискванията за валидност на писмената задача, описани по-горе).

Преди да пристъпят към изпълнението на подобен вид задача, студентите са били теоретично запознати в предходни занятия -

⁵² Авторски превод от написаната на английски език анотация на курса, подготвена от ас. Ф. Филипова, курсов ръководител на студентите от II-ри курс, 1994/95.

според изискванията на програмата им - с писането на аргументативен тип есе. Обучението е било предимно формално - чрез четене и обсъждане на подбрани глави от "Writing. A College Handbook" (Хефърнън и Линкълн 1986), справочник, подробно разясняващ процеса на писане и формата на английското есе. Предвидената практическа част била провалена поради самоувереността на студентите в собствените им знания и умения и убедеността, че прочетеното им е понятно и познато и следователно ненужно. Отделно от тези семинари и паралелно с курса по интегрирани умения, студентите са посещавали и по-задълбочен курс по теория на писане на академични текстове.

След като всички есета бяха проверени и оценени, внимателно бе подбран репрезентативен набор от 10 писмени работи, така че да представят типични ключови нива на уменията у студентите и разнообразието и сложността на проблемите, открити в есета им. Подборът е направен от екип от двама преподаватели по английски език като чужд - единият есетествен, а другият неестествен носител на езика-цел. Репрезентативността на извадката и наличието на достатъчно вариативност между есета бе доказана с програмата FACETS (Линакр 1997), като бе установено, че различието между тях е достоверно - .98, вероятността да става дума за еднакви есета е - .00, а статистическата значимост за случайност на извадката е - .34 (виж Табл. 1а в Приложение No.1). Бройката на есета се обуславя от изискванията на метода на изследване, при който трябва едно есе да може бъде съпоставено с всички останали в набора при едно сравнение / един сеанс (Кели 1955, Тъстоун 1958, Полит и Мърей 1993). За удобство - и изолиране на ефектът от почерка на работата върху оценяващите - 10-те есета бяха набрани на компютър в оригинален вид и размножени. За идентификация на есета са използвани номерата от 1 до 10 в произволен ред. Копие от набора е представен в Приложение No.2.

И така⁵³,

есе No. 1 - *съдържание*: отговорът е изцяло в полза на книгите (т. е. противоположен на тезата в темата); *реторична организация на текста*: образец на традиционния за английското есе линеен реторичен модел с експлицитни връзки между абзаците, но заключението е доста общо и несвързано пряко с тематичната структура на текста; *езикова компетентност*: минимални езикови пропуски;

есе No. 2 - *съдържание*: “артистичен” подход към темата - разсъжденията са представени от името на една “пренебрегната” одухотворена книга, но по обхват се ограничават в съпоставка на книгите със съвременните електронни средства за информационно осведомяване; *реторична организация на текста*: разсъжденията са организирани в абзаци на базата на имплицитна мисловна асоциативност връзките между тях не винаги са експлицитни (т.е. слаба кохезия и кохерентност); в заключение книгите се представят като все още ефектен начин за усвояване на знания (т.е. авторът се противопоставя на мнението, което е внушено в заглавието); *езикова компетентност*: незначителни пропуски в правописа, граматиката и лексиката, които не затрудняват разбирането на текста;

есе No. 3 - *съдържание*: разсъждение на тема защо книгата все още е най-ефективният начин за усвояване на знания (в противовес на мнението, внушено в заглавието); *реторична организация на текста*: ясно изразена авторова позиция в свободна форма (типична за българския тип есе) с имплицитно-асоциативни мисловни връзки, нерелевантни пасажи (неуместни аргументи) в текста, абзаци от едно единствено изречение; *езикова компетентност*: известни пропуски в

⁵³ Бележките тук са предварителни по отношение на експериментите и не претендират за изчерпателност. Част от характеристиките трябваше да бъдат обогатени и преосмислени в светлината на постъпващите емпирични данни от процеса на оценяване от различните групи оценители.

граматично отношение, експресивна лексика със силно оценъчен характер, употреба на разговорен стил;

есе No. 4 - *съдържание*: отделни неясни идеи и противоположно мнение на това, зададено в заглавието; *реторична организация на текста*: есе от два (три?) неясно отделени графически абзаца - свободен композиционен модел от разсъждения, повече или по-малко свързани с темата, и опит за заключение, което обаче въвежда нови идеи; имплицитни връзки между отделните изречения; *езикова компетентност*: сериозни проблеми от правописен, лексикален и граматически характер; приповдигната, емоционално оцветена лексика;

есе No. 5 - *съдържание*: неясни, разпокъсани идеи и разсъждения, несвързани пряко с темата (но тезата от заглавието остава непроменена в отговора); *реторична организация на текста*: опит за подреждане на текста в графически оформени абзаци, но аргументите са поднесени по принципите на имплицитната асоциативност, въведението и заключението поставят проблема в по-обща "историческа" рамка без да обобщават изложението; *езикова компетентност*: сериозни граматични и лексикални пропуски, употреба на разговорен стил;

есе No. 6 - *съдържание*: по-широк обхват на съпоставката в дискусията на проблема и аргументи в подкрепа на тезата в заглавието; *реторична организация на текста*: опит за линеен реторичен композиционен модел, но неуместни металингвистични маркери; заключението не е свързано пряко с логиката на изложението; *езикова компетентност*: сериозни проблеми и пропуски в лексиката и граматиката, употреба на псевдонаучен речник;

есе No. 7 - *съдържание*: подчертано личен и философско-полемичен разговорен подход към отговора на въпроса, силно изразена авторова позиция в противовес на тезата от заглавието, макар че са представени аргументи и в нейна полза; *реторична организация на*

текста: разсъжденията са в свободна форма - опит за паралел и баланс в дискусията; уместни аргументи, като специфични случаи (както този с четенето при слепите) стават важен момент в изложението; наличие на повторения; *езикова компетентност*: ограничен речник и известни пропуски в граматиката;

есе No. 8 - *съдържание*: главният проблем в това есе е изместването на фокуса на дискусията от книгите върху телевизията; *реторична организация на текста*: абзаците са добре организирани, а връзките между тях са експлицитни; в структурно отношение е спазен линейният реторичен модел; *езикова компетентност*: богат и идиоматичен речник; добре усвоена граматика; правилен правопис, но с доста съкратени форми (“&”, “don’t” и др.);

есе No. 9 - *съдържание*: отговорът следва и аргументирано обосновава тезата във въпроса; *реторична организация на текста*: спазен е класическият реторичен модел за организация на есето; експлицитни връзки между частите в цялото; *езикова компетентност*: високо ниво на лингвистична компетентност и богат речник;

есе No. 10 - *съдържание*: опит за по-задълбочен подход към проблема в темата, но разпокъсаност на изложението; подкрепа на тезата от заглавието; *реторична организация на текста*: недовършени изречения и липса на ясна организация на разсъжденията в абзаци; липса на кохезия и кохерентност; *езикова компетентност*: сериозни пропуски в езиково отношение, водещи до неразбиране на текста;.

3.1.2.3. Инструмент

Същността на настоящото изследване е сравняването на резултатите от три отделни оценявания на 10-те есета от самите студенти с “истинските” (в смисъл на най-достоверните) им преценки, направени от обучени и опитни преподаватели. Студентите са

оценявали есетата преди, по време на и след кратък курс (в рамките на дисциплината практически умения по интегриран английски), целящ да създаде у тях умения за правилно оценяване на собствените им писмени работи.

На преподавателите бе разрешено да вземат копията от 10-те студентски есета у дома и да ги проверят до 7 дни (според обичайната процедура и при другите езикови тестове), използвайки момент на максимално спокойствие и концентрация. Не се изискваше използването на определен начин или система от критерии за оценяване: преподавателите трябваше да преценят писмените работи според собствените си съображения и измерения за добро аргументативно есе, разчитайки на опита и подготовката си. Многократно бе подчертано изискването есетата да се разположат върху сравнителната скала едва след като бъдат прочетени и 10-те работи, тъй като за целите на изследването е значима не толкова абсолютната стойност на оценката, колкото съотношението и сравнителният ред между 10-те оценки. Първоначално, за да се минимализира ефектът на крайно открояващите се и различни от общата тенденция субективни преценки, както и да се компенсират различията от разнообразието в начините на оценяване, получените абсолютни стойности от 6-те оценители са приведени към обща средноаритметична оценка, но данните съдържат и стойността на стандартното отклонение. Според Хюз (1989, стр. 86), ако в едно добре замислено и организирано оценяване писмените работи се прегледат от **четири** различни високо-квалифицирани преподаватели, достоверността на оценката многократно се повишава. По-късно шестте интервални скали, измерващи уменията за писане според шестимата експерти, бяха обединени в една обща скала с единно начало и единна единица за измерване (Герганов и сътр. 1975а), използвайки програмата FACETS (Линакр 1997) за статистическа обработка. Според изискването на закона за категориалното съждане

(Торгерсън 1958), за да могат да бъдат изчислени скаловите стойности на есета е необходимо между оценките на експертите да има достатъчна степен на разсейване, т. е. да съществуват поне три различни оценки за едно есе (Герганов 1976, стр. 5). В този смисъл резултатът (единната оценъчна скала на преподавателите) е валиден, като степента на надеждност е .97 (виж Табл. 3 в Приложение No.1).

Студентите, на свой ред, оцениха 10-те писмени работи трикратно: първоначално, преди да са изкарали подготовка по самооценяване, втори път след приключването на първата част от курса, фокусираща “формата” на английското есе (пунктуация, правопис, речник и граматика), и за последен път в края на втората част от курса, покриваща оценяването на “съдържателната част” (проблемите на кохезията, кохерентността и общата реторична структура на аргументативното есе в неговия английски формат). За разлика от преподавателите, студентите трябваше да извършат оценяването “на място” в рамките на стандартния учебен семинар от 80 минути: тази постановка имаше за цел постепенно да подготви и оптимизира протичането на процеса на самооценяване в условията на изпитното напрежение. В експеримента бяха използвани резултатите от оценяването само на 12 случайно избрани студенти (това е и защитна мярка срещу текучеството в посещаемостта от студентите на редовни учебни семинари). Отново субективността и ефектът от използваната система на оценяване бяха туширани посредством анализа на средноаритметичните - а не абсолютните - стойности от оценките на всяко есе. Стандартното отклонение също беше отбелязано, а резултатите след всеки етап бяха също статистически обработени с програмата FACETS.

Сравненията между есета бяха отбелязвани върху недефинирана скала от 1 до 10, като по-висока стойност беше отсъждана за показано по-добро умение за писане на есе и обратно, т. е. беше използвана експериментална процедура, базирана на метода на

ранжиране (Герганов 1976, стр. 38, Алън и Дейвис 1977, стр. 151). И от студенти, и от преподаватели се изискваше първо да презледат всички есета и едва тогава да пристъпят към подреждането им по скалата. И на двете групи оценители не бяха дадени никакви предварителни указания освен информацията за очакваното общо ниво - “proficiency” - на уменията за писане, съответстващо на степенята на владеене на езика от студентите-второкурсници: този ход от постановката на експеримента целеше да избегне несигурността, която съществува по отношение на правилните критерии за оценяване на аргументативната писмена работа, или с други думи казано всеки от участниците използваше собствения си усет и измеренията на собствения си когнитивен конструкт за добре написано есе (срв. с Герганов 1976, стр. 17).

Инструментът на експеримента (като и методът за промяна на критериите за оценка на студентите) намира своята теоретична основа в теорията на Кели (1955) за характеристиките на личните конструкти (the Personal Construct Theory). В началото тази теория се използва в психотерапията като способ за разбиране и помагане на пациенти с различни психични проблеми, но след това е доразвита в теорията за психометричните методи⁵⁴ и успешно приложена в разнообразни по своето естество изследвания от сферата на антропологията, икономиката, образованието, а напоследък и във психолингвистиката за измерване на различни параметри на езиковите единици (Фрумкина и сътр. 1974, Герганов и сътр. 1975b, Герганов и Рангелова 1988, Христозова 1998 и др.) приложената лингвистика за проникване в същността на механизмите на оценяване на езиковата компетентност при устното общуване на изучавания чужд език (Полит и Мъррей 1993, МакНамара 1996).

⁵⁴ Т. е. “методи за измерване, които се основават на съжденията на специалисти (експерти) относно количествата от измервания признак” (Герганов 1976, стр. 17).

Според Кели (ibid.) всеки човек разполага със собствен набор - който той нарича репертоар - от лични идиосинкретични конструкти (constructs), които му помагат да се ориентира и осмисля околния свят. Чрез анализ на схемата на този репертоар от конструкти изследователят може да проникне в мисловните процеси на индивида и да разбере какво е значимо за него във всеки един момент: системата от конструкти непрекъснато се променя под влияние на новопостъпващата информация или преосмислянето от индивида на миналият опит в светлината на новите факти. Кели дава за пример твърдението “Мери и Алис са мили, а Джейн - не.”, което предполага, че “миловидността” или “милото поведение” (gentleness) е признак, по който някои неща си приличат и същевременно се различават от останалите, т. е. че милото поведение/миловидността е конструктът (construct), който даден индивид използва при осмислянето и оценяването на опита си с останалите хора (стр. 111-112). Минималният контекст за конструкта са три неща⁵⁵, посочва Кели, като допълва, че не е необходимо и трите да са упоменати експлицитно. В зависимост от целите на анализа, данните могат да бъдат събрани а/ чрез извличане на личните конструкти на субекта сами по себе си или б/ чрез реакцията на субекта в отговор на подгадени му типични когнитивни конструкти (constructs).

В контекста на настоящето изследване първият метод е намерен за по-уместен: той е по-основен (по думите на създателя му) и по-подходящ в ранните/начални стадии на изследване. В стила на теорията на Кели по време на обучението по самооценяване студентите бяха насърчавани да сравняват 10-те есеа по двойки или тройки, извличайки онези техни черти, които ги отличават от останалите (срв. с Чарни и Карлсън 1995, Трибл 1996). В края на експеримента - отново в съзвучие с метода на Кели - те можеха да

⁵⁵ Обектът, който се описва, обект, на който описваният обект се оприличава по съответния признак, и обект, от който той се разграничава по същия този признак.

сравняят получените резултати с преценките за тежестта на тези черти в крайната оценка, дадена от преподавателите-експерти.

Влиянието на фактора есе върху получените оценки от студентите е с висока степен на статистическа достоверност.

Duncan test; Probabilities for Post Hoc Tests

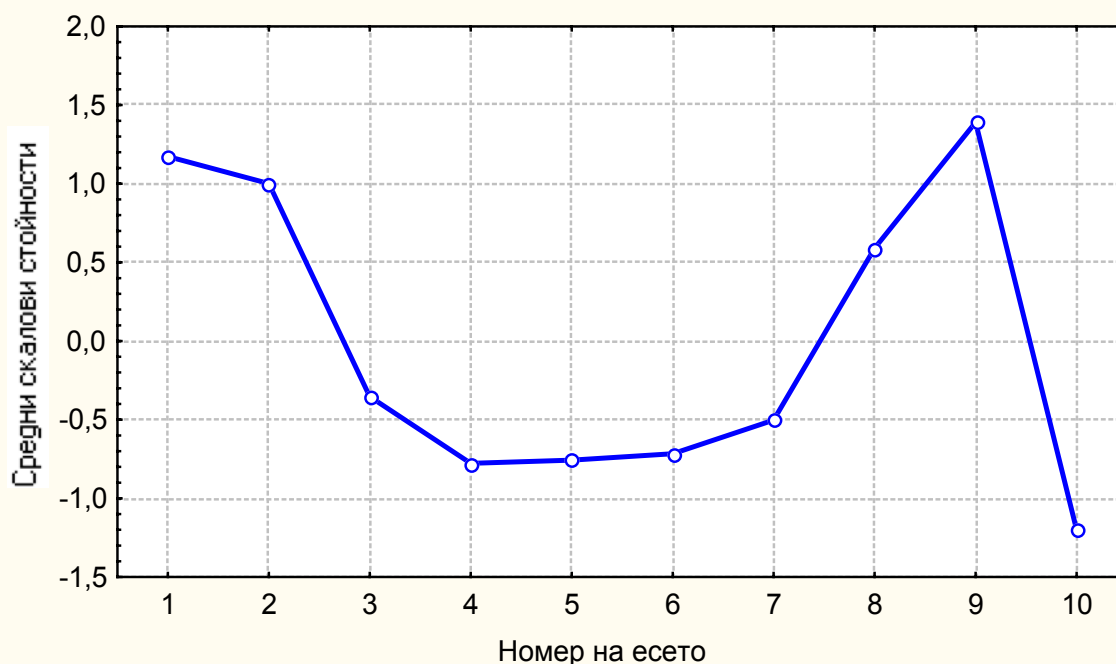
Есе номер	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}	{9}	{10}
	1,17	1,00	-,35	-,78	-,76	-,72	-,50	,59	1,399	-1,20
1...{1}		,403807	,000053	,000020	,000024	,000027	,000034	,010123	,295378	,000019
2...{2}	,403807		,000061	,000024	,000027	,000034	,000053	,052745	,079552	,000020
3...{3}	,000053	,000061		,069964	,077726	,101189	,467093	,000197	,000034	,000623
4...{4}	,000020	,000024	,069964		,920698	,778124	,227623	,000027	,000019	,046385
5...{5}	,000024	,000027	,077726	,920698		,840918	,247658	,000034	,000020	,046745
6...{6}	,000027	,000034	,101189	,778124	,840918		,303431	,000054	,000024	,035418
7...{7}	,000034	,000053	,467093	,227623	,247658	,303431		,000073	,000027	,003600
8...{8}	,010123	,052745	,000197	,000027	,000034	,000054	,000073		,000859	,000024
9...{9}	,295378	,079552	,000034	,000019	,000020	,000024	,000027	,000859		,000018
10...{10}	,000019	,000020	,000623	,046385	,046745	,035418	,003600	,000024	,000018	

Табл. 3.1.1. Резултати от теста на Дънкън за статистическата достоверност на влиянието на фактора есе върху студентските оценки

Този факт е виден и от графиката на Фиг. 3.1.1. В нея са използвани средните скалови стойности (Табл. 1б в Приложение No.1), получени при обработката на реалните оценки на есета според изискванията на Закона за категорилното съждение (Торгерсън 1958).

Фиг. 3.1.1. Влияние на фактора есе върху скаловата стойност

$F(9,30)=43,78; p<,0000$



На края, с цел да се постави настоящето изследване в завършена във времето опитна рамка и установи ефектът от курса по самооценяване, задачата за проверка на уменията за писане бе повторена със същите две групи студенти в края на курса по обучение за самооценяване - около два месеца по-късно след първата задача. Новото есе "*Should stray dogs in Bulgaria be killed?*" беше тематично обвързано с текущия урочен материал, но този път задачата бе зададена и оценена от различен преподавател. При изследване на коефициента на корелация между двете писмени задачи за проверка на уменията за писане в аналогични условия⁵⁶ е установено, че $r = .89$, което е статистически значимо при $p \leq .01$ и показва подчертана връзка/еквивалентност между двата въпроса за свободен отговор (Алън и Дейвис 1977, стр. 25), т.е. те са породили продукция, съпоставима в представянето на уменията за писане.

3.1.3. Резултати и обсъждане

Резултатите от оценяването на 10-те есета от преподавателите са изложени в таблица 3.1.2. Използвани са традиционните съкращения за изразяване на средноаритметична стойност ⁵⁷(X) и стандартно отклонение (SD); **No.** означава идентификационния номер на есето, а **Рег-ът** е получен при разполагането на коригираните средноаритметични стойности от оценките на есета върху сравнителната скала от 1 до 10 във възходящ ред (т. е. числата от него следва да се тълкуват като отбелязващи простата зависимост, че есе 2 е по-добро от 1, есе 3 е по-добро от 2 и т. н.)⁵⁸.

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X	9.03	8.38	5.57	4.51	5.13	3.20	6.61	8.24	10	3.42
SD	0.98	1.22	1.37	1.21	2.58	1.64	2.40	1.60	0	2.06
Рег	9	8	5	3	4	1	6	7	10	2

Табл. 3.1.2. Оценяване на есета от преподавателите

Средната стойност на стандартното отклонение е 1.51. Високата му стойност при оценяването на есета No. 5, 7 и 10 може да бъде обяснена с несигурността в системата от критерии за оценяване на писмените умения (частично произтичаща от постановката на експеримента, но имаща своите корени в явления от по-общ характер - като например различието в културно-образователните традиции по отношение на конструкта есе и различната степен на тяхното осъзнаване от преподавателите, описани в литературния обзор) и по-специално с несъгласието между оценяващите относно отразяването

⁵⁶ Този път с група студенти IV курс, Приложна лингвистика, НБУ - на същата възраст и високо равнище на владеене на езика.

⁵⁷ Тук средноаритметичната стойност е т. нар. "fair average" - т. е. стойността на полученото средно-аритметично се коригира като се изолира влиянието на крайните оценки (Линакр 1997, стр. 81).

⁵⁸ В Табл. 3.1.1. са данните, върху които са базирани графиките в този раздел. Пълната им статистическа обработка се намира в Табл. 3 в Приложение No.1.

на неуспешните опити за реторическо и стилово организиране на текста.

Таблица 3.1.3.⁵⁹ предлага първоначалното оценяване - в смисъл на предхождащо обучението по самооценяване и оценка на писмената работа на съучениците - на набора от есета, извършено от 12-те студента, участвали в експеримента. Ниската стойност на достоверността на различието между студентите-оценители - .20 (виж Табл. 4b в Приложение No.1), показва стремеж да се използват повече средните стойности на скалата, което от своя страна би могло да означава невъзможност да се преценят/"претеглят" чертите на оценяваните писмени работи.

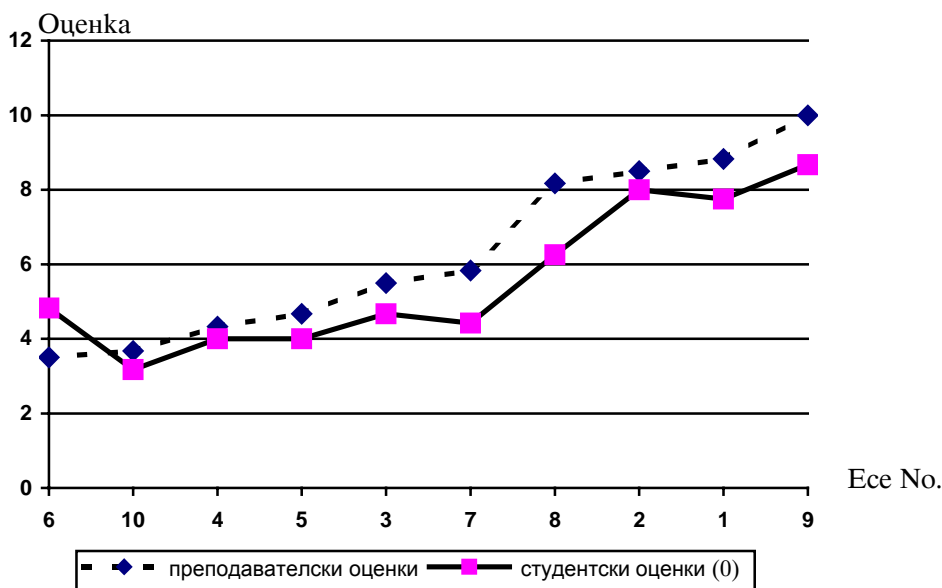
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X	7.76	8	4.65	3.88	3.88	4.88	4.43	6.66	8.48	3.25
SD	2.14	2.08	2.23	1.85	1.20	1.74	1.56	2.19	0.88	2.72
Reg	8	9	5	2	3	6	4	7	10	1

Табл. 3.1.3. Първоначално оценяване на есета от студентите

Веднага правят впечатление високите стойности на стандартното отклонение (средно 1.86), които, освен че са подвластни на горе описаните фактори, свързани с експерименталната процедура, са още един път показателни за невъзможността на студентите адекватно да преценят собствената си работа. Достатъчно е да се сравни стандартното отклонение от Табл. 3.1.3 и 3.1.2 на есета No. 1 и 10 например, за да се установи, че между студентите съществуват много повече разногласия и несигурност, отколкото в лагера на преподавателите. Под "невъзможност" за адекватна оценка тук се разбира както липсата на съответните знания или умения да се извърши тя, така и провалът поради недооценяването на ползата от нея и неотдаването на необходимите за целта внимание и концентрация. Това заключение се подкрепя и от

⁵⁹ Данните в таблици 3.1.3, 3.1.4 и 3.1.5 са представени по-пълно съответно в Таблици 4a/b, 5a/b и 6a/b в Приложение No.1.

различията, които съществуват между преподавателите и студентите в сравнителните редове на 10-те есета. За прегледност сравнението им е онагледено на Фигура 3.1.2: разпределението на есетата по абсцисата следва възходящия ред, получен при оценяването им от шестимата преподаватели.



Фиг. 3.1.2. Графично представяне на скалата на преподавателите и студентите преди курса на обучение

Наблюденията ми показват, че българите (за разлика от англоговорещите народи например) - включително и студентите - са по-критични в оценката на собствения си характер и опит, по-склонни да ги подценяват, отколкото надценяват или изтъкват. Тази психологическа черта от националния характер може би обяснява донякъде една общовалидна характеристика на данните от настоящия експеримент, а именно, че средноаритметичните стойности от оценяването на студентите са почти винаги по-ниски от тези на преподавателите. Това е още една причина, пренасочваща вниманието ни от абсолютните стойности на оценките към тяхната относителна величина, изразена в съотношението им с оценките на

останалите есета (достоверността, на което бе потвърдено от статистическата обработка с програмата FACETS).

Онова, което прави впечатление в тази първа фаза от изследването са различията между двете групи оценители в оценките на есе No. 6 спрямо есета No. 10, 4, 5, 3 и 7; 4 спрямо 5; 7 спрямо 3 и 2 спрямо 1. Между причините, довели до това разногласие, както бе потвърдено и по-късно от дискусиите със студентите по време на семинарите по самооценяване, са:

а/ невъзможността да се прецени правилно псевдонаучния речник и подход в дискусията и предпочитането му пред по-личния и субективен стил (или грешна представа за това, какво би тежало повече на преподавателската “везна”)⁶⁰;

б/ неразпознаването или недооценяването на по-добрата реторична организация на текста: оценка, водена единствено от изискаността и сложността на лексикалната употреба и граматиката;

в/ невъзможността да се забележи - и оцени подобаващо - нерелевантността на идеите (т. е. тяхната необвързаност с темата на есето);

г/ надценяването на оригиналността и “артистичния” подход в стила на есето (във въпросното есе No. 2 аргументите са поднесени от една одухотворена и персонифицирана книга) до степен, замъгляваща погледа за каквито и да е недостатъци на текста от езиково или реторично естество, докато класическият формат на аргументативния тип английско есе се преценява като прекалено “сух”, “елементарен” и “експлицитен”.

Последната оценка има своите корени в българския културно-образователен контекст: както бе посочено в литературният обзор, на есето у нас по традиция се гледа като на художествено-

публицистичен и не толкова обвързан с науката жанр с по-скоро импресионистично-субективен характер отколкото обективно-аргументативен.

Тези резултати наведоха на мисълта, че би било полезно за студентите да изкарат кратък курс по самооценяване и оценка на писмената работа на техните съученици, целящ най-вече да активизира съзнателното им контрастивно металингвистично осмисляне на езика, употребяван в есеистичния текстови формат и да “настрои” възприятията им по време на самооценяването в съответствие с критериите за оценка, използвани от преподавателите.

Курсът се състоеше от два основни етапа, за удобство наричани етап на “формата” и етап на “съдържанието”. Тяхното разделение бе наложено от факта, забелязан и от други изследователи (Гарнър 1987, Ротщайн-Вандергриф и Гилсън 1988), че при редактирането на собствените есета и писмената продукция на съученици, изучаващите чужд език обикновено съсредоточават вниманието си върху грешки главно от механичен характер и на ниво граматика на изречението за сметка на тези в съдържанието и проблемите, свързани с организацията на текста.

През семинарите по време и на двата етапа студентите бяха първо разделяни на малки групи от по 3-4 човека, които трябваше да изчетат набора от есета и след това да извършат поставената им задача за проверка и отстраняване на съответните за етапа грешки - ако има такива - на две от десетте есета колективно, заедно обсъждайки възникващите проблеми⁶¹. При колебание, несигурност или

⁶⁰ Вероятно поради ефекта от изкарания формален курс на обучение за писане на есе на английски език. С други думи, резултатите от изследването поставят под въпрос ефективността на подобен курс.

⁶¹ Тази форма на организация на семинарите по самооценка се базира на редица изследвания на ефекта от обсъждането на писмената продукция на съучениците върху уменията за писане (Чарни и Карлсън 1995, МакГроуърти и Зу 1997) от една страна, и ползата и предимствата на перифразирането в сравнение с изолираната

разногласие студентите можеха да се консултират с преподавателя си или справочната литература по въпроса от университетската библиотека на Британския съвет, но от тях се изискваше да постигнат консенсус върху единна версия на есета, които проверяваха и поправяха. Когато всички групи приключеха със задачата, те се събираха отново, представяха поправените версии на есета на останалите групи и заедно дискутираха противоречивите проблеми, на които се бяха натъкнали по време на самостоятелната си работа или такива, до които бяха стигнали по пътя на мисловната асоциация.

Етапът на формата обхващаше въпроси на правописа, пунктуацията, лексиката и граматиката. Студентите трябваше да проверят дадените им есета - задължително сравнявайки ги с останалите осем от набора - и да поправят само грешките от този тип, пренебрегвайки каквито и да е проблеми от друг характер. Последното изискване трябваше да бъде многократно подчертавано, тъй като вниманието на част от тях се "отвлечаше" от грешки и проблеми от "по-високо" ниво и ги караше да се чувстват объркани и неспособни да продължат изпълнението на конкретната задача - проблем, който сам по себе си може частично да обясни неумението на студентите да преценяват собствената си писмена работа.

Групите подходиха към изпълнението на задачата по два различни начина: част от тях процедираха изречение по изречение, останалите предпочетоха да редактират текста неколккратно, всеки път концентрирайки се върху различна проблематика. И двата начина се оказаха еднакво ефективни, въпреки че първият бе малко по-бърз и затова вероятно по-удачен в контекста на една изпитна ситуация. Интересно би било да се изследва дали на всеки студент двата подхода се отдават еднакво добре или типът на подхода се

поправка на отделни грешки при коментирането на писмените съчинения (Олрайт 1988), от друга.

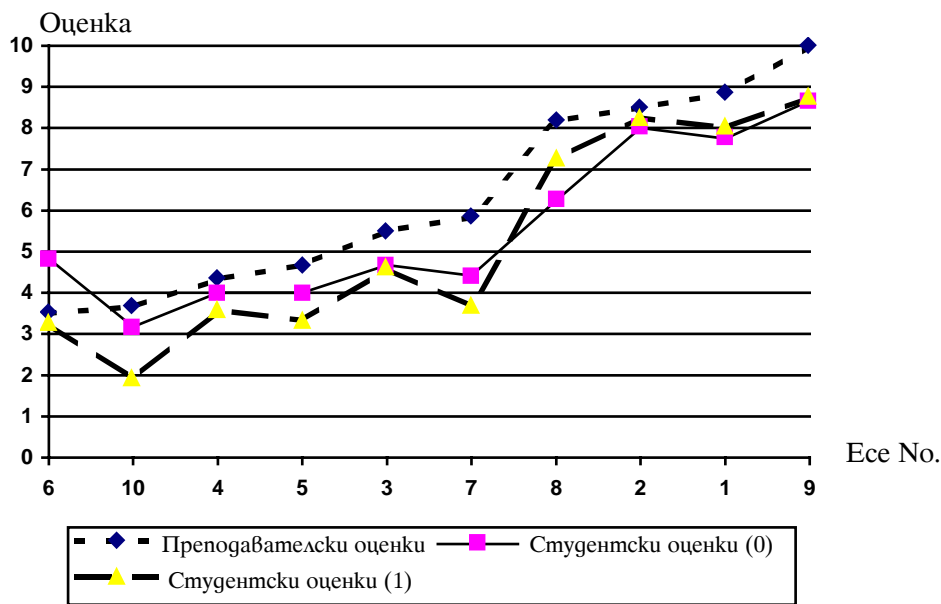
обвързва със строго индивидуални модели и стратегии на когнитивно мислене.

В края на този етап студентите бяха отново помолени да оценят оригиналния набор есета. Таблица 3.1.4 показва корелираните средноаритметични стойности на резултатите.

No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X	8.24	8.45	4.37	3.47	3.23	3.16	3.55	7.43	8.65	1.91
SD	1.67	1.71	2.10	1.50	0.88	0.96	0.65	1.81	0.86	0.66
Reg	8	9	6	4	3	2	5	7	10	1

Табл. 3.1.4. Оценяване на студентите след “формалния” етап

Веднага правят впечатление общо по-ниските стойности на стандартното отклонение (средно 1.28), говорещи за по-високата степен на корелация в оценките на субектите в резултат на обучението. Някои от студентите признават, че задачата по оценяването “едва сега започнала да придобива смисъл” за тях и те започнали да я приемат “по-сериозно”. Същото заключение може да се направи и от повишената степен на различие между оценителите, отчетена при сравнение на есетата - .56 (виж Табл. 5b в Приложение No.1): усетът им се е изострил, станали са по-критични и започват да използват пълната скала при оценяването. Фигура 3.1.3 изобразява графично промяната в техните оценки /сравнителният им рег е означен като Студентски оценки (1)/, съпоставяйки ги с тези на преподавателите и собствения им първи опит /означен на графиката като Студентски оценки (0)/.



Фиг. 3.1.3. Графично представяне на скалата на студентите преди и след първата част на курса на обучение на фона на скалата на преподавателите

Като цяло, критичното възприятие на “формата” на есето се е поизострило у студентите: наличието на грешки⁶² е “санкционирано”, докато отсъствието им - оценено поодобавашо. В края на първия етап една студентка сподели, че сега за първи път осъзнава какво изпитват преподавателите докато внимателно преглеждат и оценяват всяко есе и колко досадни могат да бъдат подобни “формални” грешки за четящия.

Както е видно от графиката на Фигура 3.1.3, отрицателното съотношение между преподавателските и студентските оценки на есета No.10 и 6 се е запазила, но този път средноаритметичната стойност на есе No.6 при студентите е доста по-близо до съответната му абсолютна стойност от сравнителния ред на преподавателите: псевдонаучните малапропизми (напр. “cutters of knowledge”) са разкрити и отчетени в крайната оценка. Но едновременно с това и в есе No.10 са намерени нови “формални” неточности или “старите” грешки са

⁶² За улеснение терминът грешка тук се използва да обозначи всички видове неправилни/невалидни форми, било то от систематичен /error/ или несистематичен

премерени с нов “аршин” - това би могло да обясни спада в абсолютната стойност на оценката, дадена му от студентите: така то остава по-ниско от есе No. 6.

Есета No.4 и 5 също са преценени по-критично от преди, но негативната им взаимовръзка се е увеличила в сравнение с предходното им оценяване. Причината за това вероятно се крие в предизвикания от курса “формален” уклон в студентската система от критерии за оценяване: т. е. в процеса на оценяване грешките в пунктуацията, правописа, лексиката и граматиката привличат по-силно вниманието на студентите върху себе си⁶³. Този резултат е и в известен смисъл показателен за тенденцията за приоритета на критериите, свързани с реторичната организация пред тези от чисто езиков характер в оценъчната система на преподавателите при оценяването на аргументативния тип есе, написано от студенти в академичната степен на обучение.

Същото може да се каже и за новото оценяване на есета No.3 и 7. Абсолютната стойност на първото есе остава почти непроменена - въпреки че и при двете му оценявания от студентите стандартното отклонение е високо, особено в сравнение с това на преподавателските оценки, което говори за колебанието и несигурността на студентите при преценяването на липсата на връзка между валидни сами по себе си аргументи и темата на есето (разбира се, в случай, че са успели да установят тази липса). Прекаленото лексикално повторение - особено гразнецо в първата част на есе No.7 - е “засечено” при повторната проверка на писмената работа от студентите: дори оригиналните и подходящи за темата идеи не са в състояние да наклонят оценката на студентите в своя полза.

Отсъствието на каквито и да е сериозни проблеми във “формата” на есета No.2 и 1 е по-добре доловено този път, но корелацията им със

тип */mistake* или *slip-of-the-hand*), въпреки че те тежат различно на везните за оценка на лингвистичната компетентност.

съответните стойности от сравнителния ред на преподавателите е все още отрицателна.

Разбира се, погледнато от противоположната гледна точка, онова, което според сравнителния ред на преподавателите може да бъде описано като “проста” зависимост между стойностите на две есета (т. е. едното е просто по-добро от другото), в резултатите на студентите е подсилено до степен на “много по-добро” - например есе No.8 е много по-добро според студентите от No.7. Това отново рефлектира върху тежестта на “формалния” тип грешки в системите от критерии за оценяване съответно на преподавателите и студентите на този етап.

Това изкривено отражение на “истинските” оценки в сравнителния ред, получен при оценяването от студентите, не е изненада, особено като се има предвид незавършеният характер на курса им на обучение по самооценяване и оценка на писмената работа на съучениците. То също показва, че освен пунктуацията, правописа, лексиката и граматиката на есето, оценяващите вземат под внимание и други аспекти на писмената работа при формирането на оценката си за нея - аспекти, които се оказват от по-решаващо значение, когато се проверяват и оценяват есета на хора, напреднали в степенята на владеене на чуждия език и които студентите не винаги са способни адекватно да оценят в собствената си работа, въпреки че знаят или подозират за тяхното съществуване в измеренията на доброто есе.

И така, втората част от курса на обучение на студентите по самооценка се фокусира върху въпроси от реторичната структура и надфразовата организация на текста в английския тип есе. Отново за удобство тя бе наречена “съдържателна”, въпреки че някой с основание би могъл да каже, че реториката е част от едно по-високо ниво на компетентност в използването на лингвистичната форма (Канал 1983). Семинарите бяха организирани и проведени по аналогичен на първия етап

⁶³ Тези грешки се и идентифицират по-лесно от владеещите добре езика.

начин: с тази разлика, че групите редактираха зададените им есета от гледна точка на тяхната кохезия (свързаност) и кохерентност (завършеност)⁶⁴ (Халигей и Хасан 1976, Уигоусън 1978, Браун и Юл 1983, Култарг 1985, д-во Богранг, Дреслер и Стоянова-Йовчева 1995). По думите на самите студенти, познаването им на темата вече в дълбочина многократно улеснява и осмисля работата им в сравнение със занимаването им с готови примери от учебници и справочници, третиращи проблемите на есеистичния жанр и процесите на писане. Индуктивно бяха подчертани - използвайки методите на лингвистичното контрастиране - специфичните различия между есеистичния формат в българския и английския език. Оригиналността, на която като че ли всички държим, но имаща особено голяма стойност за младите хора, беше “впрегната” ведно с останалите качества на реторичната организация, отнемайки ѝ функцията на единствен критерий за формиране на крайната оценка при студентите. Бе постигнато желаното съответствие с изискванията на английското аргументативно есе на базата на съпоставянето на “артистичното” есе (No.2) с друго (No.1), преценено първоначално като “сухо”, но съдържащо добре аргументирана и логично организирана структура.

В края на втория етап от курса студентите бяха помолени наново - за трети път - да оценят набора от 10-те есета. Резултатите от оценяването са представени в Таблица 3.1.5.

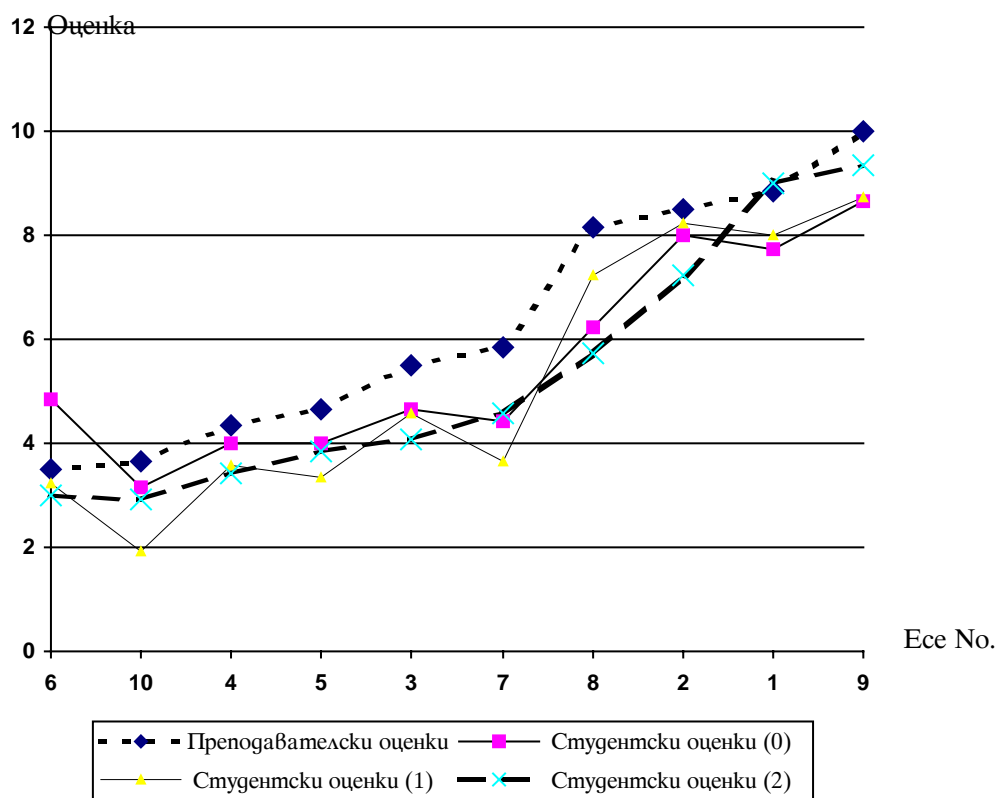
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X	8.96	6.98	3.75	3.31	3.47	2.95	3.96	5.92	9.38	2.88
SD	0.85	1.48	1.24	0.99	0.66	0.42	0.71	0.96	0.65	0.79
Рег	9	8	5	3	4	2	6	7	10	1

Табл. 3.1.5. Оценяване на студентите след “съдържателния” етап

Стандартните отклонения продължават да намаляват в сравнение с данните от таблица 3 (средноаритметично 0.87), т.е. като резултат от курса по самооценяване съгласуваността между

⁶⁴ Студентите се опитваха да не нарушават информационната и тематичната структура на текста доколкото това беше възможно.

студентските преценки се увеличава. Единствено при есета No.7 и 10 стойностите на стандартното отклонение леко се повишават (срв. с Табл. 3.1.4), но пък преподавателите също не са единни относно тяхното място върху сравнителната скала (срв. с Табл. 3.1.2). Онова, което е по-интересно обаче е фактът, че независимо от сравнително по-ниските абсолютни стойности на студентските оценки (не бива да се забравя, че сравнителните скали тук са ординални по своя характер и данните от тях могат да се тълкуват само в рамките на закона за категориалното съждение - Герганов 1976), техният сравнителен регима почти същия вид като този на преподавателите. Фигура 3.1.4 изобразява този резултат /наречан Студентски оценки (2)/ на фона на данните както от преподавателското оценяване, така и от предходните два опита на самите студенти.



Фиг. 3.1.4. Графично представяне на скалите на студентите преди курса на обучение и след неговото провеждане (съответно на етапи 1 и 2) на фона на скалата на преподавателите

Остатъкът негативна зависимост между оценките на есета No.6 и 10 вероятно се дължи на ефекта на неотдавна приключилия втори етап на курса: студентите разпознават и дават дължимото на стремежа към ясна и правилна реторична структура (есе No.6), въпреки че по-задълбоченият подход към проблема в темата се оценява почти равностойно, независимо от формалните грешки (есе No.10).

Дискусиите по време на семинарите около различаващите се елементи в езиково-специфичните есеистични композиционни модели като че ли най-после са “изправили” отрицателната взаимовръзка между студентските и преподавателски оценки на есета No.4 и 5. Въпреки че изразяването на идеите в есе No.5 е малко по-лексикално ограничено в сравнение с есе No.4, неговите аргументи експлицитно подкрепят твърдението в темата на есето - а именно, че в съвременния свят четенето вече не е най-ефективният начин за усвояване на знания - докато авторът на есе No.4 се опитва да внуши валидността на противоположното твърдение (интелектуален подход, който не е съвсем изключен от българското понятие за съответствие между темата/заглавието и съдържанието на есето) чрез личната оценка на поднесените факти, а не толкова като използва обективни аргументи, и по този начин се разминава с основните очаквания на естествените носители на езика.

Съотношението между средните стойности на есета No.3 и 7 е сега също положително, в съответствие с изискването за уместност на аргументите. Трудно е да се твърди с точност, че студентите сега напълно осъзнават неговата значимост сред останалите критерии за оценка - вероятно е те да са станали прекалено чувствителни към този аспект на дадените есета в резултат на скоро завършилия втори

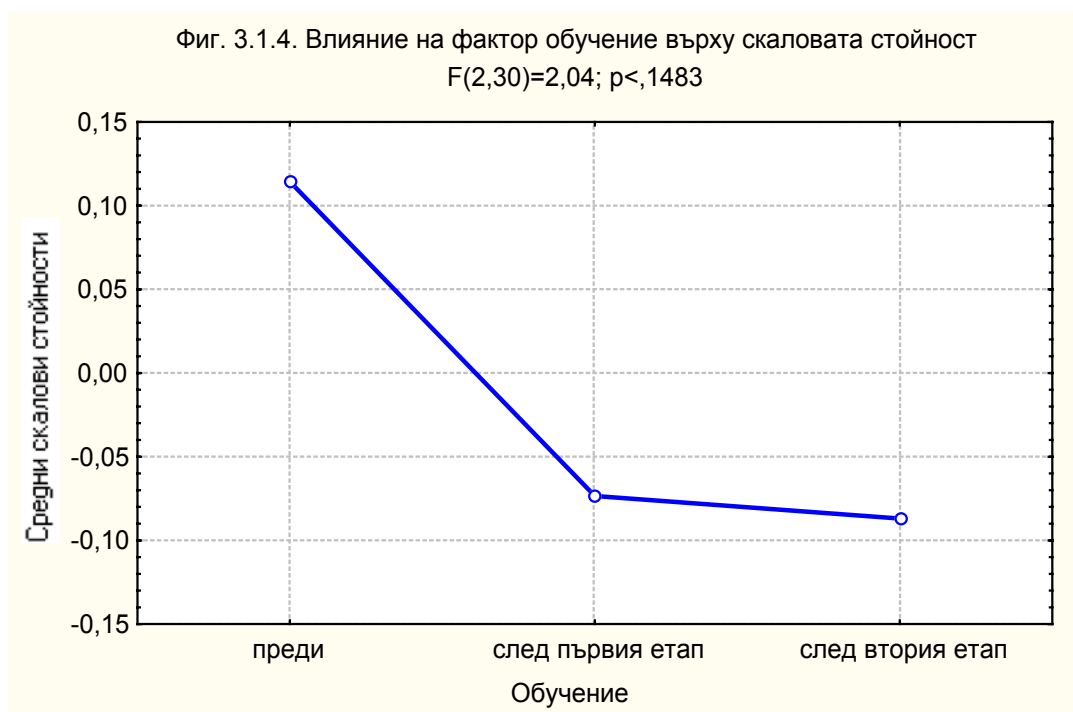
етап от курса (това би могло да се провери чрез анализиране на преподавателските и студентски оценки на нов набор от есета⁶⁵).

Несъвършенството на реторичната структура на есе No.8 - авторът, на което се концентрира върху един единствен паралел, дискутирайки предимствата и недостатъците на телевизията в сравнение с книгите, без обаче да постави иначе добре развитите аргументи в нужната перспектива - се преценява малко по-стриктно този път и се наказва по-сурово. В Таблица 6а (в Приложение No.1) уменията за писане на неговия автор се преценяват дори на равнище под средното за групата - /-11/ (в сравнение с преподавателите, които го намират за образец над средното ниво - виж Таблица 3 пак там). Но този “съдържателен” уклон в системата от критерии за оценяване на студентите не заплашва нейния баланс: на този етап той по-скоро трябва да се разглежда като показателен за развитието и напредъка в уменията на студентите адекватно да анализират и оценяват собствената си писмена работа - умение, което със сигурност се нуждае от по-нататъшни упражнения, за да се усъвършенства.

Взаимовръзката между преподавателските и студентски оценки на есета No.2 и 1 се е променила, което свидетелства за ново-усвоеното отношение на студентите към оригиналността: сега това изменение има подчинен характер в системата от критерии за оценка на реторичната организация на текста. Аргументацията на темата в есе No.2, въпреки артистичния си и оригинален характер, се възприема от студентите като реторично по-неубедителна, отколкото тази на есе No.1. Леко по-високата средноаритметична стойност от оценките на есе No.1 от студентите в сравнение с тази на преподавателите е вероятно отново резултат от ефекта и влиянието от наскоро завършилия втори етап на обучение, които постепенно ще изчезнат в процеса на практикуването на уменията.

⁶⁵ За това за съжаление нямаше достатъчно време с експерименталната група в настоящото изследване.

Фигура 3.1.5 показва графически тенденцията на влиянието на фактора обучение върху скаловите стойности на студентските оценки.



Интересно е да се отбележи, че курсът дава значително отражение върху оценяването на есета още след първия етап на обучение. С други думи, самата ситуация на осмисляне на собствените есета в съпоставителен план е развила чувствителността и уменията за критическа оценка на обучаваните.

В края на целия курс на обучение по самооценяване и оценка на писмената работа на съучениците на студентите бе дадена задача да напишат ново аргументативно есе от около 350 думи на тема *“Трябвали да бъдат убивани в България бездомните кучета?”* - актуална за момента на изследването тема и пряко свързана с учебния материал на студентите. Тази задача бе зададена със същите изисквания както и първата, но от нов лектор по дисциплината Интегрирани умения. За по-голяма достоверност на резултата 39-те нови и 39-те стари есета бяха проверени независимо от двамата лектори по дисциплината, като

за крайна оценка на всяко едно есе бе дадена средноаритметичната стойност от двете независими проверки. При сравнението на общата успеваемост от двата опита за написване на есе бе установено, че и в двете групи оценките на вторите писмени работи са значимо по-високи и по-голяма част от работите на студентите са над средното ниво на групата при втората задача.

3.1.4. Изводи, заключения и предложения във връзка с експеримент No. 1

Резултатите от първия експеримент подкрепят хипотезата, че неуспехът на студентските есета би могъл да се дължи на неспособността на някои студенти да самооценяват писмената си работа адекватно, отговаряйки на очакванията на своите оценители. В настоящия изследователски труд бе предложен и практически изпробван начин за създаването на умения у студентите за самооценка. Положителните резултати от този курс показват, че умението за самооценка се поддава на развиване чрез своеобразно обучение. Последното включва а/ проследяване на възможните източници на проблеми в дискретната (смисъл на не-нараняваща самоуважението на отделните индивиди) атмосфера на обсъжданията на избраните образци първоначално между самите студенти, а по-късно и между цялата група с преподавателя и б/ анализирани образци от работата на самите студенти, а не на нарочно създадени за целта - но далечни от опита на студентите - примери от повече или по-малко теоретизирани учебни помагала. Важно предимство е приложимостта на метода към обучаването на сравнително големи групи от студенти в рамките на класната стая и учебния семинар. Използвайки есетата на студентите си, преподавателят е в състояние така да моделира курса на обучение по самооценяване на писмените умения, че максимално да отговори на нуждите и проблемите на студентите.

Могат да бъдат изредени още следните предимства на курса:

□ както бе посочено и по-горе, преподавателите използват есета на своите студенти, които освен че са автентични и значими по характера на представените проблеми, са и в достатъчен брой (на една и съща тема) и от необходимото разнообразие (представящи континуум от различни количества и качества на измерваната величина) за целта на курса - формирането на правилен конструкт на есето у студентите и умение да се оперира с него на практика;

□ по време на дискусиите обучаваните усвояват метаезика за анализ на писмената продукция, като го свързват с реалните измерения на есето - това повишава разбирането им на теорията и изостря вниманието им при самопроверка;

□ отделянето на формалния от съдържателния етап на проверка позволява по-ясно и по-пълно осъзнаване и отчитане на проблемите в есета;

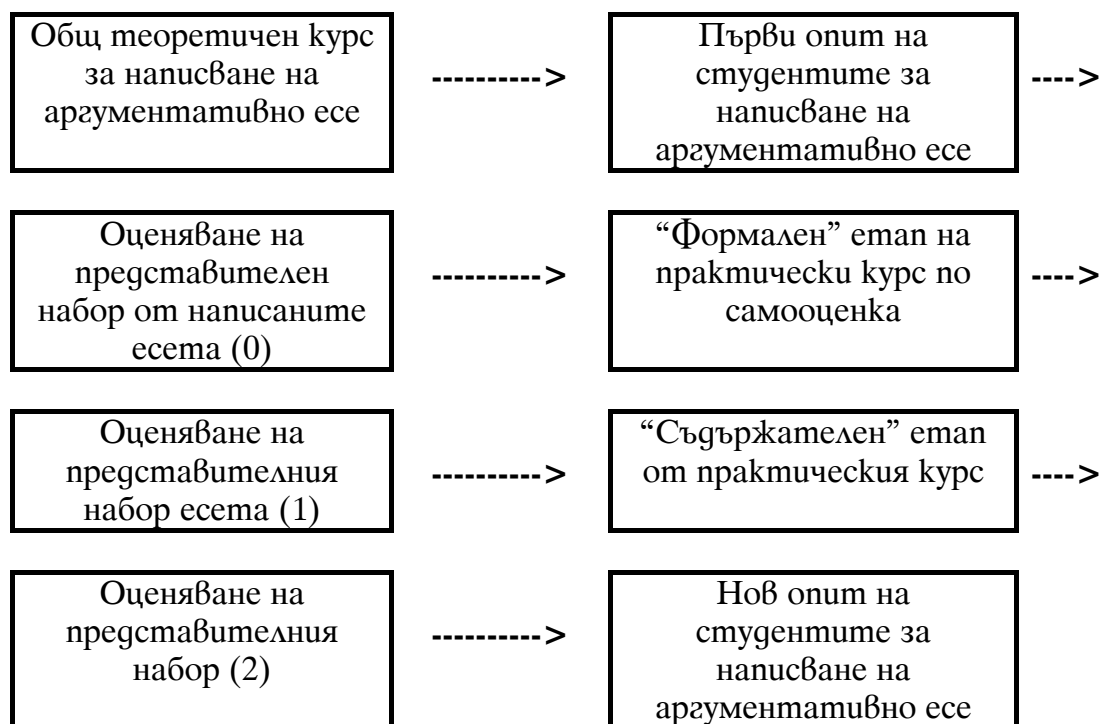
□ съпреживяването на ситуацията на проверка на повече от едно есе за единица време прави обучаваните по-съучастни към гледната точка на преподавателите по време на проверката на писмени работи - по-пълно се отчита необходимостта отговорът да е експлицитен и отговарящ на очакванията, т.е. максимално улесняващ процеса на четене и разбиране на текста;

□ и не на последно място, курсът развива уменията за самопроверка и адекватна оценка на собствената писмена продукция директно - чрез многократно упражняване и незабавна обратна връзка.

На Фигура 3.1.6 е показана схемата на предложения курс, който всеки преподавател би могъл да допълни или адаптира според собствената си ситуация на чуждоезиково обучение. Цикълът може да бъде повтарян до тогава, докато се постигнат желаните резултати.

Методите на Кели, използвани в изследването, като че ли се оказаха наистина способни първо да идентифицират проблемите, с които се сблъскват студентите при писането на аргументативни есета, а по-късно да отчетат и направляват развитието на знанията

и уменията на студентите по време на и след курса на обучение. С други думи, предложената схема се оказва на практика - в рамките на проведения експеримент - способна да промени “статуквото” към по-пълно съответствие между критериите на обучаващи и обучаеми, оценяващи и пишещи, повишавайки валидността на уменията за писане при студентите.



Фиг. 3.1.6. Схема на предложеня курс за развиване на уменията за самооценка на аргументативното есе

За в бъдеще би било полезно да се повтори изследването с други групи студенти и учащи със същото и с различно ниво на владение на езика, за да се провери дали предложенят курс би имал аналогичен ефект и върху тяхното умение за писане на аргументативен текст. Интересно е също така да се проследи дали по-слабите и по-силните студенти по еднакъв начин и в еднаква степен извличат полза от курса.

3.2. Експеримент No. 2

3.2.1. Хипотеза

В експеримент No.1 беше показано как може да се повиши валидността на оценяването на уменията за писане чрез постигане на по-висока степен на съгласуваност между измеренията за оценка на есето от преподавателите и измеренията за самооценка на студентите. Но в постановката на опита бе изрично доуточнено, че за целите на изследването оценяващите се приемат за надеждни, а оценките, които дават на есета - за “реални”, т. е. даващи представа за истинското състояние на уменията за писмена комуникация у студентите. Разногласията обаче, които съществуват между самите преподаватели (изразени в сравнително високите стандартни отклонения на техните оценки в сравнителните редове - Табл. 3.1.2) показват, че и у самите преподаватели има известна доза несигурност относно конструктните измерения на доброто аргументативно есе и системата от критерии за оценяване на писмените умения на обучаваните.

Целта на настоящия експеримент е първо да се помогне до онзи личен конструкт (personal construct - Кели 1955) на есето - в неговите количествени и качествени характеристики - които преподавателите реално използват в процеса на оценяване на писмената работа на обучаваните: т. е. допуска се, че преподавателите могат и да не осъзнават всички свои действия на оценители или пък да не се придържат строго към критериите на възприетата съзнателно системата за оценяване, работейки със значително по-опростен - или задълбочен! - неин вариант (виж Полит и Мъррей 1993 за подобен резултат при оценяването на уменията за устно общуване). С други думи, възможно е фокусът на обективно съществуващите критерии у оценителите да е различен от този, наложен им “отвън” от използваната система (МакНамара 1990, Браун 1993).

На второ място вторият експеримент има за цел да съпостави системата от критерии на българите, преподаващи английски език като чужд (т. нар. неестествени носители на езика - ННЕ) а/ с тази, използвана от колегите им, които са естествени носители на чуждия език (отбелязвани по-году като ЕНЕ), на които естествено и обяснимо се стремят да подражават (Галоуей 1980), и б/ с тази на преподавателите по български език, изследвайки възможността конструкта аргументативно есе на ННЕ да е повлиян от българските културно-образователни традиции.

3.2.2. Метод на експеримента

3.2.2.1. Субект

Освен студентите-второкурсници и шестимата преподаватели, описани в първия експеримент, като експерти при проверката на писмените работи в изследването взеха участие и четирима англичани и американци, преподаващи - включително и в България - английски език като чужд и дисциплини от областта на приложната лингвистика. Достоверността на различието между тях е .84, което е приемливо за статистическата обработка на данните им от оценяването и довеждането им до единна скала от програмата FACETS (виж Табл. 7в Приложение No.1). Ниската съгласуваност между оценките им $IRR=.16$ вероятно се дължи на странични фактори, които не са обект на изследване в настоящата работа - така например тук не се прави разлика между преподаватели ЕНЕ, живеещи в страната на своите чуждестранни студенти и такива без социолингвистичен и културен контакт/опит (този фактор на влияние върху оценителите е установен от Галоуей 1980 и Чалхаув-Девил 1995), както и не се прави разлика между различните националности на ЕНЕ (напр. Куърк и Уидоусън 1985; за значимостта на този фактор говорят

още и Полит 1994, Георгиева 1996 в лични разговори) поради неестествената среда на провеждане на настоящето изследване.

Във втората част на сравнението са използвани данните от оценяването на есета, получени от трима преподаватели по български език като чужд към ИЧС, с добра езикова компетентност по английски език, но в ролята си на оценители на есета от българска експертна гледна точка. Информация е събрана и от десет опитни преподаватели по български език и литература с дългогодишен стаж в средната степен на образователната система в България.

3.2.2.2. Обект

В първия етап на експеримента като стимул за протичане на оценъчния процес у наблюдаваните субекти беше използван описаният вече (раздел 3.1.2.2) репрезентативен набор от 10 студентски есета на тема *“В съвременния свят четенето не е вече най-ефективният начин за придобиване на знания”*. В последвалите два етапа, свързани с целта на изследването, първоначалният вариант на есета беше експериментално манипулиран и модулиран с цел да се изясни имплицитната качествена и количествена структура на реално използваната от оценяващите система от критерии за оценка и тяхната последователност при прилагането ѝ. Така във втория етап на експеримента на оценителите бяха представени същите 10 есета, но езиковата им форма бе изчистена от съществуващите грешки, а в третия етап допълнително бяха нанесени и необходимите корекции в реторичната организация на 10-те писмени работи (Приложение No.2 - съответно варианти В и С на набора есета).

По време на манипулирането особено внимание бе обърнато за запазването на идейното съдържание, смисъла и стила на авторите на есета (Мельчук 1974, Янакиев 1975, Герганов 1976, Олрайт

1988). Опитното модулиране на писмените работи бе направено от екип от двама висококвалифицирани преподаватели - един естествен и един неестествен носител на езика-цел - със задълбочени познания от областта на езикознанието и приложната лингвистика и пряко ангажирани в обучението на студенти ННЕ и проверката на знанията и уменията им на чуждия език⁶⁶. Есетата бяха първо изчитани и коригирани от всеки поотделно, след което тримата заедно обсъждаха и достигаха до крайния вариант (за етапа) на всяко едно есе.

За удобство двата нови така получени набора бяха набрани на компютър и размножени. За идентификация на есетата отново беше използвана същата подредба на номерата от 1 до 10: това създаваше допълнително усещане у проверяващите, че оценяват същия – първоначален – набор от писмени работи, ангажирайки съзнателния им стремеж към последователност в оценяването.

Преподавателите по български език като чужд оценяваха само първия нередактиран набор на есетата, предвид на липсата им на системна подготовка за оценяване на есета на английски език.

3.2.2.3. Инструмент

Същност на изследването, както и в първия експеримент, са сравненията на резултатите от отделните оценявания на трите варианта на десетте студентски есета вътре във всяка една група през трите последователни етапа и на всеки етап между основните групи оценители.

Между трите оценявания имаше интервали от по четири месеца, необходими за отстраняването на ефектите от предходните оценявания (разчитането на предходния опит и оценка) и намаляването на вероятността някой от оценителите да усети и

⁶⁶ Експертът ЕНЕ е пряко ангажиран в организирането и провеждането на езиковите изпити на университета в Кеймбридж, Великобритания (т.е той е

разбере манипулативната намеса в писмените работи: т. е. всеки път преподавателите пристъпваха към оценяването на съответния набор от есета така, като че ли се запознават с тях за първи път. Данните бяха събрани съответно през май 1995, октомври 1995 и март 1996.

Както и преди, на двете групи преподаватели по английски език бе даден седемдневен срок, през който - на спокойствие и с максимална степен на съсредоточеност - да проверят и оценят есетата, ранжирайки ги върху недефинираната скала от 1 до 10. От тях се изискваше да следват усета си (Герганов 1976) и обичайния си начин и собствената си система от критерии за оценяване, но в никакъв случай да не пристъпват към сравнителния ред преди да са прегледали и 10-те писмени работи. Това изискване бе поставено в съответствие с целта на изследването да достигне до неочевидните аспекти от поведението на оценителите, за което отново е важно не толкова абсолютната стойност на единичната оценка, колкото съотношението и сравнителният ред между десетте общо. Калибрирането на субективните им оценки бе отново направено с програмата FACETS (Лунакр 1997)⁶⁷.

Освен метода на Кели за разкриване на качествените измерения на уменията за писане на есе (на базата на усещането им за приликите и разликите между отделните писмени работи), бяха използвани и законите на Търстоун (1959) за сравнителното съждение (Law of Comparative Judgement) и Торгерсън (1958) за категориалното съждение, методологически позволяващ количествено да се измери психологичното по същността си отношение към даден стимул (Герганов 1976). Сравнителният ред при този подход се получава не според информираната оценка за относителната стойност на измеренията на наблюдавания стимул (българистите не са експерти в

експерт към UCLES).

⁶⁷ Теоретичната обосновка на инструмента на експеримента и прилагането му на практика в настоящата част на изследването са аналогични на първия експеримент, където са и по-подробно описани (виж раздел 3.1.2.3).

областта на английския език), а от сравнението по двойки на всеки един стимул с всички останали по изследвания признак, т. е. ако наблюдаваните обекти са n на брой, за оформянето на скалата ще са необходими $n(n-1)/2$ сравнения по двойки, преценяващи в кой от двата стимула търсеното естество - умението за писане на есе - е в по-голяма наличност. Методът на Търстоун не разрешава използването на преценка за равенство.

Данните се допълват и от проведените свободни (неструктурирани) интервюта с преподавателите по български език и литература в средното училище на тема какво се оценява при проверката на писмените работи на българските ученици. За да се актуализира теоретичният им конструкт, преди интервюто те бяха помолени да изчетат и проверят две кратки публицистични съчинения на ученици от 8-ми клас (в съответствие с изискването на Кели за минималния контекст на личните конструкти). Данните от изследването бяха събрани от субектите непосредствено след изчитането на двойката текстове (този метод за протоколен анализ на мисловните процеси е описан в Ериксън и Саймън 1984 и Ферч и Каспер 1987).

По този начин бе направен опит за триангулиране на данните от изследването във втория експеримент и повишаване на достоверността на резултатите му (Патон 1990, Браннен 1992, Маршал и Росмън 1995).

3.2.3. Резултати и обсъждане

Резултатите от оценяването на оригиналния набор есета (наричан тук вариант А), извършено от шестимата българи, са изложени в таблица 3.2.1.⁶⁸

⁶⁸ Буквените индекси след номерата на есетата са поставени в таблиците за улеснение при обсъждането на трите варианта на набора.

No.	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A
X	9.03	8.38	5.57	4.51	5.13	3.20	6.61	8.24	10	3.42
SD	0.98	1.22	1.37	1.21	2.58	1.64	2.40	1.60	0	2.06
Рег	9	8	5	3	4	1	6	7	10	2

Табл. 3.2.1 Оценяване на вариант А от преподавателите - ННЕ

Да припомним, че относително високите стойности на стандартното отклонение - с максимуми при есета No. 5а, 7а и 10а - свидетелстват за различията, които съществуват между личните конструкции на преподавателите за адекватни на това ниво на владеене на чуждия език умения за писане на аргументативно есе и между системите им от критерии за тяхното оценяване. Любопитно е, че по отношение на есе No. 9а на този етап българските оценители са единодушни ($SD=0.00$): за всички тях то представлява идеалният модел за студентско поведение при дадените изисквания на задачата; разногласията започват с появата на несъвършенство във формата и съдържанието - кое трябва да бъде санкционирано/поощрено и с каква относителна (спрямо другите и цялото) тежест.

Резултатите от оценяването на есе No. 5а са краен израз на разнообразието от преподавателски мнения: абсолютните стойности варират от 1 до 8 и няма две еднакви, т. е. то е определяно от най-лошо до отстъпващо само на есета 8, 9 и 1! Очевидно най-проблематични се оказват за оценяване случаите, когато подходящо и свързано с темата съдържание се поднесе в езиково и реторично неточна форма. Това заключение поставя под въпрос твърдението на някои автори (Хюз 1989, стр. 82), че валидизирането на оценката на уменията за писане зависи от максималното абстрахиране на проверяващия от съдържанието (идеите) на писмената работа: данните тук сочат, че вероятно когнитивните процеси на анализ трудно могат да разделят - дори и в абстрактен план - формата от съдържимото в нея (Георгиев 1987⁶⁹, Хърбърд 1988).

⁶⁹ Лекции по теория на литературознанието към ФКНФ - СУ, октомври 1986 - януари 1987.

В личен разговор с шестимата преподаватели (те всички бяха изненадани от подхода в изследването и държаха да “пояснят” начина си на оценяване, въпреки че това не се изискваше от тях) се потвърди и хипотезата, че те използват различни системи от малко или повече реално осъзнати критерии за оценка. Така например⁷⁰, в една от системите съществуват два основни критерия с равна тежест: изпълнение на поставената задача (включващо няколко равнопоставени “под”- критерия: богатство на речника, наличие на сложни структури, разнообразие от изреченски типове, адекватна организация и кохерентност на текста) и езикова прецизност (отчитан според адекватната употреба на думите, правилните граматични форми, словоред, пунктуация и стил). Според друга система от критерии измеренията на доброто есе са също две, но с не толкова експлицитна структура - езиков аспект и съдържание, като второто има относително по-висока тежест в крайната оценка и се отнася до способността на автора на есето “да разнообрази сухите с интересни примери или различни художествени средства и стилистични похвати”. Според трета система критериите са около 10 и между тях са структуриране и подреждане на абзаците, използване на кохезивни връзки, последователност в използвания регистър и стил, граматичност, подходяща лексика, релевантност, пунктуация, умение да се намират (създават) аргументи и контра-аргументи и да се защитават успешно, структурно единство и последователност, кохерентност на изречението, абзаца и целия текст⁷¹. Като критерии в една от следващите системи за оценка са използвани организацията на текста, неговото съдържание, и език и граматика (странно е, че граматиката е отделена като понятие от езика, но това може би е

⁷⁰ Примерите са без коментар за валидността на съдържанието им, тъй като все пак са израз на онова, което преподавателите смятат, че правят или следва да правят, а не на реалното им поведение на оценители, което е от главен интерес за настоящото изследване.

показателно за силното присъствие на този критерий като измерение на българите за умението за създаване на писмен текст на чуждия език). Петата схема също е аналитична и обхваща четири-степенно дефинирани и скалирани следните критерии: изпълнение на задачата, езикова употреба, съдържание, организация на текста и механични показатели (главно правопис и пунктуация). Само един от субектите в изследването не се бе съзнателно ръководил от някакви аналитични критерии при проверката на писмените работи на студентите и би могло да се каже, че използваната от него система е холастична по своя характер. Прави впечатление, че описаните схеми в по-малка или по-голяма степен се отклоняват от общоприетите английски модели (описани в раздел 2.4.3.3), вероятно за да отчетат спецификата на проблемите, които възникват за българите, изучаващи езика и по-специално тези, усвояващи умението за писане на аргументативно есе.

Таблица 3.2.2 представя резултата от оценяването на същия набор от оригинални есета от преподавателите ЕНЕ.

No.	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A
X	7.13	7.13	5.75	4.50	4.78	3.76	3.99	7.54	8.33	4.78
SD	0.95	1.7	1.89	1.7	2.21	1.89	0.95	2.16	1.7	2.06
Рег	7	8	6	3	5	1	2	9	10	4

Табл. 3.2.2 Оценяване на вариант А от преподавателите ЕНЕ

В сравнение с данните от таблица 3.2.1, стойностите на стандартното отклонение тук са значително по-високи, с максимум разногласие ($SD=2.21$) при оценяването на есе No.5a, но този път и на есе No.8a ($SD=2.16$). Различията в оценките на последното навярно е породено първо от колебанието между санкционирането на отклонението на аргументите от темата и бонификацията за стройно организираната форма за поднасяне на съдържанието.

⁷¹ Интересно е да се отбележи, че повечето (4) от системите се представят на английски език от преподавателите, т. е. критериите, с които се оценяват есетата

Интересно е също така, че определеното и от ЕНЕ като най-добро есе No.9а не е всеобщ образец за съвършено владеене на умението за писане на аргументативно есе ($X=8.33 < 10$). Означава ли това, че има нещо, което убягва от иначе прецизния поглед на преподавателите ННЕ - аспект, за който липсва измерение в техния конструкт за добро есе и система от критерии за оценяването му? Разбира се, на този етап на изследването не е изключено фактът да е ефект от тенденция към умереност на ЕНЕ, стремеж да се погледне “по-глобално” на умението за писане, изразено от всички автори, а не като на механичен сбор от формални части, които трябва да се санкционират или поощряват (още повече, че съществува известна доза на различие и в техните преценки - $SD=1.7$).

Тази тенденция на “умереност”, която в известен смисъл рефлектира върху обхвата на получената скала, отличава оценителите ЕНЕ (3.76 - 8.33, отчетени като минимум и максимум от програмата FACETS, т. е. крайни стойности в контекста на групата - виж Табл. 8 в Приложение No.1) от техните български колеги НЕЕ (с обхват на скалата от 3.41 до 10 - виж Табл. 3 в Приложение No.1). Последните са по-крайни в мнението си, а може би и по-стриктни и по-прецизни в откриването на грешки при оценяването: това потвърждава многократно изразяваното мнение, че за чужденците е от по-съществено значение успешната комуникация, а не толкова грешките, които се допускат от изучаващите езика им. Важното в случая е, че и двете групи изследвани субекти са квалифицирани преподаватели по английски език, а не просто естествени носители на езика: тоест предположението за разминаването в целите на оценяването на есето между ЕНЕ и ННЕ (съответно комуникативни при първите и езикови при вторите), не е свързано с професията им.

При съпоставянето на сравнителния ред от оценките на двете групи преподаватели, прави впечатление относителната прилика в

на чуждия език, се и дефинират на него.

оценките: и двата реда започват с есе No.6a и завършват с есе No.9a; съотношенията между повечето есета са подобни - например есета No.4a, 10a и 5a са в по-ниския край на ординалната скала, а 1a, 2a и 8a в по-високия. Най-открояваща се е разликата в мненията по отношение на мястото на есе No.7a. Прекалено личният и разговорен подход към отговора на въпроса, излагането на заплетени мисли в свободна форма и прекалено специфичните аргументи, както и повторенията и езиковите грешки, затрудняващи до известна степен процеса на комуникация, са навярно причината то да стои непосредствено до най-слабото есе в реда на преподавателите - ЕНЕ. Изненадващо е по-скоро мястото му при българските оценители (да си припомним, че то породу най-много разногласия и сред тях - $SD_{max}=2.19$). Възможно е част от ЕНЕ да са били положително повлияни в оценката си именно от оригиналните аргументи, които авторът привлича в подкрепа на тезата от темата (напр. ролята на четенето при слепите), или пък да са поощрили опита за паралел и баланс в дискусията, но не по-малко вероятно е да е гаден приоритет на езиковата компетентност (правопис, пунктуация, лексика и граматика), според който критерий есета No.6a, 10a, 4a, 5a, и 3a стоят по-ниско на сравнителната скала. В подкрепа на последното заключение е поставянето на есе No.1a от ЕНЕ по-високо от интересното, но езиково (и реторично) по-несъвършено есе No.8a. Иначе казано, на този първоначален етап българските оценители като че ли се ръководят в оценката си повече от формалните аналитични характеристики на текста, търсейки израз най-вече на езиковата и отчасти на дискурсивната⁷² компетентност на пишещия, докато за ЕНЕ на това ниво на владеене на езика от студентите (proficiency) - и за този текстови формат - езиковите детайли не са от единствено и приоритетно значение: за последните яснотата на мисълта и простотата (в добрия смисъл на

⁷² Мястото в сравнителния ред на есе No.8a, в което фокусът на вниманието е отместен от четенето върху телевизията, например, е доказателство за

думата) на израза са по-ключово обуславящи успеха на процеса на комуникация между пишещия и четящия/проверяващия есето - т. нар. социолингвистична компетентност (Канал и Суейн 1980). С други думи, те не позволяват на съвършените и похвални сами по себе си части на писмената комуникативна компетентност да изместят цялото от фокуса на вниманието. Показателно в това отношение е и положението на есе No.10a в техния сравнителен рег: с повече езикови грешки, но с по-завършена и експлицитно изразена мисъл от “формално” по-доброто есе No.4a, в което мисълта е заплетена изказът приповдигнат, а доста неща остават имплицитни и като че ли недоизказани.

Резултатите от оценяването на “формално” редактирания набор от есета(В) от преподавателите ННЕ са представени в Таблица 3.2.3. Този път на оценителите бе разрешено да използват преценка за равенство по отношение на измервания продукт⁷³.

No.	1B	2B	3B	4B	5B	6B	7B	8B	9B	10B
X	8.83	7.83	5.17	5.67	6.67	5.33	6.67	6.83	9.00	5.50
SD	1.07	1.34	1.46	1.37	1.49	1.97	1.80	3.02	0.82	1.89
Reg	9	8	1	4	6	2	5	7	10	3

Табл. 3.2.3 Оценяване на вариант В от преподавателите ННЕ

Веднага прави впечатление общото нарастване на стандартното отклонение (средноаритметично $SD_B=1.63$) спрямо данните от таблица 3.2.1 (средноаритметично $SD_A=1.34$): вероятно изгубили почва под краката си с отстраняването на чисто езиковите проблеми в писмените работи, преподавателите ННЕ се чувстват несигурни на какво да опрат оценката си в новата ситуация и с какви “мерки” да “претеглят” относителната тежест на оставащите (от тяхна гледна точка съществуващите) грешки. На този етап най-

съществуването на този критерий.

⁷³ В теорията за математическото скалиране се допуска и еквивалентност на измерваното количество (Торгерсън 1958, Герганов 1976).

противоречиви са мненията, свързани с оценяването на есе No.8b (SD=3.02) и донякъде есе No.6b (SD=1.97). Интересно е, че след “очистването” на формалните грешки в набора преподаватели **1 ННЕ** и **2 ННЕ** като че ли прозират през “същността” на есе No.8b и от образец на умение за писане то пада в долния край на скалата им; през “същността” - но по своему - прозира и преподавател **5 ННЕ**, за когото същото това есе се превръща в образцов модел (т. е. то е поставено в края на оригиналната скала, така като че ли единствено несъвършенството във формата е пречела на писмената работа да бъде отлично аргументативно есе). Без грешки, строгата логичност при поднасянето на иначе общоизвестни факти в есе No.6b за част от преподавателите е похвална черта на доброто есе. Очевидно до този момент - съзнателно или не - формалният критерий е имал приоритет в оценъчната система поне на половината от наблюдаваните субекти.

В средните стойности на есетата също е настъпила промяна. Долната им граница естествено се е повишила след преработването на набора ($X_{b_{\min}}=5.17 > X_{a_{\min}}=3.41$), но горната им граница е вече $X_{b_{\max}}=9$, т. е. под влияние на общия фон и отсъствието на чисто езикови грешки нито една от писмените работи не изглежда така съвършена, както в началото! “Формалните очила” на преподавателите явно им пречат да забележат онзи несъвършен аспект, който бе отчетен от преподавателите ЕНЕ още в самото начало.

Интересно е също така, че от скалата на преподаватели **2 ННЕ** и **3 ННЕ** изчезват десетките като абсолютни стойности, сигнализиращи максимално количество от измерваното умение, а при преподаватели **4 ННЕ** и **5 ННЕ** те просто променят своето положение (преподавател **3 ННЕ** също дава максимална стойност на различна позиция)⁷⁴. Освен горе-направения извод, тези данни потвърждават и интуитивното досега мнение, че оценяването на една писмена работа

никога не се извършва само за себе си, колкото и аналитична да е използваната система от критерии за оценка - то винаги става на фона на останалите работи и в процес на съпоставяне.

Променил се е и сравнителният ред между есетата: промени са настъпили главно в по-долната част на оценъчната скала (срв. Табл. 3.2.1 с Табл. 3.2.3). Есе No.3b, което до този момент се намираше сравнително високо поради езиковата си “изправност”, сега пада в най-ниския край на скалата: необвързаността на голяма част от аргументите му с темата като че ли е основната причина за това. Сродни са основанията за изравняването в позициите между есе No.7b и 5b (срв. есета No.7a и 5a): освободената от несъвършенството на езиковата форма и добре изложената и аргументирана мисъл на есе No.5b го нареждат сред по-добрите писмени работи.

Таблица 3.2.4 съдържа данните от оценяването на същия този набор (B) от формално преработени есета, направено от преподавателите ЕНЕ.

No.	1B	2B	3B	4B	5B	6B	7B	8B	9B	10B
X	6.50	7.50	6.85	7.00	7.00	7.00	6.80	7.30	8.00	6.75
SD	0.5	0.5	0.85	0.5	0.5	1	0.8	1.8	1	0.25
Рег	1	9	4	6	5	7	3	8	10	2

Табл. 3.2.4 Оценяване на вариант B от преподавателите ЕНЕ

Любопитно е да се забележи, че общата стойност на стандартното отклонение между средноаритметичните стойности на есетата се е намалила (средноаритметично $SD_b=0.76 <$ средноаритметично $SD_a=1.72$) - т. е. ЕНЕ са като че ли по-единни в оценките си - и че неговата максимална стойност отново е по отношение на есе No.8b ($SD_{max}=1.8$) - израз на най-висока степен на разногласие - или казано иначе, изместването на фокуса върху нещо по-

⁷⁴ Такива преценки е теоретично възможно да се правят само за крайните стойности на скалата.

познато на автора не се смята от всички оценители за допустима стратегия при писането на аргументативно есе. Но за разлика от данните от оценяването на българите, тук средноаритметичните стойности на абсолютно всички есета - според очакванията - се повишават, покачвайки и обхвата на използваната скала (от 6.5 до 8), но ЕНЕ отново изглеждат по-щедри към есета в долния ѝ край, а остават по-критични към тези в горния.

Онова, което прави силно впечатление обаче, е основното разместване на позициите на есета в новополучения сравнителен рег от коригирани средноаритметични стойности в сравнение с предходното оценяване на техните оригинали⁷⁵. Най-чувствителна е промяната в оценките на есета No.1b и 6b (срв. с Табл. 3.2.2) - тук главно се разминават и мненията на двете групи оценители на този етап (срв. с Табл. 3.2.3). Очевидно след като изразът на мислите е “прочистен” от затрудняващите възприятието и комуникацията между автор/пишец и проверяващ/четящ грешки във формата, на преден план - съзнателно или не - излиза нов ключов критерий за оценка: доколко есето е глобално ориентирано към тезата в темата на есето. За ЕНЕ заглавието на оценяваното есе не възбужда дискусия, а внушава становище. На практика това означава, че като по-добри са оценени онези писмени работи, в които се подкрепя и защитава твърдението, че в съвременния свят четенето не е вече най-ефективният начин за усвояване на знания - между тях е и есе No.6 (наред с есета No.8, 2 и 9), докато онези автори, които го подлагат на съмнение (есета No.10, 7 и 5) или защитават противоположното мнение (есета No.1, 3 и 4), са санкционирани. (Да припомним, че подобен подход към твърдението в заглавието не е като че ли напълно изключен от българската есеистична форма, където авторската позиция е издигната на своеобразен пиедестал.) Особено силно е

противоречието на писмената работа с очакванията на четящия тогава, когато авторът се опитва да покаже “обективно” и “безпристрастно”, че статукото е различно - есе No.1b е оценено като най-слабо в набора. ЕНЕ са по-склонни да приемат противопоставянето на автора тогава, когато то е поднесено като лично мнение по въпроса (есе No.3b) или в една по-емоционално-субективна трактовка (есе No.4b). Неясната и “лъкатушеца” (нелинейна) мисъл на авторите на есета No.10b и 7b, плюс само частичната и повърхностна подкрепа на тезата (есе No.10b), ги нареждат сред слабите писмени работи в сравнителния рег от оценки на ЕНЕ.

Този дискурсивен критерий от по-гълбинен характер и неговите социолингвистични оттенъци изцяло липсват в използваната на практика от българските преподаватели система за оценяване на аргументативни есета. Тяхното внимание на този етап е съсредоточено върху аналитичните (по-конкретни) проблеми в дискурса, като обвързаност на отделните аргументи с темата, липсата на подходящо въведение и заключение, кохезия и кохерентност на повърхностно текстово ниво и други.

Резултатите от третия и последен етап на оценяване от преподавателите ННЕ са представени в Таблица 3.2.5. Този път наборът от есета (С), които проверяваха, бе допълнително редактиран и за грешки в реторичната структура на съдържанието.

No.	1C	2C	3C	4C	5C	6C	7C	8C	9C	10C
X	7.58	8.08	6.33	7.33	7.83	8.50	8.42	7.42	9.08	8.33
SD	1.30	1.17	1.11	1.49	1.07	0.96	1.74	1.88	0.61	0.75
Reg	4	6	1	2	5	9	8	3	10	7

Табл. 3.2.5 Оценяване на вариант С от преподавателите ННЕ

⁷⁵ Разбира се, разликите в абсолютните стойности на оценките са съвсем незначителни, за да се намерят по-детайлни и фини отличия в измеренията, но общата тенденция е налице.

Стойностите на стандартното отклонение са спадали: дори средноаритметичната им стойност $SD_c=1.208$ е по-ниска от получената при оценяването на първоначалния набор (средноаритметично $SD_a=1.34$). Очевидно оценяването на съдържанието само по себе си - т. е. разнообразието от идеи, убедителността на аргументите, оригиналността на примерите - предизвиква сравнително най-малко разногласия сред преподавателите. Както и при оценяването на предходния набор есета, най-големи са различията в мненията за есе No.8c: това показва, че все още за част от преподавателите остава под въпрос валидността на стратегията за промяна във фокуса на темата с цел да се покажат максимално наличните знания и избегнат трудностите.

Както се и очаква, обхватът на използваната скала се е изтеглил към по-горния край и сега коригираните средноаритметични стойности на оценките варират между 6.33 и 9.08 - за първи път почти припокривайки се с обхвата, използван от преподавателите ЕНЕ на същия този етап (срв. с Табл. 3.2.6). Средноаритметичните оценки на всички есета нарастват в сравнение с предходния етап (т.е. те се усещат като по-добри), с изключение на есе No.1c: вероятно на фона на останалите есета - изгубило предишните си бонификации за съвършенството на езиковата и реторичната си форма - тази писмена работа получава сериозна конкуренция в съдържателен аспект. С други думи, в системата от критерии за оценяване на българите едва сега - на практика - си пробива път съдържателният аспект на писмената работа: преди значително по-голямо влияние и тежест в крайното мнение имаха езиковото и дискурсивното измерения на есето.

Сравнителният ред започва и завършва със същите есета, както и при предишното оценяване (срв. с Табл. 3.2.3), но във вътрешността са настъпили интересни промени в съотношенията. Така например есе No.6c попада непосредствено след есе No.9c (т.е. сред най-добрите образци на умението за писане на аргументативен текст), вероятно

поради ново-придобитата си стройна реторична структура. Същото важи и за есета No.10c и 7c, в които като че ли мисълта става по-ясна, когато е добре подредена. Дори до този момент неизменно поставяното сред най-добрите “артистично” есе No.2c отстъпва по силата на реторичното убеждение. Странно - на фона на предходното оценяване - е падането на есета No.8c и 1c в новополучения сравнителен ред. Причините, както бе посочено и по-горе, вероятно се крият в преценяването от повечето преподаватели на стесняването на дискусията върху един единствен паралел за неадекватно (в случая на есе No.8c) и осъзнаването на противоположен на тезата в темата отговор за невалиден (оценените като най-слаби есета No.3c, 4c и 1c гледат аргументите си на тази база). Последният проблем обаче е забелязан едва когато грешките в реторичните детайли са отстранени (за разлика от говорещите езика като роден, които отчетоха този недостатък още при предходното оценяване)!

Таблица 3.2.6 представя данните, получени от последния етап на оценяване на есета (вариант С) от преподавателите ЕНЕ.

No.	1C	2C	3C	4C	5C	6C	7C	8C	9C	10C
X	6.30	7.30	6.75	7.75	6.80	6.75	8.00	7.80	7.80	7.50
SD	0.3	0.3	0.25	0.75	0.3	0.75	0.5	1.3	0.8	0.5
Рег	1	5	2	7	4	3	10	9	8	6

Табл. 3.2.6 Оценяване на вариант С от преподавателите ЕНЕ

Както и при българите, разногласията между четиримата субекти на изследването са се изгладили и общото стандартно отклонение е намаляло - средноаритметично $SD_c=0.575$ (< от средноаритметичното $SD_b=0.76$). Най-много различия съществуват отново около оценяването на есе No.8c, вероятно по причини, подобни на тези у българските преподаватели.

Интересно е, че обхватът на сравнителната скала (от 6.3 до 8), остава почти непроменен в сравнение с предходното оценяване (с обхват от 6.5 до 8). При по-внимателно сравняване на коригираните

средноаритметични оценки на всяко есе през двата етапа на проверка се забелязва, че част от оценките са нараснали, както и би могло да се очаква (при есета No.4c, 7c, 8c и 10c), но също така част от тях са намалели по стойност, макар и не така драстично. От една страна, вероятно водени от стремежа си към умереност, преподавателите ЕНЕ са преразпределили наличните абсолютни стойности на оригиналната скала. От друга страна обаче, съпоставяйки сравнителните редове, получени при това и предходното оценяване, могат да се направят интересни изводи за промените, настъпили в системата от критерии за оценка и йерархията между тях. Най-драстична е промяната в позициите на есета No.7c, 6c и 2c. Очевидно дълбинното (по отношение на текста) дискурсивно измерение и ясната и просто изложена мисъл, които като че ли бяха основните признаци за преценяване и сортиране на есета при предходните два етапа, сега са отстъпили място на нов критерий за оценка.

Какво отличава есе No.7c, което го прави толкова “добро”, че да измести традиционния до този момент фаворит - есе No.9c - от челна позиция? Защо отговарящото вече на всички изисквания до този момент есе No.6c пада така рязко в “класацията”? Данните от съпоставката могат да наведат само на един отговор: съдържанието на есета е оценено по комплексната дихотомна двойка свежи, оригинални и по-конкретни или лични аргументи /очевидни, общоизвестни и по-абстрактно обективни идеи. Въпреки оригиналният реторичен подход, аргументите на книгата в есе No.2c са очевидни и “изтъркани”, носещи прекалено много “предистория” и малко доказателства в подкрепа на тезата за съвременето. В есе No.6c аргументите са всеизвестни и просто изброени или загатнати в най-общ план; формата (езикът), в която са поднесени, е доста елементарна - в сравнение с тази на есе No.9c, например. А есе No.7c се отличава с по-свежи и конкретни примери (в подкрепа на тезата са привлечени сугестологията на Лозанов, методите за обучение на слепи

хора) и опит да се разгледа проблема в темата в неговата научна сложност и да се изложат добре осмислени доводи (напр. разликата между “информация” и “знания”, свързването на понятието “четене” с процеса на усвояване на знания и от компютър). По конкретност на примерите иначе добре и задълбочено аргументираното есе No.9с наистина отстъпва на 7с. Подобна е причината за сравнително високата позиция на есе No.4с, но разпокъсаността и недовършеността на мисълта му (по-слабата кохерентност) пречат то да получи по-добра оценка.

В план на съпоставка със сравнителния ред на преподавателите ННЕ, прави впечатление разликата в позицията на есе No.8с, която се основава главно на отношението им - положително у говорещите езика като роден и отрицателно у българските оценители - към вече описаната стратегия по стесняване на фокуса в изложението (сега направена експлицитна при редактирането). Както и при предходните оценявания на двете групи субекти, продължава да съществува разлика в относителната оценка за мястото на есе No.1с, но сега тя е доста туширана - т. е. за българите навярно не е съвсем невалиден подходът на отричане на тезата в темата, стига да е добре подкрепен с аргументи и представен в изискана езикова форма. Разликите в позицията на есета No.6с и 4с, а също и на 7с и 9с в двата реда навеждат на мисълта, че новопоявилният се критерий за оценка на есета според характера на аргументите в съдържанието му или не присъства сред измеренията за добро есе у българските преподаватели на този етап, или неговата относителна тежест е незначителна.

Дотук данните от експеримента очертаха следното компонентно съдържание на “реалните” системи за оценка, използвани съответно от двете групи наблюдавани субекти (виж Фиг. 3.2.1). Структурата и на двете системи има своята вътрешна логика и йерархия: критериите от по-високо ниво се активират и стават доминантни при формирането на оценката едва, когато изискванията

на по-силно влияещите критерии, стоящи на по-ниско ниво са задоволени. Това не означава обаче, че те са напълно пасивни като компоненти на оценъчната система през останалото време и при ситуации от по-сложен характер на проблемите - просто те не са решаващи фактори за преценяване на процеса на писмена комуникация между пишещ и четящ като успешен.

Фиг. 3.2.1 Компонентно съдържание на оценъчните скали на преподавателите

НЕЕСТЕСТВЕНИ НОСИТЕЛИ НА ЕЗИКА

- **Езиково съвършенство и стилистична изисканост**
- **Дискурсивна компетентност на по-гълбинно ниво** (недопускане на противоречие с тезата и отместване на фокуса в изложението, наличие на логическа подреденост на аргументите и кохерентност на по-гълбинно ниво)

- **Прецизност на реторичните детайли или дискурсивна компетентност на по-повърхнинно ниво** (напр. вътрешна структура на абзаците и връзки между тях, обвързаност на отделните аргументи с темата, т. е. кохезия и кохерентност на по-повърхнинно ниво)

Фокус върху организацията и формата на съобщението

- **Обща реторична форма** (напр. наличие на въведение, заключение и обвързано с темата изложение)

- Езикова форма

- пунктуация
- лексика
- правопис
- граматика



ЕСТЕСТВЕНИ НОСИТЕЛИ НА ЕЗИКА

- **Когнитивно-реторична сила** (убедителност) и **качество на аргументите** (напр. конкретност, оригиналност, осмислен личен опит), **експлицитност** (не имплицитна асоциативност) и **завършеност на мислите, прецизност** (уместност и изисканост) **на езиковата форма**

- **Дискурсивна компетентност на по-гълбинно ниво** - т. е. пряк отговор на очакванията, породени от заглавието на есето у четящия, но допускаща фокусиране на изложението

Фокус върху смисъла и самото съобщение

- **Прецизност на езиковата и реторичната (дискурсивната) форма дотолкова, че грешките в нея да не пречат на процеса на комуникация**
- **Експлицитна кохерентност в социо-лингвистичен аспект** - т. е. яснота на мисълта и простота на изразяването ѝ, правещи текста лесно достъпен за четящия



Изводите във Фиг. 3.2.1 се подкрепят и от резултатите, получени от съпоставителната статистическа обработка на всички данни в този експеримент с програмата FACETS. Този път освен факторите “есета” и “оценители” на програмата бе зададено да анализира едновременно и фактора “задача” (item или trait). Таблицы 9a и 9b (Приложение 1) показват съответно измеренията на трудността на задачата, така както тя е преценена от оценителите ННЕ (Табл. 9a) и ЕНЕ (Табл. 9b) за тази група студенти, владеещи езика на ниво “proficiency” и представена чрез тяхната писмена продукция. Различията между измерваните параметри е статистически достоверно и за двете групи оценители (съответно .91 при ННЕ и .89 при ЕНЕ) - т. е. те долавят разликите между отделните задачи/етапи и последните не могат да се обединят в една обща извадка. Хипотезата, че е възможно да са измервали едно и също нещо (т.е. една и съща извадка) и на трите етапа, е отхвърлена изцяло - вероятността на тази хипотеза и при двете групи оценители е със статистическа значимост - .00. Същото се потвърждава и от доброто съответствие между емпиричните и теоретичните (моделни) разпределения (виж in/outfit statistics).

Едно от възможните заключения от тези данни е, че на всеки един етап оценителите ползват различни критерии за оценяване, които се активизират вследствие на манипулативната намеса в есета и промяната в контекста на задачата за оценяване, а именно изключване първо на фактора “езикова форма” (означено в таблицата като “all -form”), а след това и на “организацията на съдържанието” (“all -form -rhetorics”) от компонентите за оценяване. Като най-труден (като задача за обучаваните) е маркиран вариант А (“all”) на есета (мярка с положителен знак върху скалата на разпределение - .29), а като най-лесен - вариант С (мярка с отрицателен знак - -.40). С групи думи, най-определящо и важно за преподавателите ННЕ в оценките на писмените работи е езикова компетентност; съдържанието на отговора и неговата организация (вариант В) отстъпват по трудност и не са толкова определящи за крайната оценка. Интересно е да се отбележи, че подобна стратегия

предприемат и ЕНЕ към есета на студенти също ЕНЕ (Дейкер и сътр. 1978, Полит и Хътчинсън 1987) или пък към студенти ННЕ, но на по-елементарно ниво на владеене на чуждия език (Хомберг 1984).

При преподавателите ЕНЕ като най-труден е оценен вариант С - редактиран за грешки в езиковата форма и реторичната организация на текста (мярка с положителен знак - .83), т. е. най-силно влияние върху окончателната оценка е имало съдържанието - качеството на идеите и “чистотата” на съобщението за възприемащия. Подобни изводи се привеждат от Мулен (1977), при който като решаващи фактори за крайната оценка на есета, написани от студенти ННЕ, се посочват уместността на речника, организацията на материала и количеството на написаното, и Хенинг и Дейвидсън (1987), които показват, че факторите механично оформяне, лексикално изразяване, граматически структури, реторична организация и съдържание могат да бъдат ранжирани в този ред по нарастване на трудността на категорията за студентите.

Интересно е и мястото на реторичната организация на текста като категория в скалите на двете групи субекти: при ЕНЕ тази категория не е преценена като особено проблемна, за разлика при ННЕ тя има мярка с положителна стойност близка до тази за вариант А, т. е. ННЕ отдават голямо значение и на реторичното оформяне на текста (така както те го разбират).

И така, дотук експеримент No. 2 се опита да разкрие същността на системата от критерии за оценяване, която преподавателите ННЕ на практика използват в процеса на проверка и оценяване на умението за писане на обучавани, владеещи чуждия език на ниво на Proficiency, демонстрирани във формата на аргументативното есе (виж Фиг. 3.2.1). Като съпоставя измеренията на така емпирично очертанния конструкт с тези на преподавателите ЕНЕ, получени по подобен начин, настоящата работа е опит да се валидизира и оптимизира - по съзнателен път - съдържанието на оценъчната система за есето на преподавателите ННЕ, приближавайки я до по-комуникативно ориетираната система от критерии на техните колеги ЕНЕ.

Скалата на ЕНЕ за оценяване на умението за писане на есе е в съзвучие с комуникативния подход, наложил се напоследък в методиката на чуждоезиковото обучение (Ричардс и Роджърс 1986). Подобни критерии за оценка се използват от преподавателите и при оценяването на умението за устно общуване на обучаваните на чуждия език. Реалната скала, използвана от преподавателите ННЕ, отразява един стремеж към съвършенство на формата на есето и всеобхватност на неговата оценка, който - иначе похвален сам по себе си - би бил много по-близък на привържениците на стария Граматико-преводен метод, отколкото отразяващ изискванията на реалния живот и степенята на комуникативна компетентност на обучаваните. Този факт, обаче, би могъл да бъде коригиран като на съответните критерии се присвои адекватна тежест в крайната оценка⁷⁶ (Джейкъбс и сътр. 1981).

От изложените данни може да се направи и още един важен извод за практиката на оценяването на есета, а именно, че този тип тестови задачи (т. е. задачите за свободен отговор) би следвало да се използват приоритетно за оценяване на умението за писмена комуникация и оценката им да изключва онези компоненти, които отразяват чисто езиковата компетентност на пишещия - величина, която може да бъде много по-прецизно измерена с обективни тестови задачи. С други думи, оценката на умението за писане на чуждия език не трябва да подценява наличието или липсата на самата компетентност за писмена комуникация и езикова употреба за сметка на чисто езиковите знания, превръщайки се в проста функция на последните.

За да се анализира по-пълно системата от критерии, която преподавателите ННЕ използват при оценяването на есето, във втората част на експеримент No. 2 бяха изследвани критериите, на които се позовават проверяващите писмени съчинения на родния език⁷⁷. Беше направен опит да се очертаят родните социокултурни норми и

⁷⁶ В тази насока вече се правят и първите стъпки от учебните заведения у нас (напр. в СУ "Св. Кл. Охридски" - опит, споделян от доц. Л. Грозданова в личен разговор).

образователни традиции като източник за възможна интерференция у преподавателите ННЕ при оценяването на есета на ЧЕ (чуждия език) (Елис 1985, Конър 1996б), като се дефинира когнитивният конструкт на аргументативното есе у изследваните субекти.

Според указанията на МОН (*“Учебни програми по български език и литература за IV-XI клас на средните училища”* София: МНП, 1994), конкурсните изпити по български език и литература след 7 клас, приет тук като гарантиращ ниво за владеене на БЕ (български език) съпоставимо с ниво “proficiency” на английски език - имат за цел да проверят следните основни езикови умения на учениците: как те възприемат и осмислят текстове и могат ли да въз/произвеждат съобщения, като използват познанията си за език, реч и текст. Наборът от писмени работи, които могат да бъдат използвани за целта, включва сбит преразказ, преразказ с елементи на разсъждение, преразказ (на непознат текст) близо до текста и съчинение-разсъждение по литературен проблем (т. нар. отговор на литературен въпрос). Любопитно е да се отбележи, че есето не се упоменава нито като термин, нито като отделна възможна форма за проверка (Влашки и Пелтекова 1995). Най-близо до него стои отговорът на литературен въпрос (Божанова 1998), но той е базиран на анализ на един конкретен феномен от действителността - литературния текст: в този смисъл отговорът не е напълно свободен, а обвързан с предходен текст или текстове.

Критериите за проверка и оценка на писмената продукция на учениците, препоръчвани на преподавателите по български език и литература, са:

- пълно и правилно предаден текст на литературния източник (ако има такъв);
- свързаност на текста на съчинението;
- добре построено изложение: сполучлив увод, подходящо заключение;
- наличие на плавни преходи между отделните части;

⁷⁷ Писменото съчинение, както е известно, неизменно присъства във всички форми на

□ правилно оформена графиката на текста според структурното и микротематичното му деление;

□ умение да се осмисля и анализира съдържанието на литературния източник (ако е използван такъв): сполучливи изводи, разнообразни и самобитни(а не шаблонни) връзки;

□ превес на собствените разсъждения над преразказа/цитатите и наличие на рецептивна/авторова позиция;

□ оригиналност на интерпретацията и изказа;

□ богатство на езика;

□ синтактично правилно оформени изречения;

□ единство на глаголните времена;

□ недопускане на правописни и пунктуационни грешки.

(Този списък от критерии за проверка и оценка на писмените съчинения е по Димова 1994, Влашки и Пелтекова 1995 и Божанова 1998 и е съобразен с указанията на МОН).

Списъкът от така очертаните препоръчвани критерии е доста подробен и не става ясно еднаква ли е тежестта им в крайната оценка на писменото съчинение. Възможно е също така преподавателите по български език и литература на практика да работят с доста по-опростен вариант на системата, като бе отбелязано и за техните колеги, преподаващи английски език.

За да се анализира по-пълно набора от реалните критерии, които учителите по български език и литература използват при оценяването на писмените съчинения на своите ученици, бяха проведени спонтанни свободни (неструктурирани) интервюта с десет опитни педагози от средното училище. Получените данни, могат да бъдат обобщени в следните компоненти, очертаващи съдържанието на тяхната система от критерии за проверка и оценка на писмените съчинения. Тук те са изброени според честотата на появяването им в отговорите на интервюираните субекти в низходящ ред:

<i>Критерии за проверка и оценка</i>	<i>Брой упоменавания</i>
• личен стил и подход при анализа в изложението (индивидуалност)	9
• умение да се генерират и анализират идеи, а не да се преразказва (оригиналност и когнитивни аналитични умения)	9
• богатство на езика на пишещия;	7
• неотклонение от темата;	6
• “сполучлива”, “логична” структура на писменото съчинение на макро и микроравнище;	5
• правилен правопис;	5
• правилна граматика	1

Така описаният конструкт за добро писмено съчинение, използван от преподавателите по БЕ и литература, макар и по-компактен, не показва съществени разминавания с методически препоръчваната система от критерии в съдържателен план, но пък демонстрира приоритетен уклон на вниманието на тази група изучавани субекти върху характеристиките на съдържателната страна на писмените съчинения. Подобно отношение е съизмеримо с това на преподавателите по английски език ЕНЕ към съчиненията на обучаваните също ЕНЕ и тези ННЕ, които са с напреднало ниво на владение на чуждия език. Разбира се, възможно е на тази степен от образованието на българските ученици преподавателите по БЕ и литература да подхождат към писмените им съчинения така, както специалистите от другите учебни дисциплини към отговорите на обучаваните в техните часове - т. е. игнорирайки формата, да се съсредоточават върху и оценяват когнитивното съдържание на продукта (в случая познанието на изучаваната литература или конкретен текст).

За да се прецени - и изолира - влиянието на този страничен фактор (учебна дисциплина на проверяващия) върху оценката на писмената продукция на родния език, бе проведено допълнително изследване с преподаватели по БЕ като чужд от ИЧС - София. Този път данните бяха събрани чрез същия набор от 10 есета, използвани и в първата част на експеримента, като в изследването взеха участие само такива експерти, които добре владеят английски език. Те бяха инструктирани да сравнят

есетата по двойки и от своята гледна точка на преподаватели по БЕ (т.е. представяйки си, че есетата са написани от техни чуждестранни студенти) да ги преценят по количество на съдържаната измервана величина - умението за писане (Търстоун 1959). Таблица 10b (в Приложение 1) представя скалата на тяхното разпределение на есетата, получена чрез обработката на емпиричните данни с програмата FACETS. Достоверността на разликата между есетата за българистите е значима - .86 - и може да се говори за нормално разпределение на величината (количеството умение за писане на есе). Съгласуваността между оценките на оценителите е приета за единица по дефиниция (необходимо условие на програмата за статистическа обработка на този сорт данни), но пък от Табл. 10a (в Приложение No. 1) личи, че има висока степен на съответствие между емпиричните и теоритичните (моделните) измерения (виж графа in/outfit statistics) на фактора “оценители”. За улеснение тук (Табл. 3.2.7) е приведен само крайният резултат - сравнителният рег.

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reg	2	6	3	8	5	1	10	9	7	4

Табл. 3.2.7 Оценяване на вариант А от преподавателите-българисти

Веднага прави впечатление различието в наредбата на есетата от скалата, получена за преподавателите по английски език - ННЕ (Табл. 3.2.1). Тук традиционните фаворити - есета No. 9, 2 и 1 са изместени по-надолу, като есе No. 1 дори вече е под средното равнище за групата (с отрицателен знак на мярката). И обратно, есета No. 7 и 4, които при преподавателите по английски език имат отрицателно измерение, от преподавателите по БЕ са преценени като образец за умението за писане (поставени най-високо в скалата).

Какво отличава есета N. 7 и 4, което - наред с есе No. 8 - ги прави по-добри за преподавателите по БЕ? Поради характера на субектите можем да изключим критериите за уместност на лексикалната употреба и правилност на граматическата структура - да не забравяме, че есетата са написани от студенти с “proficiency” ниво на владеене на английски език и е

възможно преподавателите по БЕ, които не са експерти в областта на ЧЕ, да направят пропуски в отчитането на езиковите грешки, макар че есета, в които формалните неточности “заглушават” от части процеса на комуникация, са отчетени и от тази група оценители (виж напр. есе No. 6).

Каква е изненадата, обаче, ако сравним този ред с резултата, получен при третото оценяване на есета от преподавателите ЕНЕ - т.е. на онзи етап, когато за тях също са “изключени” компонентите форма и организация на съдържанието вследствие на манипулирането на набора от писмени работи (срв. с Табл. 3.2.6). Непреработеният, оригинален набор от есета се възприема така “естествено” от преподавателите по БЕ, сякаш в него не съществуват и проблеми в реторичната организация на поднесеното съдържание: с други думи казано, за тях последната е приемлива, “немаркирана” и типична форма на писмено поведение. Да припомним само, че есета 4 и 7 се характеризират с доста свободна форма на изложение на разсъжденията и липса на ясни (експлицитни) връзки между частите в цялото - композиционна форма, съзвучна с прототипното българско есе като жанр (Радев и Мишева 1998). Понякога са налице и отклонения от темата (есе 4), които са силно емоционално и субективно оцветени. При това положение на преден план като критерий за оценка на писмените работи у оценителите-българисти излиза същата онази комплексна дихотомна двойка, чието съществуване беше отбелязано и в критериите на преподавателите ЕНЕ на третия етап, а именно свежи, оригинални и по-конкретни или лични аргументи / очевидни, всеизвестни и по-абстрактно обективни идеи. Като допълнение само може да се добави още една отлика: задълбочени разсъждения, от една страна, срещу по-елементарен и еднозначен подход към отговора на въпроса, от друга: и в трите оценени като сполучливи опити за писмена продукция поставеният въпрос се разглежда полемично, без да се дава еднозначен отговор за или против, прави се опит за задълбочен анализ на проблема (разграничават се понятията “знание” и “информация”) и се привеждат уместни оригинални аргументи.

3.2.4. Изводи, заключения и предложения във връзка с експеримент No. 2

От тези наблюдения, могат да се направят следните изводи:

□ Езиковият уклон в системата от критерии, която преподавателите по английски език ННЕ използват, е по-скоро породен от условията им на работа: т. е. в писмената продукция те отчитат не само уменията за писмена комуникация, но и езиковата компетентност на пишещия, като във оценката отразяват нейния напредък или проблеми. Както бе посочено и преди, това “замъглява” реалната оценка на уменията за писане и застрашава неговата конструктивна валидност.

□ Интерференция от родния език и културно-образователните му традиции може да се очаква по отношение на реторичния модел/композиционната форма за поднасяне на съобщението. Данните от изследването показват, че при преподавателите по БЕ прототипната свободна есеистична форма с имплицитни връзки между частите, оценъчно-експресивен характер на езиковите форми и ясно изразена лична позиция по проблема, се отчита като “немаркирана” и допустима. Тези характеристики са нетипични за английското.

□ Между преподавателите ЕНЕ (БЕ и АЕ) няма чувствителни различия в оценките на съдържанието на съобщението като такова - т. е. може да се говори за “универсални” ценности на познанието и свързаните с него аналитични разсъждения (Карлсън и сътр. 1985, стр. 14). С други думи, разбирателството между хората от различни националности е възможно, а оттам и нужната валидност на оценяването на уменията за писмена комуникация на чуждия език от експерти ННЕ, които са минали необходимата подготовка в смисъла на първи и втори извод.

□ Синтезирайки всички получени резултати по време на изследването, може да бъде направен контрастивен анализ на жанра на есето - и по-специално на аргументативното есе - в системата от комуникативни знаци на българския и английския език. По-горе, в духа на съвременната интерпретативната социолингвистика (Гъмперц 1977, Хиненкамп и

Селтинг 1989, Божанова 1997 и други) стиловете бяха дефинирани като “такива интерпретирани и ориентирани към специфични категории от реципиенти (както и групи, култури, субкултури и пр.) холастични комуникативни знакове, които се използват като комуникативен ресурс както в ежедневието, така и в институционализирания контекст” (Божанова 1997, стр. 24). В този смисъл даден стил или жанр винаги се интерпретира в парадигматичен план с останалите алтернативни стилове/жанрове за конкретната ситуация на езикова употреба и често едва локалната вариация прави стила/жанра “видим” (Ауер 1989). Подобно тълкуване на понятията “стил” и “жанр” задължително изисква базирането на определенията за различните им разновидности върху емпирични наблюдения на употребата и интерпретацията им от конкретните “потребители” на езика. В случая “проявяването” на характеристиките на изучавания жанр се извършва при различната интерпретация на репрезентативния набор аргументативни есета от съответните групи изследвани субекти. По-долу за прегледност отликите между двата реторични модела са представени в табличен вид.

АНГЛИЙСКИ ЕЗИК	БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
✓ Есето - превес на научния стил	✓ Есето - превес на художествено-публицистичния стил
✓ Основни достойнства - стройна структура и яснота и прецизност на аргументите	✓ Основни достойнства - сложна, идиосинкретична структура на мисълта и изисканост на изрече
✓ Експлицитна кохерентност, улесняваща възприемането на текста от четящия	✓ Имплицитна (асоциативна) кохерентност, разчитаща на интелигентността на четящия
✓ Предпочитан линеен композиционен модел, включващ ясно очертани въведение, изложение и заключение	✓ Поднасяне на разсъжденията в свободна композиционна форма

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Въведение и заключение, фокусиращи ключовите елементи от темата и повтарящи по същество (резюмиращи) информацията от изложението /главна функция - обобщаване/ ✓ Изложение - пряк отговор на очакванията, породени от заглавието у четящия (т.е. темата се възприема като теза, която трябва да бъде аргументирана и защитена) ✓ Стилото⁷⁸ по-безличен, емоционално неочетен подход към отговора, подкрепен от неутрална в стилото отношение лексика 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Въведение и заключение, позволяващи известно отклонение от същността на темата (например изразяване на авторската позиция) и толериращи идеи, липсващи в изложението /главна функция - въздействие върху читателя, “впечатляване”/ ✓ Изложение, допускащо противоречив/противоположен на темата на есето отговор (т.е. темата се възприема като стимул за свободно разсъждение и тезата може да бъде приета или отхвърлена) ✓ Стилото по-личен, емоционално наситен и експресивен подход към отговора, подкрепен от съответните художествени образи и поетични фрази
---	--

Табл. 3.2.8 Реторични модели за поднасяне на информацията в аргументативното есе на английски и български език

Данните от втория експеримент биха могли да се използват както от самите преподаватели - по време на подготовката и практиката им като оценители (с цел изготвянето и прилагането на по-адекватни - в смисъл на валидни и функционални - системи от критерии за оценяване), така и при обучението на студенти - като се “инжектират” в курсовете за развиване на уменията за писане на чуждия език и по самооценяване на писмената работа.

⁷⁸ Срв. с употребата на термина “стил” (в смисъл на “стилизиране” на поднесеното съобщение и “личен” стил) в Хиненкамп и Селтинг (1989), Божанова (1997).

4. ОБЩИ ИЗВОДИ, ЗАКЛЮЧЕНИЯ И ПРЕПОРЪКИ

Настоящата работа имаше за цел да изследва в контрастивен план характера на когнитивния конструкт “аргументативно есе” у различните носители на езика-цел (в случая английски език) и да потърси отговор на свързаните с него проблеми на валидността при оценяването на писмените съчинения на обучаваните в напреднал етап на чуждоезиково усвояване.

Резултатите от първия експеримент потвърдиха хипотезата, че между конструктите за аргументативен тип есе на оценяваните и оценителите съществуват известни различия. Те са породени от неспособността на някои студенти да оценяват адекватно писмената си продукция на чуждия език в съответствие с очакванията на своите преподаватели. Това разминаване в критериите за оценяване води до занижаване на успеха на обучаваните и рефлектира отрицателно върху валидността на дадената оценка.

Затова в процеса на изследването бе разработена и практически изпробвана програма от семинари (виж Фиг. 3.1.6), насочена към (пре)конструирането на когнитивния модел на аргументативното есе и създаването на умения у обучаваните за самооценка чрез:

а/ проследяването на възможните източници на проблеми в крайния продукт в дискретната (смисъл на не-нараняваща личното достойнство на отделните индивиди) и предразполагаща ситуация на конферирането първоначално по групи между самите студенти, а впоследствие и между цялата група с преподавателя, и

б/ съпоставителното анализиране на достатъчен брой (различни по количество и качество на измерваната величина) образци от работата на самите студенти, а не на нарочно създадени за целта - но чужди по смисъл и проблеми за обучаваните - примери от повече или по-малко теоретизирани учебни помагала.

Използвайки есета на студентите си, преподавателят е в състояние така да моделира курса на обучение по самооценяване на писмения продукт, че максимално да отговори на нуждите и проблемите на

студентите си, повтаряйки цикъла на програмата до постигането на желаните резултати. По време на дискусиите обучаваните усвояват и метаезика за анализ на формалните и съдържателните аспекти на писмената продукция, като го свързват с реалните измерения на своите есета - това допълнително повишава разбирането им на теоретичните постановки, от една страна, и изостря вниманието им при самопроверка, от друга. Освен това, от психологическа гледна точка, възможността да съпреживеят ситуацията на проверка (осмисляне, анализ и коригиране) на значителен брой писмени работи за единица време прави студентите по-съучастни към гледната точка на оценителите и в резултат по-ясно се съзнава и отчита от тях необходимостта от стройна организация на отговора им и експлицитност на връзките в цялото - качества, оптимизиращи възприемането на текста от четящия.

Методите, базирани на теорията на Кели за личните конструктори и математическото скалиране на Торгерсън и Линакр, използвани в тази част на изследването като че ли се оказаха способни първо да идентифицират проблемите, с които се сблъскват българите в напредналите етапи на чуждоезиково усвояване, когато пишат аргументативно есе на английски език, и второ, да отчетат и направляват развитието на знанията и уменията на обучаваните по време на курса. Иначе казано, умението за самооценка се оказва поддаващо се на обучение, а предложената програма от семинари на практика способна да приведе в съответствие критериите за “добро есе” на оценители и оценявани, повишавайки в резултат валидността на оценката на умението за писмена комуникация.

Полезно би било в бъдеще да се провери ефикасността на курса по самооценка в групи с различно ниво на владеене на езика и върху работата над умението за писане и на други видове текст⁷⁹.

⁷⁹ От особен интерес са онези жанрове, които са потенциален предмет на изследване в контрастивната реторика (Конър 1996б) - напр. академичната статия, бизнес кореспонденцията и т.н..

Така, след като бе очертан начинът за манипулативно съгласуване на когнитивните конструкти между пишещи и проверяващи, на преден план излезе необходимостта да се оптимизира и валидизира системата от критерии за оценка на аргументативното есе, която преподавателите ННЕ използват при проверка на писмените умения на обучаваните. За целта в експеримент No. 2 с помощта на съвременни психометрични методи и модерен софтуер за анализиране на данните от субективни оценки (FACETS) бе разкрита същността на реалните оценъчни скали, които преподавателите ЕНЕ и ННЕ използват в процеса на оценяване на аргументативните есета на обучавани, напреднали в усвояването на езика-цел (виж Фиг. 3.2.1). Според проф. Линакр (1997, стр. 114) фактът, че компютърната програма за многофакторен анализ успява на базата на въведената информация да произведе математически модел на скалите за оценка, говори за достатъчна връзка между данните и наличието на значими връзки между явленията. Манипулирането на обекта (стимула) на експеримента - набора от десетте студентски есета - даде възможност да се проследи последователността на преподавателите в процеса на оценяване и организационната структура на компонентите в техните системи за оценка. Очакванията за разминаване в конструктите “аргументативно есе” при двете групи изследвани субекти се потвърдиха.

На най-ниското стъпало в системата от критерии на преподавателите по английски език ННЕ⁸⁰ се намира езиковата форма, т.е. при оценяването на писмената продукция на студентите дори в напреднал стадий на чуждоезиково усвояване тяхното внимание остава максимално съсредоточено върху граматиката, правописа и речника на проверяваните; във същото време у преподавателите ЕНЕ на преден план излиза съдържателният аспект на акта на писмена комуникация и те търсят

⁸⁰ Да не забравяме, че компонентната структура на оценъчните скали, представени на Фиг. 3.2.1, има йерархичен характер, т.е. критериите от по-високо ниво се активират и стават доминантни при формирането на оценката едва когато изискванията на по-силно влияещите критерии, стоящи на по-ниско ниво, са задоволени. Това не означава обаче, че те са напълно пасивни като компоненти на оценъчната система през останалото време и при ситуации от по-сложен характер на проблемите - просто те не са решаващи фактори за преценяване на процеса на писмена комуникация между пишещ и четящ като успешен.

кохернтност в социолингвистичен план, т.е. яснота на мисълта и простота при изразяването ѝ - фактори, които улесняват възприемането на текста от четящия. Причината за това разминаване във фокуса на вниманието и приоритетите между двете групи изследвани субекти вероятно се дължи на факта, че при оценяването на аргументативните есета преподавателите ННЕ по професионален навик отчитат не толкова уменията за писане като такива (неговите “макро” компоненти), колкото чисто езиковата компетентност на пишещия.

За да се избегне този езиков уклон, който “замъглява” реалната оценка на уменията за писане, и за да се възстанови балансът в оценяването на аргументативния текст, би следвало есето като тестова задача да се използва приоритетно за оценяване на “макро” - елементите на писмения продукт, свързани със съдържанието и неговата организация (като се избягва употребата му за глобална оценка на комуникативната компетентност) и се изключат - или сведат до минимум по своята тежест - в крайната оценка онези компоненти, които отразяват чисто езиковата компетентност на пишещия и които могат да бъдат много по-прецизно премерени с обективни тестове задачи. Тогава в системата от критерии на преподавателите ННЕ за оценка на аргументативното есе вероятно ще могат отново да намерят място такива важни за процеса на комуникация между индивидите компоненти като когнитивно-реторична сила и качество на аргументите. Тези критерии се намират на най-високото стъпало в скалата на преподавателите ЕНЕ - т.е., макар и не от първостепенно значение, характерът на съдържанието на писмената продукция на обучаваните присъства като фактор на влияние върху крайната оценка на аргументативното есе. С други думи, в съзнанието на ЕНЕ формата не може да бъде механично абстрахирана и изолирана от съдържимото в нея, когато се оценява актът на писмена комуникация. Функцията информативност - типична за всеки един акт на човешко общуване - остава в сила и при писането на чужд език. Съзвучие с този извод бе открито в резултатите, получени при оценяването на същия този репрезентативен набор от есета от преподавателите по български език,

ползващи английския език непрофесионално. Приемайки безрезервно “родния” реторичен модел за поднасяне на информацията в есето (в експеримента изследваните субекти бяха помолени да оценят писмените съчинения от собствената им гледна точка на специалисти по български език), преподавателите по БЕ представиха в оценъчните си скали конструкт на есето много близък в съдържателен аспект до този на преподавателите по английски език ЕНЕ. Т.е. за елементите на дихотомната двойка **загълбочени разсъждения, съчетани със свежи, оригинални и по-конкретни или лични аргументи / по-елементарен и еднозначен подход към отговора на въпроса, подкрепен с очевидни, общоизвестни и по-абстрактно обективни идеи** може да се говори като за критерий на универсалните ценности на познанието и свързаните с него аналитични разсъждения. Иначе казано, в контекста на ситуацията за оценяване на уменията за писане на чужд език преподаватели, които не са ЕНЕ, също са достатъчно достоверен източник на експертна оценка, стига да са преминали необходимата подготовка и да съзнават разликите в реторичните модели за композиционно организиране на писмената продукция, типични съответно за родния език и езика-цел.

Отчитайки липсата на значими изследвания и учебно-методическа литература у нас в областта на контрастивната реторика по отношение на есеистичния жанр, с настоящата работа бе направен и опит да се съпоставят характеристиките на аргументативното есе (в т. нар. централна тенденция на фактите - Янакиев 1977, стр. 223) в българския и английския език на базата на преглед на съществуващата литература по функционална стилистика и резултатите по извличането на когнитивния конструкт на есето от съответните естествени носители на двата езика (виж Табл. 3.2.8).

Данните от втория експеримент биха могли да се използват както при обучението на преподавателите (преди и по време на практиката им като оценители) и студентите (напр. като им се поднесат по време на курса по развиване на уменията за писане и по самооценяване на писмената

работа), така и за изготвянето на по-адекватни - в смисъл на валидни и функционални - системи от критерии за оценяване на аргументативните есеа на английски език.

В заключение може да се каже, че в бъдеще би било полезно подобно изследване на когнитивните конструкции на аргументативното есе да се проведе и с онези професионалисти, които използват този жанр на езика в своята работа, но които никога не са били теоретично обучавани как да пишат или оценяват умението за писане. Защото без потвърждението от обикновените потребители на тук очертаните измерения на понятието за умение за писане на аргументативен текст не можем да сме сигурни, че онова, което преподавателите определят като образец за писмено поведение е същото, което светът - т.е. "не-лингвистите" в него - разбират под това име. Липсата на подобно съответствие неминуемо налага и ще налага съответен компромис с валидността на така поставената от преподавателите оценка на писмената продукция на обучаваните. В този смисъл и предложената в рамките на настоящата работа стилистичната характеристика на жанра *аргументативно есе* в двата езика е само първата стъпка към по-пълното му дефиниране чрез анализ на употребата му от всички потенциални потребители.

И така, приносът на настоящето изследване в **теоретичен** аспект е следният:

- беше дефиниран в контрастивен план реторичният модел на аргументативното есе в българския и английския език, като съответните жанро-определящи характеристики бяха изведени на базата на емпирични данни относно когнитивните конструкции за комуникативния знак (аргументативното есе) у реалните носители и потребители на езика;

- беше обогатена теорията за методиката на развиване на умението за писане на чуждия език, като бе доказана необходимостта от съчетаване на процесуалния с т. нар. жанров подход на преподаване, който отчита високата степен на вероятност за интерференция при усвояването на

специфичните реторични модели и изисква запознаването на обучаваните с отличителните характеристики на писмения продукт на езика-цел в съпоставителен на родния език план - предполага се, че предложената методическа рамка ще е в сила и за останалите изучавани чужди езици у нас (напр. немски, френски, испански, японски и т.н.), както и за други жанрови разновидности на писменото общуване (делова кореспонденция, научна статия и др.);

- беше направена нова стъпка по отношение на валидизирането и оптимизирането на директната проверка и оценяването на уменията за писане на есе;

- потвърдена бе хипотезата за неспособност на обучавани в напреднал стадий на чуждоезиково усвояване да самооценяват адекватно писмените си съчинения;

- емпирично бе установено, че уменията за самооценка се поддържат на развиване чрез своеобразно обучение;

- беше емпирично потвърдено интуитивното досега мнение, че оценяването на една писмена работа не се извършва само за себе си, колкото и аналитична да е използваната система от критерии за нейната оценка - то винаги става на фона на останалите работи и в процес на съпоставяне;

- беше емпирично установено разминаване между конструктите за добро есе и оттам между критериите за оценяване на уменията за писмена комуникация на преподавателите естествени и неестествени носители на езика.

От **изследователско-методологическа** гледна точка приносният момент се изразява в следното:

- беше потвърдено приложението и ползата от използването на психометричните методи на изследване в областта на функционалната стилистика и за оптимизирането на оценъчната система и процеса на оценяване като цяло в чуждоезиковото обучение и тестиране;

□ за първи път у нас бе показано как може да бъде използвана теорията на Кели за личните конструкти (1955) да се изведе реалната система от критерии за оценяването на есето при изследваните субекти, а впоследствие и да се анализира и синтезира конструкта на аргументативното есе у обучаваните на чужд език;

□ за първи път у нас бе използван един съвременен метод за операционализиране на субективни оценки, базиран на трудовете на Раш (1960), Андрич (1978), Мастърс (1982), Линакр (1989, 1997), Линакр и Райт (1992), при който се постига калибриране на оценките (т.е. привеждането им към скала с единно начало), като се отчита влиянието на такива фактори като трудност на задачата или строгост на оценителя (демонстрира се и приложението на компютърния софтуер за обработка на получените данни).

Практическите приложения на изследването и резултатите от него обхващат следните аспекти:

□ предложен е директно приложим и практически изпробван цикъл от семинари за повишаване на съответствието между конструктите за есето у пишещи (студенти) и проверяващи (преподаватели) и водещ до усъвършенстване на уменията за проверка и обективна самооценка на собствената писмена работата - необходимо условие за валидизирането на местовата задача;

□ съпоставена е организационната схема от критериите за оценка на аргументативно есе в напредналите етапи на чуждоезиково усвояване у преподавателите-естествени носители на езика-цел с тази на преподавателите-неестествени носители на езика и са направени конкретни предложения за повишаването на валидността на оценяването на уменията за писане на есе (напр. да се избягва използването му за глобална проверка на комуникативната компетентност или да се обвържат критериите със съответващата на контекста на проверка тежест, отделяйки преимуществен дял от бала на “макро-елементите” на уменията за писане);

□ потвърдена бе възможността да бъдат използвани преподавателно-неестествени носители на езика-цел в ролята си на експерти при оценяването на есета, при условие че са преминали съответната подготовка в смисъла на направените в настоящето изследване препоръки.

5. БИБЛИОГРАФИЯ

- Алдърсън 1991: J. C. Alderson. *Bands and scores* in J. C. Alderson and B. North (eds.): *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*, Review of ELT Vol. 1: No. 1, Modern English Publications
- Алипиева 1998: А. Алипиева. *Разсъждения за учебникарското приложение на есето*. В: И. Рагев и Р. Мишева (ред.). *Есето*. Велико Търново: Слово
- Алън и Дейвис 1977: J. P. V. Allen and A. Davies (eds.). *Testing and Experimental Methods*. Oxford University Press
- Андреев 1970: М. Андреев. *Източници на субективизма при оценяването*. Народна просвета, 11, 74-83
- Ангрич 1978: D. Andrich. *A rating formulation for ordered response categories*. Psychometrika 43. 561-573
- Ангелова 1998: Т. Ангелова. *Съчинението като личностна изява на ученика (или за есето като учебен жанр)*. В: И. Рагев и Р. Мишева (ред.)
- Арнълд и Хармър 1978: J. Arnold and J. Harmer. *Advanced Writing Skills*. London: Longman
- Ауер 1989: П. Ауер. *Natürlichkeit und Stil*. Tübingen
- Балард 1984: B. Ballard. *Improving student writing: an integrated approach to cultural adjustment*. In R. Williams, J. Swales and J. Kirkman (eds.). *Common Ground: Shared Interests in ESL and Communication Studies*. Oxford: Pergamon Press. 43-54
- Балард и Кланчу 1991: B. Ballard and J. Clanchy. *Assessment by misconception: cultural influences and intellectual traditions*. In Liz Hamp-Lyons (ed.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, New Jersey: Albex Publishing Corp.
- Бамфорф 1993: R. Bamforth. *Process vs. genre: anatomy of a false dichotomy*. Prospect. 8/1-2. 88-98
- Батия 1993: V. K. Bhatia. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Harlow: Longman

- Бахмън 1988: L. F. Bachman. *Problems in examining the validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview*. *Studies in Second Language Acquisition* 10/2. 149-164
- Бахмън 1990: L. F. Bachman. *Fundamental Issues in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Бахмън и Палмър 1982: L. F. Bachman and A. S. Palmer. *The construct validation of some components of communicative language proficiency*. *TESOL Quarterly* 16/4. 449-465
- Бахмън и Палмър 1984: L. F. Bachman and A. S. Palmer. *Some comments on the terminology of language testing*. In C. Rivera (ed.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon Avon: Multilingual Matters
- Бахмън и сътр. 1995: L. F. Bachman, B. K. Lynch and M. Mason. *Investigating variability in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language speaking*. *Language Testing*. 12/2. 238-257
- Бахмън и Палмър 1996: L. F. Bachman and A. S. Palmer. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press
- Башъм и Квачка 1991: C. Basham and P. Kwachka. *Reading the world differently: A cross-cultural approach to writing assessment*. In Liz Hamp-Lyons (ed.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, New Jersey: Albex Publishing Corp.
- Бейли 1996: K. Baily. *Working for washback: A review of the washback concept in language testing*. *Language Testing*. 13. 257-279
- Бурн 1988: D. Byrne. *Teaching Writing Skills*. London: Longman
- Бужков 1993: Г. Бужков. *Теория и методика на дидактическите тестове*. София
- Бужков 1995: Г. Бужков. *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Аскони-Издат
- Бизел 1982: P. Bizzell. *Cognition, convention and certainty: what we need to know about writing*. *Pre/text* 3. 213-141
- Буйб 1980: L. M. Beebe. *Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition* *Language Learning*. 30. 433-447

- Буйб 1988: L. M. Beebe (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House
- Божанова 1997: Ж. Божанова. *Стил и стилизиране от гледна точка на интерпретивната (интерактивна) социолингвистика*. сп. Чуждоезиково обучение. кн. 1-2. 23-27
- Божанова 1988: С. Божанова. *Есето и обучението по литература*. В: И. Рагев и Р. Мишева (ред.). 307-314
- Бреннан 1983: R. L. Brennan. *Elements of Generalizability Theory*. The American College Testing Program. Iowa City IO
- Браннен 1992: J. Brannen (ed.). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Hants, UK: Aldershot
- Браун 1993: A. Brown. *The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test*. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium. Cambridge
- Браун и Хуг 1989: K. Brown and S. Hood. *Writing Matters*. Cambridge: Cambridge University Press
- Браун и Юл 1983: G. Brown and G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Бриджмън и Карлсън 1983: B. Bridgeman and S. Karlson. *Survey of academic writing tasks required of graduate and undergraduate foreign students*. TOEFL Research Report No. 15. Princeton, N.J.: Educational Testing Service
- Бриндли 1995: G. Brindley. *Describing language development? Rating scales and second language acquisition*. In L. F. Bachman and A. D. Cohen (eds.). *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. New York: Cambridge University Press
- Бритън и съпр. 1975: J. Britton, T. Burgess, N. Martin, A. McLeod and H. Rosen. *Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education
- Бросел 1986: G. Brossell. *Current research and unanswered questions in writing assessment*. In K. Greenberg, H. Wiener and R. Donovan (eds.). *Writing Assessment: Issues and Strategies*. New York: Longman, 168-182

- Бросел и Хоеткър-Аш 1984: G. Brossell and B. Hoetker Ash. *An experiment with the wording of essay topics*. *College Composition and Communication*, 35, 423-425
- Буров и Пехливанова 1998: С. Буров и П. Пехливанова. *Малък тълковен речник на българския език*. Велико Търново: Слово
- Бърнхам 1986: С. С. Burnham. *Portfolio evaluation: Room to breathe and grow*. In C. Bridges (ed.). *Training the New Teacher of College Composition*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 125-138
- Бялусток 1978: E. Bialystok. *A theoretical model of second language learning*. *Language Learning*. 28. 69-83
- Бялусток 1979: E. Bialystok. *Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality*. *Language Learning*. 29. 81-103
- Бялусток 1990: E. Bialystok. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Бялусток 1991: E. Bialystok (ed.). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Бялусток и Шарууд-Смун 1985: E. Bialystok and M. Sharwood-Smith. *Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition* *Applied Linguistics* 6/2. 101-117
- ван Дајк 1977: T. A. van Dijk. *Text and Context*. London: Longman
- ван Лиър 1988: L. van Lier. *The Classroom and the Language Learner*. New York, Longman.
- Ван, Лоренс и Меър 1991: R. Vann, F. Lorenz and D. Meyer. *Error gravity: Faculty response to errors in the written discourse of nonnative users of English*. In Liz Hamp-Lyons (ed.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, New Jersey: Albex Publishing Corp.
- Василева 1996: И. Василева. *Academic discourse rhetoric and the Bulgarian-English interlanguage*. сн. ЧЕО. бр.1-4.
- Ваханасу 1988: T. Vähäpassi. *The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study*. In A. C. Purves (ed.). *Writing Across Languages and Cultures*. London: Sage Publishers
- Веш 1992: M. B. Weshe. *Performance testing for work-related second language assessment*. In E. Shohamy and R. Walton (eds.). *Language Assessment*

- for Feedback: Testing and Other Strategies*. Washington DC: National Foreign Language Publications. 103-122
- Вишнякова 1975: Т. А. Вишнякова. *Некоторые вопросы методики обучения русскому языку студентов иностранцев на подвинутом этапе*. Москва
- Владимирова и сътр. 1990: Т. Владимирова, М. Москов и Н. Магжирова. *Български език за 10. клас на ЕСПУ*. София: Народна просвета
- Влашки и Петлева 1995: М. Влашки и М. Петлева. *Преразказ и редактиране на текст*. Пловдив: Издателство "Христо Г. Данов"
- Gagg 1998: N. Gadd. *Towards less humanistic teaching*. *ELT Journal*. Vol. 52/3. 223-234
- Галоей 1980: V. B. Galloway. *Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish*. *Modern Language Journal*. 64. 428-433
- Гальперин 1981: И. Р. Гальперин. *Текст как обект лингвистического исследования*. Москва: Наука
- Гарнър 1987: M. Garner. *Revision workshops: An alternative to peer editing groups*. *English Journal*. 76. 40-45
- Гарушева и Атанасова 1996: П. Гарушева и Е. Атанасова. *Публицистичното съчинение на морално-етична тема в VIII клас от позицията на практиката*. сп. Български език и литература. 4-5. стр. 81-88
- Гарушева и Атанасова 1997: П. Гарушева и Е. Атанасова. *Формиране на мотивация при създаване на публицистично съчинение (8. клас)*. сп. Български език и литература. 3-4. стр. 84-90
- Герганов 1976: Е. Герганов. *Психометрични методи за проверка и оценка на знанията по български език*. София
- Герганов и сътр. 1975a: E. Gerganov, A. Mateeva and B. Kristev. *Measurement of readability of written Bulgarian*. В кн. "Първа Национална Конференция по използване на математически модели на автоматични сметачни машини в лингвистиката". Варна
- Герганов и сътр. 1975b: E. Gerganov, T. Pashova and V. Nikolov. *Multidimensional psychological scaling of 21 Bulgarian consonants*. *Proceedings of the Second National Conference on Acoustics*. Varna

- Герганов и сътр. 1983: Е. Герганов, А Кацарова, Е. Кулева и Е. Милкова. *Обективен тест за измерване постиженията при усвояването на английски език от българи*. София: Годишник на института за чуждестранни студенти, том II
- Герганов и Рангелова 1988: Е. Герганов и Кр. Рангелова. *Усвояване на чуждоезиковата лексика от психолингвистично гледище*. В : Проблеми на овладяването на чужд език. София: Народна просвета
- Готшалк и сътр. 1966: F. I. Godshalk, F. Swineford and W. E. Coffman. *The Measurement of Writing Ability*. New York: College Examination Entrance Board
- Гълъбов 1934: К. Гълъбов. *Орнаменти*. София
- Гъмперц 1977: J. J. Gumperz. *Sociocultural knowledge in conversational inference*. In M. Saville-Troike (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press
- Данчев 1988а: А. Данчев. *Към описанието на "българския английски междинен език"*. В: *Проблеми на овладяването на чуждия език* (Сб.). София: Народна просвета. 93-109
- Данчев 1988б: А. Danchev (ed.). *Error Analysis - Bulgarian Learners of English*. Sofia: Narodna Prosveta
- Данчев 1990: А. Данчев. *Съпоставително езикознание. Теория и методология*. София: Наука и изкуство
- Данчев 1992: А. Danchev. *International English as a target for assessment and evaluation*. In *Proceedings of the 10 International Conference of Greek Applied Linguistics Association*. vol. 6
- де Богранд 1980: R. de Beaugrande. *Text, Discourse and Process*. London: Longman
- де Богранд и Дреслер 1981: R. de Beaugrande and W. U. Dressler. *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman
- Дејвис 1989: А. Davis. *Communicative competence as language use*. *Applied Linguistics* 10/2. !55-170
- Дејвис 1990: А. Davis. *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- Дејкер и съмп. 1978: D. Daiker, A. Kerek and M. Morenberg. *Sentence combining and syntactic maturity in freshman English*. College Composition and Communication. 19/1. 36-41
- Дензин 1978: N. Denzin. *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: McGraw-Hill
- Джејкџбс и съмп. 1981: H. Jacobs, S. Zinkgraf, D. Wormuth, V. F. Hartfiel and J. Hughey. *Testing ESL Composition: A Practical Approach* Rowley, Mass.: Newbury House
- Джејкџбс 1982: S. Jacobs. *Composing and Coherence*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics
- Джоунс 1981: A. Johns. *Necessary English: An academic survey*. TESOL Quarterly, 15, 51-57
- Джоунс и Джонсън 1990: B. Jones and R. Johnson. *Making the Grade. vol.2.: Thinking and Writing*. Manchester: Manchester University Press D. Johnson and D. Roen (eds.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman
- Джонсън и Роен 1989: D. Johnson and D. Roen (eds.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman
- Дигерих и съмп. 1961: P. B. Diederich, J. French and S. Carlton. *Factors in Judgments of Writing Ability*. ETS Research Bulletin. Princeton, N. J.: Educational Testing Service
- Димитрова 1993: С. Димитрова. *Some functional errors in replies to requests in the Bulgarian-English interlanguage*. ЧЕО. кн.6. стр. 14-19
- Димитрова 1996: С. Димитрова. *Test-taking strategies in second or foreign language academic writing*. сн. ЧЕО. бр.1. стр. 44-58
- Димитрова 1997: С. Димитрова. *Оценяване на умението за писане на аргументативен тип есе в напредналите етапи на езиково усвояване*. ЧЕО. бр.1-2. 80-90
- Димова 1994: С. Димова. *Отговор на литературен въпрос*. София: Анубус
- Димчев 1977: К. Димчев. *Система в стилистичните знания по български език*. София: Народна просвета
- Димчев 1992: К. Димчев. *Обучението по български език като система*. София: Народна просвета

- Димчев и сътр. 1992: К. Димчев, А. Матеева, Р. Пенкова и др. 666
тестови задачи по български език и литература (IV-VIII клас).
София
- Димчев 1993а: К. Димчев. *Работа с тестови задачи по български език*. сп.
Български език и литература. кн. 4
- Димчев 1993б: К. Димчев. *Проверка на езиковата култура*. София
- Добрева и Савова 1994: Е. Добрева и И. Савова. *Проблеми на
изграждането на текста*. Шумен: Глаукс
- Долежел и Бейлей 1969: L. Doležel and R. Bailey. *Statistics and Style*. New
York: American Elsevier
- д-р Богранг, Дреслер и Стоянова-Йовчева 1995: Р. д-р Богранг, В.
Дреслер и С. Стоянова-Йовчева. *Увод в текстовата лингвистика*.
София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски"
- Елис 1985: R. Ellis. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford:
Oxford University Press
- Елис 1987: R. Ellis (ed.). *Second Language Acquisition in Context*. Englewood
Cliffs, New Jersey: Prentice Hall International
- Елис 1990: R. Ellis. *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge, MA:
Basil Blackwell
- Елис 1994: R. Ellis. *The Study Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford
University Press.
- Елис и Синклеър 1989: G. Ellis and B. Sinclair. *Learning to learn English: A
Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ериксън и Саймън 1984: K. A. Ericsson and H. A. Simon. *Protocol Analysis:
Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Замел 1983: V. Zamel. *The composing processes of advanced ESL students: six
case studies*. TESOL Quarterly. 17/2. 165-187
- Ивир и Калоджера 1991: V. Ivir and D. Kalodjera. *Languages in contact and
contrast*. In *Trends in Linguistics. Studies and Monographs 54*. New York:
Mouton de Gruyter
- Изабел 1998: A. Izabell. *Exam Skills: What Makes a Good Essay*. BBC English
on the Radio. 16 September 1998

- Илиева 1964: А. Илиева. *За писмената реч в обучението по чужд език*.
София: Народна просвета
- Илиева 1981: А. Илиева. *Методика на чуждоезиковото обучение*. София:
Наука и изкуство
- Ингъръм 1981 : D. E. Ingram. *The Australian second language proficiency rating: their nature, development and trailing* In J.A.S. Read (ed.). *Directions in Language Testing*. Singapore: Singapore University Press. 108-136
- Каглин 1986: C. N. Cadlin. *Explaining communicative competence: limits of testability?* In C. W. Stansfield (ed.). *Towards Communicative Competence Testing: Proceedings of the 2nd TOEFL Invitational Conference. TOEFL Research Report 21*. Princeton NJ: Educational Testing Service. 38-57
- Канал 1983: M. Canale: *From communicative competence to communicative language pedagogy* In C. J. Richards and R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London: Longman. 2-27
- Канал и Свейн 1980: M. Canale and M. Swain. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*. 1: 1-47
- Каплан 1966: R. Kaplan. *Cultural thought patterns in intercultural education*. *Language Learning* 16. 1-20
- Каплан 1987: R. Kaplan. *Cultural thought patterns revisited*. In U. Connor and R. B. Kaplan (eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 9-22
- Карегуанис и съпр. 1980: M. Karegianes, E. Pascarella and S. Pflaum. *The effects of peer editing on the writing proficiency of the low achieving tenth grade students*. *The Journal Educational Research*. 73. 203-207
- Карел 1987: P. Carrell. *Content-formal schemata in ESL Reading*. *TESOL Quarterly*. 21. 461-482
- Карлсън и съпр. 1985: S. Carlson, B. Bridgeman, R. Camp and J. Waanders. *Relationship of Admission Test Scores to Writing Performance of Native and Nonnative speakers of English*. *TOEFL Research Reports No. 19*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service
- Камалан и Ангелова (пог печат): З. Камалан и Т. Ангелова. *Култура на писането*.

- Качру 1985: B. B. Kachru. *Standards, codification and Sociolinguistic Realism: The English language in the outer circle*. In R. Quirk and H. Widdowson (eds.). *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ке 1990: C. L. Keh. *A design for a process-approach writing course*. *English Teaching Forum*. 28: 10-12
- Келермън и Шарууд-Смун 1986: E. Kellerman and M. Sharwood-Smith (eds.). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Келли 1955: G. A. Kelly. *The Psychology of Personal Constructs*, vol. I and II, New York: Norton
- Клайн 1987: M. Clyne. *Cultural differences in the organization of academic texts*. *Journal of Pragmatics*. 11. 211-247
- Коноли и Слакин 1957: T. G. Conolly and W. Sluckin. *An Introduction to Statistics for the Social Sciences*. London. Macmillan
- Кордър 1978: P. Corder. *Language-learner language*. In J. C. Richards (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Кордър 1981: P. Corder. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Конър 1996а: U. Connor. *Linguistic/rhetorical measures for international persuasive student writing*. *Research in the Teaching of English*. 24/1. 67-85
- Конър 1996б: U. Connor. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press
- Конър и Каплан 1987: U. Connor and R. B. Kaplan (eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Конър и Азенавудж 1994: U. Connor and K. Asenavage. *Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision?* *Journal of Second Language Writing*. 3. 257-276
- Котова и сътр. 1987: И. Котова, Сн. Раева и А. Михайлова. *За писмените работи в седми клас*. В сп. "Български език и литература". кн. 6

- Коун и Каланцис 1993: B. Cope and M. Kalantzis (eds.). *The Power of Literacy: A Genre Approach to the Teaching of Writing*. London: Falmer Press
- Кохен 1983: A. D. Cohen. *Reformulating compositions*. TESOL Newsletter. XVII/6. 1-5
- Краухърст и Пич 1979: M. Crowhurst and G. Piche. *Audience and Mode of Discourse Effects on Syntactic Complexity in Writing at Two Grade Levels*. *Research in the Teaching of English*, 13, 101-110
- Крес 1994: G. Kress. *Learning to Write*. London: Routledge
- Крисмор и сътр. 1993: A. Crismore, R. Markannen and M. S. Steffenson. *Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students*. *written Communication*. 10/1. 39-71
- Крол 1990: B. Kroll (ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Крол 1990: B. Kroll. *What does time buy?* In B. Kroll (ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 240-254
- Крунер и Дејвус 1988: C. Criper and A. Davies. *ELTS: Research Reports 1(I): Final Report of the ELTS Validation Project*. London: British Council. *Journal of Educational Measurement*. 19. 241-258
- Кронбах 1970: L. G. Cronbach. *Essential of Psychological Testing*. 3 ed. N. Y.: Harper& Row
- Куайн 1960: W.V. Quine. *Word and Object*. Cambridge, Mass. : M. I. T. Press
- Куайн 1969: W.V. Quine. *Ontological Relativity and Other Essays*. New York: Columbia University Press
- Квелмалз и сътр. 1982: E. Quellmalz, F. Capell and C.-P. Chou. *Effects of discourse and response mode on the measurement of writing competence*. *Journal of Educational Measurement*. 19. 241-258
- Квелмалз 1990: E. Quellmalz. *Essay examinations*. In H. Walberg and G. Haertel (eds.) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. London: Pergamon Press. 510-515
- Кук 1989: G. Cook. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press
- Кулард 1985: M. Coulthard. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman

- Куърк и съпр. 1972: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman
- Куърк и Уидоусън 1985: R. Quirk and H. Widdowson (eds.). *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press
- Лантолф и Фролу 1988: J. P. Lantolf and W. Frawley. *Proficiency : Understanding the construct*. *Studies in Second Language Acquisition* 10/2. 181-195
- Левинсън 1983: S. Levinson. *Principles of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Леку 1994: I. Leki. *Teaching second-language writing: Where we seem to be*. In T. Kral (ed.). *Teacher Development. Making the Right Moves*. Washington D.C.: English Language Programs Division. 170-179
- Леонтиев и съпр. 1990: А. А. Леонтиев, А. Е. Ленская и Е. Д. Розанова. *Единый подход к предметам языкового цикла. Иностранные языки в школе*. 5
- Лехман 1993: R. H. Lehmann. *Rating the quality of student writing - findings from the IEA study of achievement in written composition*. In A. Huhta, K. Sajavaara and S. Takala (eds.). *Language Testing: New Openings*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research
- Ливингстън 1997: K. Livingston [LKLivingstn@aol.com]. *Basic Guide to Essay Writing*. [<http://members.aol.com/lklivingstn/caesar/index.html>]. 14 October 1997
- Линакр 1989: J. M. Linacre. *Many-faceted Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press
- Линакр 1997: J. M. Linacre. *FACETS version 3.08*. Chicago: MESA Press
- Линакр и Кениън 1998: J. M. Linacre and D. M. Kenyon. *A review of Tom McNamara's Measuring Second Language Performance*. *Language Testing*. 15/1. 112-117
- Линакр и Райм 1992: J. M. Linacre and B. Wright. *Facets: Rasch Measurement Computer Program, Version 2.6*. Chicago : MESA Press
- Литълуд 1981: W. Littlewood. *Communicative Language Teaching - An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

- Лъмли и МакНамара 1995: T. Lumley and T. F. McNamara. *Rater characteristics and rater bias: implications for training*. *Language Testing*. 12/1. 54-71
- Людвиг 1982: J. Ludwig. *Native-speaker judgments of second language learners' efforts at communication: A review*. *Modern Language Journal*. Vol. 66. 274-283
- МакГроуърти и Зу 1997: M. E. McGroarty and Wei Zhu. *Triangulation in classroom research: A study of peer revision*. *Language Learning*. 47/1. 1-43
- МакКей 1989: S. L. McKay. *Topic development and written discourse accent*. In D. M. Johnson and D. H. Roen (eds.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman. 253-262
- МакНамара 1990: T. McNamara. *Item Response Theory and the validation of an ESP test for health professionals*. *Language Testing*. Vol. 7. 52-76
- МакНамара 1996: T. McNamara. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman
- Мангелздорф 1992: K. Mangelsdorf. *Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think?*. *ELT Journal* 46. 274-284
- Маршал и Росман 1995: C. Marshall and G. Rossman. *Designing Qualitative Research*. (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Мастърс 1982: G. Masters. *A Rasch Model for partial credit scoring*. *Psychometrika* 47. 149-174
- Мейлам 1996: B. Maylath. *Words make a difference: the effect of Greco-Latinate and Anglo-Saxon lexical variation on college writing instructors*. *Research in the Teaching of English*. 30/2. 220-248
- Мельчук 1974: И. А. Мельчук. *Опыт теории лингвистических моделей "смысл-текст"*. Москва: Наука
- Месик 1994: S. Messick. *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment*. *Educational Research* 23/2. 13-23
- Месик 1996: S. Messick. *Validity and washback in language testing*. *Language Testing*. 13. 241-256
- Молхова 1997: Ж. Молхова. *Съпоставителни изследвания, междинен език, анализ на грешки*. ЧЕО. бр.1-2. 9-19

- Морнег и Морхег 1972: A. Morehead and L. Morehead. *Webster Handy College Dictionary*. New York: New American Library
- Москов 1974: М. Москов. *Български език и стил*. София
- Мулен 1977: К. Mullen. *Using rater judgments in the evaluation of writing proficiency for non-native speakers of English*. In H. D. Brown, C. A. Yorio and R. H. Crymes (eds.). *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, DC: TESOL. 309-320
- Мърей 1980: D. Murey. *Writing as a process*. In R. Donovan and Lee Odell (eds.). *Eight Approaches to Teaching Composition*. Urbana IL: National Council for Teaching English
- Нелсън и Мърфи 1993: G. Nelson and J. Murphy. *Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?* TESOL Quarterly. 27. 135-141
- Нустранд 1987: М. Nystrand. *The Structure of Written Communication*. Orlando, FL: Academic Press Inc.
- Огорелков 1974: В. И. Огорелков. *Основные направления исследования проблем измерения качества знаний учащихся*. Проблемы педагогической квалитетрии, вып. 1. Москва
- Оливър 1995: E. I. Oliver. *The writing quality of seventh, ninth, and eleventh graders, and collage freshmen: does rhetorical specification in writing prompts make a difference*. Research in the Teaching of English. 29/4. 422-451
- Одрайт и сътр. 1988: R. L. Allwright, M. P. Woodley and J. M. Allwright. *Investigating reformulation as a practical strategy for the teaching of academic writing*. Applied Linguistics. 9/3. 237-258
- Оскарсън 1978: М. Oskarsson. *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. London: Pergamon Press
- Патев 1988: П. Патев. *Методика на френския език*. София: Наука и изкуство
- Патев и сътр. 1995: П. Патев и сътр. *Входно-изходно равнище на учебния предмет "Чужд език" за езиковите гимназии*. София: МОИТ.

- Патон 1990: M. Patton. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2 ed.)
Newbury Park, CA: Sage
- Пашов 1989: П. Пашов. *Практическа българска граматика*. София:
Народна просвета
- Пенчева 1996: M. Pencheva. *Cognitive Science and the classroom*. ЧЕО. бр. 3-4.
18-28
- Пуръов 1974: Г. Пуръов. *Педагогическа психология*. София: Наука и
изкуство
- Поемкер 1977: J. S. Poetker. *Practical suggestions for improving and using
questions*. High School Journal. 61. 7-15
- Полит и Мъррей 1993: A. Pollitt and N. L. Murray. *What Raters Really Pay
Attention to*. Paper from the LTRC, Cambridge, August 1993
- Полит и съпр. 1985: A. Pollitt, C. Hutchinson, N. Entwistle and C. DeLuca.
*What Makes Exam Questions Difficult? An analysis of "O" Grade
Questions and Answers*. Research Report for Teachers No. 2. Edinburgh:
Scottish Academic Press
- Полит и Хътчинсън 1987: A. Pollitt and C. Hutchinson. *Calibrated graded
assessments: Rasch partial credit analysis of performance in writing*.
Language Testing 4. 72-92
- Попов 1973: К. Попов. *По някои основни въпроси на българския книжовен
език*. София: Народна просвета
- Попова 1986: Е. М. Попова. *За развитието на писмената монологична
реч по чужд език в ЕСПУ с преподаване на английски език*.
Автореферат
- Прогрому 1997: L. Prodromou. *Error or terror: Beyond error correction*.
Current Issues. 12. 13-15
- Пъркинс 1980: K. Perkins. *Using objective methods of attained writing proficiency
to discriminate among holistic evaluations*. TESOL Quarterly. 14. 61-70
- Рагев и Мишева 1998: И. Рагев и Р. Мишева. *Есето в литературата и в
обучението по литература*. Велико Търново: Слово
- Рајт и Масърс 1982: B. D. Wright and G. N. Masters. *Rasch Scale Analysis:
Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press

- Пау 1960: G. Rasch. *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Test*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut
- Пејг 1984: J. Reid. *ESL composition: The linear product of American thought*. *College Composition and Communication*. 35. 449-452
- Пејг 1988: J. Reid. *The Process of Composition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents
- Пејг 1989: J. Reid. *ESL composition in higher education: The expectations of the academic audience*. In D. Johnson and D. Roen (eds.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman. 220-234
- Пејг 1990: J. Reid. *Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective*. In B. Kroll(ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 191-210
- Пејг и Гулбџрм 1986: S. Reid and F. Gilbert. *Writer's Workbench analysis in holistically scored essays*. *Computers and Composition*. 3. 6-32
- Рејмс 1983: A. Raimes. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press
- Рејмс 1993: A. Raimes. *Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing*. In S. Silberstein (ed.). *State of the Art TESOL Essays*. Alexandria, Va.: TESOL
- Реферовска 1983: А. Реферовска. *Лингвистически истражувања структура на текст*. Москва: Наука
- Ричардс и Роджџрз 1986: J. C. Richards and T. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Робинсон 1988: P. Robinson (ed.). *Academic writing: Process and Product*. Modern English Publications and the British Council
- Розенберг 1991: S. Rosenberg. *Measuring student achievement - national examination and profile assessment schemes*. In S. Nicholls and E. Hoadley (eds.). *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*. Edinburgh: Nelson
- Рос 1998: S. Ross. *Self assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors*. *Language Testing*. 15/1. 1-21

- Ротцайн-Вандергриф и Гилсън 1988: J. Rothstein-Vandergriff and J. Gilson. *Collaboration with basic writers in the composition classroom*. Proceedings from The Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Saint Louis, MO.
- Рут и Мърфи 1984: L. Ruth and S. Murphy. *Designing topics for writing assessment: Problems of meaning*. *College Composition and Communication*. 35. 410-422
- Савиньон 1983 : S. J. Savignon. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* Reading MA: Addison-Wesley
- Селиджер и Шохаму 1989: H. W. Seliger and E. Shohamy. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Селинкер 1972: L. Selinker. *Interlanguage*. IRAL. vol. X/3
- Селинкер 1992: L. Selinker. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman
- Силва 1990: T. Silva. *Second language composition instruction*. In B. Kroll (ed.), 11-23
- Скривенър 1994: J. Scrivener. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann
- Смит и Суон 1977: W. Smith and B. Swan. *Adjusting syntactic structures to varied levels of audience*. *Journal of Experimental Education*. 46. 29-34
- Смолей и Рутен 1990: R. L. Smalley and M. K. Ruetten. *Refining Composition Skills: Rhetoric and Grammar for ESL Students*. University of New Orleans: Maxwell Macmillan International Publishing Group
- Спаан 1989: M. Spaan. *Essay Tests: What's in a Prompt?* Paper from the 23rd Annual TESOL Convention, Texas, March
- Сполски 1988: B. Spolsky. *Facilitating Accurate Self-assessment of Functional Language Skills*. Paper from the 10th Annual Language Testing Research Colloquium, Urbana, Illinois, March
- Сполски 1995: B. Spolsky. *Measured Words - The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Сполски 1997: B. Spolsky. *The ethics of gatekeeping tests: What have we learned in a hundred years?*. *Language Testing*, Vol. 14/3, 242-248
- Ставрева 1988: Л. Ставрева. *Изучаване на текста като основна комуникативна единица*. София: Народна просвета

- Станева 1998: Х. Станева. *Към стилистична характеристика на есето*. В: И. Pageв и Р. Мишева (ред.). 281-297
- Стенли и Хопкинс 1972: J. C. Stanley and K.D. Hopkins. *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall
- Стефанова 1996: П. Стефанова. *Входно-изходните равнища на учебния предмет "чужд език" за българското училище и праговите равнища по английски, френски, немски, испански, италиански и руски на Съвета на Европа*. В: А. Грозданова (ред.) *Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение*. София: Нов български университет
- Стоянова 1996: Ф. Стоянова. *Тестология за учители*. София
- Стърн 1983: Н. Н. Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Суейлз 1982: J. Swales. *Examining examination papers*. English Language Research Journal. 3. 9-25
- Суейлз 1990: J. Swales. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Суон 1985: М. Swan. *A critical look at the communicative approach 1 and 2*. ELT Journal. 39/1-2
- Съдърлънд 1982: Р. А. А. Sutherland. *An expansion of Peel's describer-explainer stage theory*. Educational Review. 36. 69-76
- Тарон 1982: Е. Tarone. *Systematicity and attention in interlanguage*. Language Learning. 32. 69-82
- Тарон 1983: Е. Tarone. *On the variability of interlanguage systems*. Applied Linguistics. vol. 4. 143-163
- Тарон 1988: Е. Tarone. *Variation of Interlanguage*. London: Edward Arnold
- Тодоров 1976: Тз. Todorov. *The origin of genres*. New Literary History. 8. 159-170
- Тодорова 1995: Е. Тодорова. *Количествените характеристики на текста като обект на социо-лингвистични интерпретации*. София: Кедър
- Томашевский 1983: Б. В. Томашевский. *Стилистика*. Ленинград
- Торгерсън 1958: W. S. Torgerson. *Theory and Method of Scaling*. New York: Wiley

- Трибл 1996: C. Tribble. *Writing*. Oxford: Oxford University Press
- Трибл 1997: C. Tribble. *What do writers need to know*. Paper presented at 31st IATEFL Conference, Brighton, UK
- Търстоун 1959: L. L. Thurstone. *The Measurement of Values*. Chicago: The University of Chicago Press
- Уайзмън 1949: S. Wiseman. *The making of English compositions in grammar school selection*. *British Journal of Educational Psychology*. 19. 200-209
- Уайзмън и Ригли 1958: S. Wiseman and J. Wrigley. *Essay reliability: the effect of choice of essay title*. *Educational and Psychological Measurement*. 18. 129-138
- Уайм 1980: R. V. White. *Teaching Written English*. London: George Allen and Unwin
- Уайм 1985: R. V. White. *Writing Advanced. Oxford Supplementary Skills*. Oxford: Oxford University Press
- Уайм и Арндт 1991: R. V. White and V. Arndt. *Process Writing*. London: Longman
- Уайм и МакГавърн 1994: R. White and D. McGovern. *Writing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall
- Уайър 1988: C. Weir. *Construct validity*. In A. Hughes, D. Porter and C. Weir (eds.). *ELTS Validation Project: Proceedings of a conference held to consider the ELTS Validation Project report*. *English Language Testing Service Research Report 1*. London: British Council/UCLES. 15-25
- Уайър 1993: C. Weir. *Understanding and Developing Language Tests*. New Jersey: Prentice Hall
- Уигъл 1994: S. C. Weigle. *Effects of training on raters of ESL composition*. *Language Testing*. vol. 11/2. 197-223
- Уигъл 1998: S. C. Weigle. *Using FACETS to model rater training effects*. *Language Testing*. vol. 15/2. 263-288
- Уидоусън 1978: H. G. Widdowson. *Teaching English as Communication*. Oxford: Oxford University Press
- Уидоусън 1979: H. G. Widdowson. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

- Уугоусън 1983: H. G. Widdowson. *Learning Purpose and Language Use*.
Oxford: Oxford University Press
- Уугоусън 1984: H. G. Widdowson. *Explorations in Applied Linguistics 2*.
Oxford: Oxford University Press
- Уугоусън 1989: H. G. Widdowson. *Knowledge of language and ability for use*.
Applied Linguistics, 10/2. 128-137
- Уилиамс и сътр. 1984: R. Williams, J. Swales and J. Kirkman (eds.). *Common
Ground: Shared Interests in ESL and Communication Studies*. Oxford:
Pergamon Press
- Уит и сътр. 1992: S. Witte, P. Meyer, R. Cherry and M. Trachsel. *Holistic
Evaluation: Issues, Theory and Practice*. New York: Guilford Press
- Уолън 1992: J. Walenn. *Passport to Cambridge Proficiency*. London: Macmillan
Publishers Ltd.
- Ферч и Каснер 1987: C. Færch and G. Kasper. *From product to process:
introspective methods in second language research*. In C. Færch and G.
Kasper (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon,
Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Флауърдew 1993: J. Flowerdew. *An educational or process approach to the
teaching of professional genres*. *ELT Journal*. 47/4. 305-316
- Флахиъ и Сноу 1980: D. Flahive and B. G. Snow. *Measures of syntactic
complexity in evaluating ESL composition*. In J. Oller and K. Perkins
(eds.). *Research in Language Testing*. Rowley, Mass.: Newbery House
- Фридмън 1993: A. Freedman. *Show and tell? The role of explicit teaching in the
learning of new genres*. *Research in the Teaching of English*. 27. 222-251
- Фридмън и Прингъл 1981: A. Freedman and I. Pringle. *Writing in college years:
some indices of growth*. *College Composition and Communication*. 31.
311-324
- Фридмън и сътр. 1983: A. Freedman, I. Pringle and J Yalden. *Learning to
Write: First Language/Second Language*. Harlow: Longman
- Фридмън и Калфи 1983: S. W. Freedman and R. C. Calfee. *Holistic assessment
of writing: Experimental design and cognitive theory*. In P. Mosenthal, L.
Tamor and S. Walmsley (eds.). *Research in Writing: Principles and
Methods*. New York: Longman. 75-98

- Фрумкина и сътр. 1974: Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич, П.Ф. Андрукович и Е. Герганов. *Прогноз в речевой деятельности*. Москва: Наука
- Фърм 1957: J. R. Firth. *Papers in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Хаген 1991: B. L. Hadden. *Teacher and nonteacher perceptions of second language communication*. *Language Learning*. 41. 1-24
- Хаймс 1967: D. H. Hymes. *Models of the interaction of language and social setting*. *Journal of Social Issues*. 23/2. 8-38
- Хаймс 1972 D. H. Hymes. *On communicative competence*. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin. 269-293
- Хайнс 1987: J. Hinds. *Reader vs writer responsibility: a new typology*. In U. Connor and R. B. Kaplan (eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. 141-152
- Халудей 1978. M. A. K. Halliday. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold
- Халудей 1989: M. A. K. Halliday. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press
- Халудей и Хасан 1976: M. A. K. Halliday and R. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman
- Хамп-Лайънс 1987: L. Hamp-Lyons. *Performance profiles for academic writing*. In K. Bailey, R. Clifford and E. Dale (eds.). *Language Testing Research*. Monterey, Cal.: Defense Language Institute. 78-92
- Хамп-Лайънс 1988: L. Hamp-Lyons. *The product before: Task-related influences on the writer*. In P. Robinson (ed.). *Academic Writing: Process and Product*. London: Macmillan/British Council. 35-46
- Хамп-Лайънс 1989: L. Hamp-Lyons. *Raters respond to rhetoric in writing*. In H. Dehert and G. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 229-244
- Хамп-Лайънс 1990: L. Hamp-Lyons. *Second language writing: Assessment issues*. In B. Kroll (ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

- Хамп-Лайънс 1991: L. Hamp-Lyons (ed.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Хамп-Лайънс 1997: L. Hamp-Lyons. *Washback, impact and validity: Ethical concerns*. *Language Testing*. Vol. 14/3. 295-303
- Хамп-Лайънс и Хуїзлу 1987: L. Hamp-Lyons and B. Heasley. *Study Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Харис 1983: J. Harris. *Introducing Writing*. Oxford: Oxford University Press
- Хармър 1991: J. Harmer. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
- Хартфийл 1985: F. Hartfiel. *ESL Composition Profile. Learning ESL Composition*. Powley, Mass.: Newbury House
- Хедж 1988: T. Hedge. *Writing*. Oxford: Oxford University Press
- Хеджкок и Лефкович 1992: J. Hedgcock and N. Lefkowitz. *Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction*. *Journal of Second Language Writing*. 1. 255-276
- Хейнс и Стюърт 1996: S. Haines and B. Stewart. *New First Certificate Masterclass*. Oxford: Oxford University Press
- Хенинг 1996: G. Henning. *Accounting for nonsystematic error in performance ratings*. *Language Testing*, vol. 13/1. 7-12
- Хенинг и Дейвудсън 1987: G. Henning and F. Davidson. *Scalar analysis of composition ratings*. In K. M. Baily, T. L. Dale and R. T. Clifford (eds.). *Language Testing Research. Selected Papers from the 1986 colloquium*. Defense Language Institute, Monterey, CA. 24-38
- Хефърнън и Линкълн 1986: J. A. W. Heffernan and J. E. Lincoln. *Writing. A College Handbook*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Хийтън 1988: J. B. Heaton. *Writing English Language Tests*. London: Longman
- Хиненкамп и Селтинг 1989: V. Hinnenkamp und M. Selting. *Stil und Stilisierung*. Tübingen
- Хомберг 1984: T. J. Homberg. *Holistic evaluation of ESL compositions: can it be validated objectively?* *TESOL Quarterly*. 18/1. 87-107

- Хонг-Чуа и Чю 1993: S. Hong-Chua and P. G. L. Chew. *English International - a future theme in native and non-native classrooms*. English International 1/1. 49-55
- Хороуиц 1986а: D. Horowitz. *Process not product: Less than meets the eye*. TESOL Quarterly. 20. 141-144
- Хороуиц 1986b: D. Horowitz. *What professors actually require: academic tasks for the ESL classroom*. TESOL Quarterly. 20. 445-462
- Христозова 1998: Г. Христозова. *Тестови задачи за проверка на резултатите от обучението по български език в края на 4. или в началото на 5. клас*. сп. Български език и литература. кн. 2. 51-57
- Хувър и Пулицър 1980: M. Hoover and R. L. Politzer. *Bias in composition tests with suggestions for culturally appropriate assessment technique*. In M. Farr Whiteman (ed.). *Writing: The Nature, development and Teaching of Written Communication. vol. 1: Variation in Writing*. Hillsdale, N. J.:Erlbaum. 197-204
- Хърбърг 1988: F. A. Hubbard. *How Writing Works*. New York: St. Martin's Press
- Хюз 1989: A. Hughes. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Хюз и Ласкаратоу 1982: A. Hughes and C. Lascaratou. *Competing criteria for error gravity*. ELT Journal 36/3
- Чалхауб-Девил 1995: M. Chalhoub-Deville. *A contextualized approach to describing oral language proficiency*. Language Learning. Vol. 45/2. 251-281
- Чарни 1984: D. Charney.. *The validity of using holistic scoring to evaluate writing*. Research in the Teaching of English. 18. 65-81
- Чарни и Карлсън 1995: D. H. Charney and R. A. Carlson. *Learning to write in a genre: what student writers take from model texts*. Research in the Teaching of English. 29/1. 88-125
- Чатер 1984: P. Chater. *Marking and Assessment in English*. London: Methuen
- Ченг и Стефенсън 1996: X. Cheng and M. S. Steffensen. *Metadiscourse: a technique for improving student writing*. Research in the Teaching of English. 30/2. 149-182

- Чомску 1965: N. Chomsky. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press
- Чомску 1980: N. Chomsky. *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell
- Шарууг-Смун 1985: M. Sharwood-Smith. *Language modules and bilingual processing*. In E. Bialystok (ed.). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шонен и сътр. 1997: R. Schoonen, M. Vergeer and M. Eiting. *The assessment of writing ability: expert readers versus lay readers*. *Language testing*. 14/2. 157-184
- Шонов 1996: Т. Шонов. *Четириизмерен модел за анализ на учебните методи*. ЧЕО. бр. 3-4. 74-80
- Шоу и Луу 1998: P. Shaw and E. Ting-Kun Liu. *What develops in the development of second language writing?* *Applied Linguistics*. 19/2. 225-254
- Шохаму 1984: E. Shohamy. *Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension*. *Language Testing*. 1. 147-170
- Ър 1996: P. Ur. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Якобсон 1960: R. Jakobson. *Closing statement: linguistics and poetics*. In T. A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge MA: The MIT Press. 350-377
- Янакуев 1975: М. Янакуев. *Как да редактираме собствено съчинение*. София: Народна просвета
- Янакуев 1977: М. Янакуев. *Стилистиката и езиковото обучение*. София: Народна просвета
- Янакуев 1994: М. Янакуев. *Как да редактираме свой или несвой текст*. София: Регалия
- Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Psychological Association, 1985
- Български тълковен речник*. София. 19--
- Речник на литературните термини*. София, 1973
- Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1995-1996*. Аз Буки, бр. 34-35/1995

*Указание за организиране на обучението по чужди езици в
общообразователните и професионалните училища през учебната
1995/96 година. ЧЕО, бр. 5/1996. 39-41*

Приложения

Приложение No. 1

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrge	Model Measure	S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	PtBis	Nu Essays
83	10	8.3	8.39	4.85	.59	0.9	0	1.0	0	.35	1 1
80	10	8.0	8.15	4.20	.55	0.3	-2	0.4	-1	.78	2 2
53	10	5.3	5.17	-1.49	.42	1.0	0	0.9	0	.70	3 3
45	10	4.5	4.44	-2.54	.43	0.9	0	0.9	0	.56	4 4
50	10	5.0	4.91	-1.84	.41	1.1	0	0.9	0	.68	5 5
36	10	3.6	3.62	-4.51	.69	0.7	0	0.6	0	.65	6 6
54	10	5.4	5.17	-1.49	.42	0.8	0	0.8	0	.83	7 7
78	10	7.8	7.87	3.58	.56	0.9	0	0.9	0	.89	8 8
55	6			(7.45	1.87)	Maximum				.22	9 9
38	10	3.8	3.62	-4.51	.69	1.7	0	1.2	0	.85	10 10
57.2	9.6	6.1	6.05	-.42	.53	0.9	-0.4	0.8	-0.3	.65	Mean (Count: 10)
16.3	1.2	1.9	2.00	3.45	.11	0.3	1.0	0.2	0.4	.21	S.D.

RMSE (Model) .54 Adj S.D. 3.41 Separation 6.29 Reliability .98
 Fixed (all same) chi-square: 316.8 d.f.: 8 significance: .00
 Random (normal) chi-square: 8.0 d.f.: 7 significance: .34

Таблица 1а. Анализ на репрезентативността на извадката от есета.

	Стойност на променливата - оценка	Есе номер	Етап на оценяване
1	1,380	1,000	1,000
2	1,113	2,000	1,000
3	,227	3,000	1,000
4	-,224	4,000	1,000
5	-,874	5,000	1,000
6	,228	6,000	1,000
7	-,534	7,000	1,000
8	,695	8,000	1,000
9	1,346	9,000	1,000
10	-1,563	10,000	1,000
11	1,380	1,000	2,000
12	1,113	2,000	2,000
13	,028	3,000	2,000
14	-,461	4,000	2,000
15	-,874	5,000	2,000
16	-,953	6,000	2,000
17	-,756	7,000	2,000
18	,774	8,000	2,000
19	1,346	9,000	2,000
20	-1,563	10,000	3,000
21	1,498	1,000	3,000
22	,836	2,000	3,000
23	-,265	3,000	3,000
24	-,642	4,000	3,000
25	-,976	5,000	3,000
26	-1,198	6,000	3,000
27	-,678	7,000	3,000
28	,238	8,000	3,000

29	1,346	9,000	3,000
30	-1,239	10,000	3,000
31	,543	1,000	1,000
32	1,005	2,000	1,000
33	-,722	3,000	1,000
34	-1,015	4,000	1,000
35	-,280	5,000	1,000
36	-,516	6,000	1,000
37	-,090	7,000	1,000
38	,623	8,000	1,000
39	1,239	9,000	1,000
40	-,294	10,000	1,000
41	,866	1,000	2,000
42	1,274	2,000	2,000
43	-,669	3,000	2,000
44	-1,177	4,000	2,000
45	-,987	5,000	2,000
46	-,840	6,000	2,000
47	-,529	7,000	2,000
48	,932	8,000	2,000
49	1,327	9,000	2,000
50	-1,699	10,000	3,000
51	1,374	1,000	3,000
52	,663	2,000	3,000
53	-,715	3,000	3,000
54	-1,147	4,000	3,000
55	-,553	5,000	3,000
56	-1,018	6,000	3,000
57	-,429	7,000	3,000
58	,279	8,000	3,000
59	1,734	9,000	3,000
60	-,848	10,000	3,000

Таблица 16. Скалови стойности на 10-те есета, получени по закона на категориалните съждения (програма DUAL SCALING- Successive categories data).

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrge	Model Measure	S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	PtBis	N Judges
210	30	7.0	7.57	.00	.11	1.0	0	1.2	0	.41	1 NNS
215	30	7.2	7.78	.03	.11	1.3	1	1.9	2	.28	2 NNS
228	30	7.6	7.89	-.02	.14	0.6	-1	0.7	-1	.49	3 NNS
245	30	8.2	8.37	-.30	.16	0.9	0	0.9	0	.39	4 NNS
173	30	5.8	6.07	.10	.10	0.8	0	0.8	0	.51	5 NNS
188	30	6.3	6.52	.19	.12	0.7	-1	0.8	0	.47	6 NNS
209.8	30.0	7.0	7.37	.00	.12	0.9	-0.6	1.0	-0.1	.43	Mean (Count: 6)
23.9	0.0	0.8	0.81	.15	.02	0.2	1.0	0.4	1.3	.08	S.D.

RMSE (Model) .12 Adj S.D. .09 Separation .71 Reliability .33
Fixed (all same) chi-square: 7.1 d.f.: 5 significance: .21
Random (normal) chi-square: 4.3 d.f.: 4 significance: .37

Таблица 2. Надеждност на оценките на преподавателите неестествени носители на езика

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit
-------	-------	-------	------	-------	-------	--------

Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu Essays
30	3			(8.49	1.94)	Maximum				.00	9 9
54	6	9.0	9.03	7.72	1.09	0.8	0	0.6	0	.41	1 1
50	6	8.3	8.48	5.42	.80	0.1	-2	0.1	-1	.87	2 2
49	6	8.2	8.24	4.75	.83	0.9	0	1.1	0	.96	8 8
39	6	6.5	6.61	.71	.70	0.4	-1	0.3	-1	.62	7 7
34	6	5.7	5.57	-.97	.60	1.1	0	1.3	0	.57	3 3
30	6	5.0	5.13	-1.65	.58	0.6	0	0.5	0	.81	5 5
26	6	4.3	4.51	-2.67	.60	0.4	-1	0.3	-1	.72	4 4
22	6	3.7	3.42	-4.74	.72	1.5	0	1.5	0	.95	10 10
19	6	3.2	3.20	-5.33	.82	0.7	0	0.5	0	.58	6 6
35.3	5.7	6.4	6.41	.36	.75	0.7	-0.7	0.7	-0.5	.65	Mean (Count: 10)
11.6	0.9	2.3	2.28	4.38	.15	0.4	0.9	0.4	0.7	.28	S.D.

RMSE (Model) .76 Adj S.D. 4.31 Separation 5.65 Reliability .97
Fixed (all same) chi-square: 242.5 d.f.: 8 significance: .00
Random (normal) chi-square: 7.9 d.f.: 7 significance: .34

Таблица 3. Скала на преподавателите, неестествени носители на езика

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit					
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu Essays
104	12	8.7	8.48	1.23	.31	0.5	-1	0.4	-1	.34	9 9
96	12	8.0	8.00	.90	.26	1.2	0	1.1	0	.15	2 2
93	12	7.8	7.76	.77	.25	1.1	0	1.1	0	.18	1 1
83	12	6.9	6.66	.29	.21	1.2	0	1.1	0	-.33	8 8
58	12	4.8	4.88	-.37	.21	0.4	-2	0.4	-1	.78	6 6
56	12	4.7	4.65	-.47	.22	0.6	-1	0.4	-1	.88	3 3
53	12	4.4	4.43	-.56	.22	0.6	-1	1.0	0	.37	7 7
48	12	4.0	3.88	-.83	.25	0.5	-1	0.5	-1	.80	4 4
48	12	4.0	3.88	-.83	.25	1.1	0	1.1	0	.05	5 5
38	12	3.2	3.25	-1.27	.31	2.9	2	6.2	3	-.03	10 10
67.7	12.0	5.6	5.59	-.11	.25	1.0	-0.4	1.3	-0.2	.32	Mean (Count: 10)
22.6	0.0	1.9	1.85	.81	.03	0.7	1.3	1.7	1.6	.38	S.D.

RMSE (Model) .25 Adj S.D. .77 Separation 3.05 Reliability .90
Fixed (all same) chi-square: 88.8 d.f.: 9 significance: .00
Random (normal) chi-square: 8.8 d.f.: 8 significance: .36

Таблица 4а. Първоначално оценяване на есетата от студентите (фактор оценки)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit		
-------	-------	-------	------	-------	-------	--------	--	--

Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu	Judges
43	10	4.3	3.75	.58	.32	0.7	0	0.5	0	.83	11	11
51	10	5.1	4.45	.45	.29	0.8	0	1.2	0	.73	7	7
55	10	5.5	5.18	.29	.31	4.2	3	7.0	4	-.29	9	9
67	10	6.7	6.60	.12	.37	1.9	1	2.5	2	.08	8	8
46	10	4.6	4.73	.08	.25	0.6	-1	0.6	-1	.88	12	12
48	10	4.8	4.85	.04	.22	1.0	0	1.0	0	.76	10	10
66	10	6.6	7.16	-.01	.23	0.7	-1	0.6	0	.76	2	2
56	10	5.6	5.20	-.22	.25	0.5	-1	0.5	-1	.87	4	4
61	10	6.1	5.94	-.22	.25	0.7	0	0.6	0	.83	5	5
51	10	5.1	4.88	-.31	.29	0.4	-1	0.4	-1	.85	1	1
65	10	6.5	6.83	-.38	.27	0.5	-1	0.5	-1	.83	6	6
68	10	6.8	7.23	-.42	.24	0.4	-1	0.4	-1	.90	3	3
56.4	10.0	5.6	5.57	.00	.27	1.0	-0.4	1.3	-0.2	.67	Mean (Count: 12)	
8.4	0.0	0.8	1.11	.31	.04	1.0	1.5	1.8	1.7	.36	S.D.	

RMSE (Model) .28 Adj S.D. .14 Separation .50 Reliability .20
Fixed (all same) chi-square: 14.3 d.f.: 11 significance: .22
Random (normal) chi-square: 10.5 d.f.: 10 significance: .40

Таблица 4в. Първоначално оценяване на есета от студентите (фактор оценители)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit						
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu	Essays
105	12	8.8	8.65	2.74	.36	0.7	0	0.7	0	.35	9	9
99	12	8.3	8.45	2.49	.34	1.1	0	0.9	0	.11	2	2
97	12	8.1	8.24	2.27	.32	0.9	0	0.9	0	.45	1	1
87	12	7.3	7.43	1.57	.32	1.0	0	1.1	0	-.09	8	8
54	12	4.5	4.37	-1.29	.37	1.0	0	0.9	0	.74	3	3
44	12	3.7	3.55	-2.29	.35	0.8	0	1.0	0	.06	7	7
43	12	3.6	3.47	-2.42	.35	0.6	-1	0.7	0	.72	4	4
40	12	3.3	3.23	-2.81	.37	1.1	0	1.2	0	.41	5	5
39	12	3.3	3.16	-2.95	.39	0.6	-1	0.7	0	.24	6	6
15	7			(-5.98	1.82)	Minimum				.23	10	10
62.3	11.5	5.3	5.27	-.30	.35	0.9	-0.4	0.9	-0.3	.32	Mean (Count: 10)	
30.1	1.5	2.4	2.45	2.35	.02	0.2	0.5	0.2	0.4	.26	S.D.	

RMSE (Model) .35 Adj S.D. 2.33 Separation 6.59 Reliability .98
Fixed (all same) chi-square: 402.8 d.f.: 8 significance: .00
Random (normal) chi-square: 8.0 d.f.: 7 significance: .33

Таблица 5а. Оценяване на есета от студентите след „формалния“ етап (фактор оценки)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit		
-------	-------	-------	------	-------	-------	--------	--	--

Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu	Judges
47	9	5.2	4.28	1.02	.41	0.7	0	0.8	0	.88	7	7
42	9	4.7	3.53	.71	.51	1.3	0	1.1	0	.86	11	11
48	9	5.3	4.68	.39	.35	1.7	1	1.8	1	.86	10	10
43	9	4.8	4.16	.35	.39	0.6	0	0.7	0	.90	8	8
53	9	5.9	4.67	.34	.48	1.2	0	1.0	0	.88	4	4
58	9	6.4	5.60	.34	.48	0.6	-1	0.6	0	.95	6	6
45	9	5.0	5.01	.08	.44	1.1	0	1.2	0	.92	12	12
58	9	6.4	7.31	-.17	.35	0.5	-1	0.6	-1	.90	2	2
46	9	5.1	4.32	-.37	.40	0.5	-1	0.4	-1	.89	1	1
57	9	6.3	6.03	-.65	.39	0.8	0	0.7	0	.92	5	5
52	9	5.8	6.29	-.81	.42	0.9	0	1.2	0	.85	9	9
59	9	6.6	7.64	-1.22	.34	0.6	0	0.7	0	.93	3	3
50.7	9.0	5.6	5.29	.00	.41	0.9	-0.4	0.9	-0.3	.90	Mean (Count: 12)	
6.0	0.0	0.7	1.24	.63	.05	0.4	0.9	0.4	0.8	.03	S.D.	

RMSE (Model) .42 Adj S.D. .47 Separation 1.13 Reliability .56
Fixed (all same) chi-square: 31.0 d.f.: 11 significance: .00
Random (normal) chi-square: 11.4 d.f.: 10 significance: .33

Таблица 5б. Оценяване на есетата от студентите след „формалния“ етап (фактор оценители)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit						
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu	Essays
112	12	9.3	9.38	9.16	1.06	0.9	0	0.5	0	-.07	9	9
108	12	9.0	8.96	6.35	.79	0.5	-1	0.4	0	.67	1	1
87	12	7.3	6.98	1.57	.51	0.6	0	1.1	0	.27	2	2
69	12	5.8	5.92	-.11	.43	0.2	-3	0.2	-3	-.07	8	8
48	12	4.0	3.96	-2.62	.39	1.2	0	1.0	0	.60	7	7
46	12	3.8	3.75	-2.92	.38	0.6	0	0.6	-1	.26	3	3
43	12	3.6	3.47	-3.37	.39	0.9	0	1.0	0	.02	5	5
41	12	3.4	3.31	-3.69	.41	1.0	0	1.1	0	.64	4	4
36	12	3.0	2.95	-4.67	.49	0.2	-2	0.3	-2	.40	6	6
35	12	2.9	2.88	-4.93	.52	1.0	0	1.1	0	-.38	10	10
62.5	12.0	5.2	5.16	-.52	.54	0.7	-0.8	0.7	-0.7	.23	Mean (Count: 10)	
28.2	0.0	2.3	2.37	4.59	.21	0.3	1.1	0.3	1.0	.34	S.D.	

RMSE (Model) .58 Adj S.D. 4.55 Separation 7.89 Reliability .98
Fixed (all same) chi-square: 389.2 d.f.: 9 significance: .00
Random (normal) chi-square: 8.9 d.f.: 8 significance: .35

Таблица 6а. Оценяване на есетата от студентите след „съдържателния“ етап (фактор оценки)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit						
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu	Judges
50	10	5.0	4.67	2.42	.71	0.3	-1	0.3	-1	.96	7	7
43	10	4.3	4.48	1.40	.57	1.2	0	1.1	0	.94	11	11
52	10	5.2	4.88	.91	.64	1.4	0	1.8	1	.80	9	9
48	10	4.8	5.62	.48	.54	0.7	0	0.7	0	.96	12	12
50	10	5.0	4.81	-.09	.61	0.3	-1	0.3	0	.97	1	1
55	10	5.5	5.62	-.09	.61	0.3	-1	0.3	0	.99	2	2
54	10	5.4	6.09	-.09	.61	0.5	-1	0.6	0	.96	4	4
51	10	5.1	6.65	-.47	.41	1.4	0	0.9	0	.90	10	10
54	10	5.4	5.47	-.56	.57	0.8	0	0.6	0	.96	8	8
57	10	5.7	6.91	-1.11	.37	0.6	0	1.2	0	.90	3	3
55	10	5.5	5.69	-1.35	.47	0.3	-1	0.3	0	.97	5	5
56	10	5.6	6.01	-1.44	.41	0.8	0	0.5	0	.96	6	6
52.1	10.0	5.2	5.57	.00	.54	0.7	-0.8	0.7	-0.3	.94	Mean (Count: 12)	
3.8	0.0	0.4	0.74	1.10	.10	0.4	1.0	0.4	0.6	.05	S.D.	

RMSE (Model) .55 Adj S.D. .95 Separation 1.72 Reliability .75
Fixed (all same) chi-square: 47.1 d.f.: 11 significance: .00
Random (normal) chi-square: 10.7 d.f.: 10 significance: .38

Таблица 6в. Оценяване на есета от студентите след „съдържателния“ етап (фактор оценители)

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit						
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	N	Judges
189	30	6.3	6.32	.82	.30	1.0	0	1.0	0	.27	1	NS
205	30	6.8	7.09	-.02	.18	0.9	0	1.1	0	.34	2	NS
75	10	7.5	9.21	-.88	.29	0.4	-1	0.4	-1	.55	3	NS
98	20	4.9	6.40	.08	.15	1.0	0	1.0	0	.44	4	NS
141.8	22.5	6.4	7.26	.00	.23	0.9	-0.4	0.9	-0.2	.40	Mean (Count: 4)	
56.1	8.3	1.0	1.17	.60	.07	0.2	0.7	0.3	0.6	.11	S.D.	

RMSE (Model) .24 Adj S.D. .55 Separation 2.30 Reliability .84
Fixed (all same) chi-square: 16.8 d.f.: 3 significance: .00
Random (normal) chi-square: 2.8 d.f.: 2 significance: .24

Таблица 7. Надеждност на оценките на преподавателите естествени носители на езика

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit					
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	Nu Essays
25	3			(6.50	1.92)	Maximum				.28	9 9
30	4	7.5	7.54	4.47	.86	0.5	-1	0.6	0	.74	8 8
29	4	7.3	7.13	3.77	.82	1.2	0	0.9	0	.27	2 2
29	4	7.3	7.13	3.77	.82	1.1	0	1.0	0	.82	1 1
23	4	5.8	5.75	-.20	1.32	0.1	-1	0.1	0	.92	3 3
19	4	4.8	4.78	-3.20	.85	0.3	-1	0.4	-1	.77	5 5
19	4	4.8	4.78	-3.20	.85	0.8	0	1.0	0	.94	10 10
19	4	4.8	4.50	-3.92	.85	1.8	1	1.7	1	.44	4 4
16	4	4.0	3.99	-5.72	1.13	0.7	0	0.6	0	.89	7 7
15	4			(-7.12	1.87)	Minimum				.77	6 6
22.4	3.9	5.8	5.77	-.53	.94	0.8	-0.4	0.8	-0.4	.68	Mean (Count: 10)
5.3	0.3	1.6	1.53	3.79	.17	0.5	0.8	0.5	0.8	.24	S.D.

RMSE (Model) .95 Adj S.D. 3.67 Separation 3.85 Reliability .94
Fixed (all same) chi-square: 144.2 d.f.: 7 significance: .00
Random (normal) chi-square: 7.0 d.f.: 6 significance: .32

Таблица 8. Скала на преподавателите, естествени носители на езика

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit					
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	N Traits
378	60	6.3	6.62	.29	.08	0.8	-1	0.8	-1	.54	1 all
405	60	6.8	7.14	.11	.08	1.0	0	1.0	0	.40	2 all-form
476	60	7.9	8.25	-.40	.09	0.9	0	1.3	1	.26	3 all-form-rhetorics
419.7	60.0	7.0	7.34	.00	.08	0.9	-0.5	1.0	0.0	.40	Mean (Count: 3)
41.3	0.0	0.7	0.68	.29	.00	0.1	0.4	0.2	1.0	.12	S.D.

RMSE (Model) .09 Adj S.D. .28 Separation 3.26 Reliability .91
Fixed (all same) chi-square: 32.5 d.f.: 2 significance: .00
Random (normal) chi-square: 2.0 d.f.: 1 significance: .16

Таблица 9а. Разпределение на компонентите от оценъчната скала на ННЕ

Obsvd	Obsvd	Obsvd	Fair	Model	Infit	Outfit					
Score	Count	Average	Avrge	Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	N Traits

232	40	5.8	5.54	.83	.15	0.7	-1	0.6	-1	.45	1 all-form-rhetorics
193	30	6.4	6.87	-.08	.16	1.0	0	1.0	0	.32	2 all-form
142	20	7.1	7.30	-.75	.30	1.6	1	1.7	1	-.01	3 all
189.0	30.0	6.4	6.57	.00	.20	1.1	0.0	1.1	-0.1	.25	Mean (Count: 3)
36.9	8.2	0.5	0.75	.65	.07	0.4	1.0	0.4	1.5	.20	S.D.

RMSE (Model) .21 Adj S.D. .61 Separation 2.90 Reliability .89
Fixed (all same) chi-square: 31.5 d.f.: 2 significance: .00
Random (normal) chi-square: 2.0 d.f.: 1 significance: .16

Таблица 9b. Разпределение на компонентите от оценъчната скала на ЕНЕ

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrge	Measure	Model S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	N Judges
23	45	0.5	0.50	.00	.41	1.2	0	1.0	0	1 1
23	45	0.5	0.50	.00	.41	0.7	-1	0.5	-1	2 2
23	45	0.5	0.50	.00	.41	1.1	0	1.4	0	3 3
22.5	45.0	0.5	0.50	.00	.41	1.0	-0.2	0.9	-0.2	Mean (Count: 3)
0.0	0.0	0.0	0.00	.00	.00	0.2	1.1	0.4	0.7	S.D.

RMSE (Model) .41 Adj S.D. .00 Separation .00 Reliability .00
Fixed (all same) chi-square: .0 d.f.: 2 significance: 1.00

Таблица 10a. Скала на преподавателите по български език като чужд (фактор „оценители“)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Avrge	Measure	Model S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	Nu Essays
14	27	0.5	0.94	2.77	.76	1.0	0	0.7	0	7 7
14	27	0.5	0.79	1.32	.52	1.2	0	1.3	0	8 8
14	27	0.5	0.75	1.10	.51	0.8	0	0.8	0	4 4
14	27	0.5	0.71	.89	.50	0.7	-1	0.5	-1	9 9
14	27	0.5	0.57	.29	.48	1.4	1	1.8	1	2 2
14	27	0.5	0.43	-.29	.48	0.9	0	0.8	0	5 5
14	27	0.5	0.38	-.48	.49	0.7	-1	0.5	-1	10 10
14	27	0.5	0.21	-1.33	.53	1.2	0	1.5	0	3 3
14	27	0.5	0.14	-1.81	.57	0.9	0	0.6	0	1 1
14	27	0.5	0.08	-2.39	.65	1.0	0	0.8	0	6 6
13.5	27.0	0.5	0.50	.01	.55	1.0	-0.1	0.9	-0.2	Mean (Count: 10)
0.0	0.0	0.0	0.28	1.50	.09	0.2	0.8	0.4	0.9	S.D.

RMSE (Model) .55 Adj S.D. 1.40 Separation 2.52 Reliability .86
Fixed (all same) chi-square: 59.5 d.f.: 9 significance: .00
Random (normal) chi-square: 8.6 d.f.: 8 significance: .37

Таблица 10b. Скала на преподавателите по български език като чужд (фактор „есета“)

Приложение No. 2.

Набор вариантов А

Essay 1

In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge

It is a hi-tech world we are living in. Nobody could deny this. Information is flooding us, streaming from TV and computer screens in addition to the traditional written form of presenting it. But is viewing to entirely oust reading? It seems that the time for this to happen (if at all) hasn't come yet. Viewing and listening may continue invading our lives and turning into a major means of keeping in touch with the world but as far as acquiring knowledge is concerned it is reading which still occupies the central place. There are several explanations to this.

First, reading is essential to acquiring knowledge for written language is the traditional, most used medium of preserving world's knowledge accumulated over the years. One could find anything in books and it is only in the searching process that computers come around for help.

Second, reading is a practice we have become so accustomed to that it is very unlikely that we should part with it overnight. It has turned in an almost inborn habit, a kind of instinct that would be hard to exterminate even if we tried.

Third, reading allows for privacy. It creates an atmosphere incomparable to that of computers or video films (which doesn't come to say that those haven't got a charm of their own). Being with a book is being with yourself without any intermediaries.

Last but not least, reading unleashes imagination. It doesn't impose images on you that are not your own creation (the way films do). It gives freedom to your thoughts to roam in different directions and come up with ideas of their own.

To put it otherwise, reading hasn't ceased to be the most effective way of acquiring knowledge. And even if it comes to fade away some day it will still remain a basic means of getting to know a lot of things. For the time being, however, viewing and listening are only complementary to reading, facilitating it to certain extent, but they are still of an inferior status in most spheres of life (if not in all).

Essay 2

In Our Modern World Reading Is Not The Most Waw Of Acquiring Knowledge

Oh, look! Jim's coming. I wonder, what has happened? Why is he so agitated?

"Miriam, why didn't you carry the video back in my room? I've told you to do so. All day long you're sitting on the couch doing nothing! You must be gone crazy! Shake a leg!"

I see... the video again. Why am I here - on the bookshelf. Nobody wants me any longer. Surely, my proper place is the dunghill. Quite honestly, I don't see much point in living. In this modern highly technological world books are antique furniture. I've turned into a hand grenade. Sometimes, Jim beats me blue and black in his anger.

If only I lived a century ago, I would have been precious and loved. I remember the night stories of my elders. They exalted the time when their masters were engrossed on the ink-smelling newly print pages. We were those who transferred people to a world of rapturous beauty and nurturing joy, of ancient wisdom and soothing harmony.

Nowadays the radio, the television, the tape-recorder, and the video took our place. Apparently, a film is much more exciting and absorbing than a book. The scenes are as if real and therefore more effective. Just lounging comfortably in an armchair before the T.V. set one can see the remotest spot in the world, can observe the daily routine of an odd tribe, even can her them speaking.

Naturally, it is easier to be amused by television. However, this consumer activity is quite passive. Reading makes one co-creator. All personages and situations obtain shape in the mind. Fantasies are reality there. The outlines of the actual world disappear in an ocean of inventiveness. More over, reading is very intimate. It's like private sharing between close friends. Tantalizing secrets of human knowledge seem to be revealed as if in an initiation. All that gives a sense of mystery and nourishes the heart and the inner child.

The scenes in a film are almost palpable. They are like life itself. That's what fascinates and at the time the very same quality limits individual imagination and interpretation.

By the way, the acquiring of knowledge depends not only on present material, but also on the ability to remember the information, to analyse it and to create some new original ideas. Admittedly, the T.V.s and radios, the video and audio- recorders, the computers and robots demonstrate human inventions and discoveries perfectly and precisely. However, reading is still useful, because it lets imagination soar in the unknown world of consciousness.

Strictly speaking, in this modern age there are a lot of areas on the Earth, where people don't have video recorders or computers. So people there can learn only through reading and life experience. The technological equipment is too expensive to be available for use by every one. That's why we-books are still valuable. The modern civilization cannot possibly go without us. After all, we keep the treasury of human knowledge. Reading, the new generation learn what their forerunners have discovered and developed.

Since technology is not widespread enough to reach every home, reading still remains the most effective way of acquiring knowledge.

Certainly, Jim gets angry with me from time to time, because his parents are rich and he could afford everything. He just cannot possibly realize what joy is reading as he spends all his spare time watching video tapes. Anyway, there are so many mature people would love and read me.

Essay 3

In the Modern World Reading is not Already the Most Effective Way of Acquiring Knowledge

I do not agree with the statement that reading is not already the most effective way of acquiring knowledge as far as it concerns scientific knowledge.

There are other ways, of course, like listening to what people say, observing their behaviour, watching TV. But in this way you get knowledge about life, about politics, the economic development but the information you get is not explicit.

Books comprise much larger knowledge. If it wasn't for them we would lose plenty of time collecting the same information from other sources.

The only thing that is true is that people tend to read less books which is not something I favour. I still take reading books as a criteria for intelligence. I understand that the age is very dynamic, that people get busier and busier, but the lack of time is not an excuse. One can always find time for a good book.

This tendency to satisfy more our material needs and not our spiritual ones is a real disgrace. Making money is not the most important thing in life. Money devastate your soul. You spend your whole life collecting them and in the end you realise you have nothing.

Some people might say that computers can be a good substitute for books but a computer cannot give you a human opinion. You cannot hug a computer and take it in bed with you; or curl comfortably on the sofa and feel the beauty of human mind.

Books are a kind of an escape from everyday life (I'm talking about fiction), a rush into the world of fantasies. The wisdom dripping from the pages finds its way into our minds and helps us take a philosophical look onto life.

That's why I think people should continue to read books no matter what happens to the world of machines and science.

Essay 4

In Modern Times reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge

XX century - this is the era of mass-media and may be the mass culture. Today they are the most fundamental means of heaping information. By them we learn what is going on in the world. We start our day by reading newspapers, by listening to the radio news or watching the T.V. It is true that all these means of communication play an important role and they have a great influence in our modern life. According to me all these technical marvels displace some other important fields in our cultural life such as reading or theatre. The talk, the art of word are displaced by dance or sport, the theatre by cinema, and in literature, the practice of the fast fashion and seasonal success become more successful. The new artificial means constantly appeared such as cinema or radio in order to satiate the dearth senses with mass culture. In all these means is hidden a great power, because they perform the highest ideal of mediocrity.

Now, there exist not books for people, but more and more "a seasonal books". The lightning form of success is spreaded. Everything is oriented towards the transitory, that is why there is a raising of consumerism, absorption and accumulation of information, which is wrongly considered that it

could be transformed into kind of knowledge. More precisely, information gives us an overall picture of the outside world. More often our look is directed to the outside world and not to our inner life. In my own view, reading is still the most effective way of acquiring knowledge. Reading books requires a kind of spiritual tension, share of feelings and an effort of soul. It is a mental and intellectual necessity. By reading we develop and enlarge our brain abilities as well as reading evoke our emotions, imagination and provoke some questions, and by answering to these questions we form our basic conceptions and our worth system.

Essay 5

In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge

Knowledge is one of the most significant qualifications that man needs in his life. The modern world the world of the eighties has many differences from the older generation not only upon scientific or technological matters but also in the way that man acquires the knowledge. Reading was the common way of learning. Man read and through the books used to perceive and learn the world.

Nowdays reading is something but not everything when we talk about knowledge. I think that the most important for acquiring knowledge is the personal experience in life. Man has the great opportunity to travel all over the world. In few hours he can be wherever he wants, he meets other people and by this personal touch, this communication he learns many serious things he can give answers to his problems and the most important is that he can use the knowledge for his own good.

Many seem to accuse the technical means especially television because it has bad effects on man's life but no one can't deny the fact that from television we can acquire knowledge. Everyday there're millions of programmes that anyone can watch and learn about many subjects. Man seems to prefer the optic and acoustic from reading a book. It's more easy to understand things by watching them. The knowledge that we get from television we can't count it as equal as the knowledge from a book. The knowledge of reading is more strong man uses his mind and soul not only his eye as we do when we watch television.

Reading in our modern world is concerned as old fashioned. Computers give only information we want in any time. Knowledge somehow became a product that anyone can buy it and use it. Even in schools they provide knowledge not by reading but by using the technical civilization.

Reading in the modern world lost its value, man doesn't use it for acquiring his knowledge because it's a technical world and reading belongs maybe in the world of romanticism. I think that the old generation has its own beauty and maybe we should remember reading as a mean of learning and why not combine it with this technical revolution we'll have great results.

Essay 6

"In the modern world, reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge."

Our society, lately, has presented a great development, at all cutters of contemporary life. More specific at the cutter of knowledge, reading has been put aside and has been replaced from other ways of acquiring knowledge.

First of all mass media is a new source of knowledge On T.V. everyone has the opportunity to watch too many educational programmes. They pop out movies of historic interest, or of scientific content. There are also too many lessons in educational programmes of T.V. from where everyone can learn a foreign language.

Then, another way of acquiring knowledge is the audiovisual systems which are used, lately, at schools. The student can watch some slights or hear to cassettes to learn anything he could learn by reading a book. This way is more interesting and, undoubtedly, more pleasant for the students.

Nevertheless there is an infalible way which exists from ancient years: experience. Age is really important at this cutter. If you are old you already have lived through many situations and you've learned too many things either from the advices you have been given, or from your own mistakes.

According to my opinion all the above ways of acquiring knowledge have the same result. Anyone has the opportunity to choose the most effective way for himself. Although, reading has been put away, it is still, and will always be, for too many people, the most important way of their formation.

Essay 7

READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

We live in a dynamic world full of vast amount of quickly-changeable information. This is an epoch of big changes in economics, science, technics. It may safely be said that nowadays reading is no longer the most effective way of acquiring information, but I think that it is still the most effective way of acquiring knowledge.

If in the beginning of the century the most wide-spread way of receiving information has been through books, newspapers and others, nowadays the choice is larger - through television, radio, etc.

Most of the information received for example through an advertisements on television, have greater effect on the receiver, so he receives more complete information than the information received through newspapers, books, etc.

The question of the most effective way of acquiring knowledge is rather controversial. For me reading is the most of effective, but for other people it is not. In reading I don't only include books, but also computers. In the ages we live the computer quickly takes the place of books. There is nothing to be surprised about it. It is easier and saves time, which is of great importance nowadays. Some would say that through a computer you can receive more information, more fact and you can receive it quicker than from book. Well, from the point of time, I can agree, but not from the point of quantity information, facts etc. Knowledge is not always what you are obliged to learn, knowledge is something more. You can acquire knowledge from fiction books not only from special books in which all facts, graphics, formulas are explained. For me reading stays the most effective way of acquiring knowledge.

But lets take for example the blind people. For them reading is surely not the most effective way of acquiring knowledge. For other people the sleepy therapy turns to be the most effective way and etc. Many, many examples can be given in favour of that reading is the most effective way of acquiring knowledge and is not the most effective way.

In my opinion it is all a question of habit. I love reading and that's why this is the best way I can acquire some knowledge.

Essay 8

TOPIC: In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge

There was a time, not long ago, when reading was the only way of acquiring knowledge, wisdom and the only source for family entertainment & pleasure. It was even considered luxury to have a shelf of books in the house. Nowadays things have changed radically. The advance of modern technology has offered us other informative, useful, relaxing and entertaining ways of getting knowledge of the world.

T.V does undoubtedly have top position among the sources. About ninety percent of people in Bulgaria have a T.V set at home and families rarely turn it off. Yet television still provokes controversy as there are two sides to every question.

To begin with television is a cheap & convenient form of entertainment and a "friendly face" in the house. It's an ideal way to relax and a talking companion for the lonely, elderly and housebound.

But television does not just entertain, of course. It's most popular because of its being there on the spot. It can take the viewers everywhere round the world at the same time and provide a source for a good family conversation. Viewers get involved in discussing hot news over social, moral or political matters or family tragedies of the soap operas.

Moreover, it's the most powerful & wide-spread way of acquiring information. A strong point in favour of this is the fact that television has played a crucial role in disaster and military relief. During the Ethiopian famine, for example, the huge fund-raising campaign might have had little impact without the heart rendering pictures seen & the world-wide link of millions of viewers who donated money to the cause.

Yet there's another side to the picture. Television does have its bad effect as well. Few will deny that screen violence has its negative impact on children & that seeing too much fictional brutality can make them senseless to real-life horrors.

Furthermore, it's not really a good thing for so many families to spend whole evenings glued to the box. It can lead to the so-called "lodger" syndrome, where some husbands come home, flop

down in front of the T.V. and simply don't communicate with their families at all. In some homes soap operas have become a substitute for real life.

So which of these is television - informative, useful, amusing or banal and boring. Everyone should decide this for themselves. T.V can be part of family life, our eye to the far end corners of the world, but when we are fed up with it maybe it's time to reach for the "off" switch and take a good book or the latest newspaper for a change.

Essay 9

In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge

There was a time when our ancestors had to rely on books as a primary, if not sole, source of information, knowledge and entertainment. However, this is no longer the case. Nowadays, the advance of new technology has brought into use videos, T.V., computers, radio - all of them geared up to the pace of fast-developing modern society, faster and much more efficient in functioning as information-carrying devices than books.

On the whole, the production and distribution of printed material is a slow, rather lengthy process which takes time long enough for the information to turn obsolete. No longer topical and, therefore, unfit to be used in learning, it can only be stored away in bulky, dust-laden volumes with no way of improving it except by adding it to other bulky, dust-laden volumes.

Modern information-distributing devices, on the other hand, can store and process unlimited amount of information that can be easily and regularly edited or updated. New information is acquired with little or no delay at all and old one - quickly replaced or destroyed without any loss of material. Thus, the learner is able to respond adequately to the demands and challenges of an ever-changing and developing world.

It must be acknowledged that printed material allows little variety of expression. The rare combination of the author's good command of the stylistic devices of the given language and the reader's ability to understand and appreciate it is the factor that makes a particular piece of writing interesting or appealing. That is why so very often a book seems dull, dry, difficult to digest and requires special concentration, putting extra strain on the imagination. Conversely, modern devices make use of a wide variety of visual and audio means of expression that attract attention and make information easier to perceive and remember. This effect is due to man's associative memory, for when accompanied by certain sound- or visual images facts tend to be more powerfully impressed on the mind.

Finally, a piece of reading engages the sense of seeing only while all the others are open to external factors, so at times one has to struggle with one's mind in order to be able to keep it on the subject of what they are reading. Watching T.V. or videotape, however, involves not only seeing but also hearing and requires the active attention and participation of the learner, therefore, little room is left for anything outside the particular activity. In this way one receives information in full concentration and this, undoubtedly, is one of the major prerequisites to effective learning.

To sum up, modern times require quick and effective learning and this demand is met by newly-developed information-carrying devices, such as T.V., videos or computer technologies, which tend to replace books on the knowledge market.

Essay 10

"In the modern world reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge"

Knowledge is an important equipment in our life. There is no doubt that they are necessary for the education of a man. On basis of knowledge the man acquires spiritual cultivation and makes a continuous effort in quest of truth and the improvement of living conditions. It is obvious that knowledge has the main role to shape the personality of a man. From the most general experience the basic source of knowledge was the reading. Inside a systematic study of a book or something else the man had the opportunity to inform himself about everything in the world. From the books he could take part himself in philosophical themes to criticize ideas, to change opinions, to complete his knowledge. Surely, all these things after insistent study. The first knowledge in our life are from the reading. The knowledge depends on the quality of the books. It is a very important thing the good choice.

There are many readings which lead on the misleading and to the little learning.

Nowdays however the reading isn't the most effective way of acquiring knowledge. This opinion is acceptable from the many people.
In the modern world distinguish oneself a acceleration. Everything accelerates with a dizzy speed
The free hours aren't enough for many things and especially for reading
In the other side the Mess Media have a interesting rule Everyday we have plenty of interests.
Everyone could acquire knowledge For everything and for everywhere. The informations about political and social themes are in a satisfactory level.
On television or on radio programmes we must choice the programmes which we are going to watch if we want to have real knowledge The
of the technology helps really the man of acquiring knowledge.
The computers have the main rule of our information about everything. They are the most useful informers which inform us easily and the man learn very fast.
In most cases the use of computers is the only source For specific knowledge and also it's the only source that's it's so reliable.
Generally we can see that knowledge it's something which everybody needs and the effective ways of acquiring them are more than the known reading.

Набор вариантов В

Essay 1

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

It is a hi-tech world we are living in. Nobody can deny this. Information is flooding us, streaming from TV and computer screens in addition to the traditional written form of presenting it. But is viewing to entirely oust reading? It seems that the time for this to happen (if at all) has not come yet. Viewing and listening may continue invading our lives and turning into a major means of keeping in touch with the world but, as far as acquiring knowledge is concerned, it is reading which still occupies the central place. There are several explanations for this.

First, reading is essential to acquiring knowledge, for written language is the traditional, most used medium of preserving knowledge accumulated over the years all over the world. One could find anything in books and it is only in the searching process that computers are helpful.

Second, reading is a practice we have become so accustomed to that it is very unlikely that we could part with it overnight. It has turned into an almost inborn habit, a kind of instinct that would be hard to exterminate even if we tried.

Third, reading allows for privacy. It creates an atmosphere incomparable to that of computers or video films (which is not to say that these have not got a charm of their own). Being with a book is being with yourself without any intermediaries.

Last but not least, reading unleashes imagination. It does not impose images on you that are not your own creation the way films do. It gives freedom to your thoughts to roam in different directions and come up with ideas of their own.

To put it otherwise, reading has not ceased to be the most effective way of acquiring knowledge. And even if it comes to fade away some day, it will still remain a basic means of getting to know a lot of things. For the time being, however, viewing and listening are only complementary to reading, facilitating it to a certain extent, but they are still of an inferior status in most spheres of life (if not in all).

ESSAY 2

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Oh, look! Jim's coming. I wonder what has happened. Why is he so agitated?

"Miriam, why didn't you take the video back to my room? I've told you to do so. All day long you sit on the couch doing nothing! You must have gone crazy! Shake a leg!"

I see... the video again. Why am I here - on the bookshelf? Nobody wants me any longer. Surely, my proper place is the dunghill. Quite honestly, I don't see much point in living. In this modern highly technological world books are antique furniture. I've turned into a hand grenade. Sometimes, Jim beats me blue and black in his anger.

If only I had lived a century ago, I would have been precious and loved. I remember the night-time stories of my elders. They exalted the time when their masters were engrossed in the ink-smelling newly printed pages. We were those who transferred people to a world of rapturous beauty and nurturing joy, of ancient wisdom and soothing harmony.

Nowadays, the radio, the television, the tape-recorder and the video have taken our place. Apparently, a film is much more exciting and absorbing than a book. The scenes are as if real and therefore more effective. Just lounging comfortably in an armchair in front of the T.V. set, one can see the most remote spot in the world, observe the daily routine of an odd tribe, even hear them speaking.

Naturally, it is easier to be amused by television. However, this consumer activity is quite passive. Reading makes one a co-creator. All personages and situations obtain shape in the mind. Fantasies are reality there. The outlines of the actual world disappear in an ocean of inventiveness. Moreover, reading is very intimate. It's like private sharing between close friends. Tantalizing secrets of human knowledge seem to be revealed as if in an initiation. All that gives a sense of mystery and nourishes the heart and the inner child.

The scenes in a film are almost palpable. They are like life itself. That's what fascinates people and at the same time the very same quality limits their individual imagination and interpretation.

By the way, the acquiring of knowledge depends not only on the presented or available material, but also on the ability to remember information, to analyze it and create some new and original ideas. Admittedly, the T.V.s and radios, the video- and audio- recorders, the computers and robots demonstrate immaculate examples of human inventiveness and discovery. However, reading is still useful, because it lets imagination soar in the unknown world of consciousness.

Strictly speaking, in this modern age there are a lot of areas on the Earth, where people don't have video recorders or computers. So people there can learn only through reading and life experience. The technological equipment is too expensive to be available for use by everyone. That's why we-books are still valuable. Modern civilization cannot possibly do without us. After all, we keep the treasury of human knowledge. Reading, the new generations learn what their forerunners have discovered and developed.

Since technology is not widespread enough to reach every home, reading still remains the most effective way of acquiring knowledge.

Certainly, Jim gets angry with me from time to time, because his parents are rich and he can afford everything. He just cannot possibly realize what joy reading is as he spends all his spare time watching video tapes. Anyway, there are so many mature people who would love and read me.

Essay 3

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

I do not agree with the statement that reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge as far as it concerns scientific knowledge.

There are other ways, of course, like listening to what people say, observing their behaviour, watching TV. But in this way you get knowledge about life, politics and economic development. But the information you get is not explicit.

Books comprise a much greater field of knowledge. If it were not for them, we would lose a great deal of time collecting the same information from other sources.

It is true that people tend to read fewer books these days, which is not something I favour. I still take reading books as a criterion for somebody's intelligence. I realise that modern life is very dynamic, that people are getting busier and busier, but the lack of time is not an excuse. One can always find time for a good book.

This tendency to satisfy our material needs and not our spiritual ones is a real disgrace. Making money is not the most important thing in life. Money devastates your soul. You spend your whole life collecting it and in the end you realise you have nothing.

Some people might say that computers can be a good substitute for books, but a computer cannot give you a human opinion. You cannot hug a computer and take it to bed with you; or curl comfortably on the sofa and feel the beauty of human mind.

Books are a kind of escape from everyday life (I am talking about fiction), a rush into the world of fantasies. The wisdom dripping from the pages finds its way into our minds and helps us take a philosophical look onto life.

That is why I think people should continue to read books, no matter what happens to the world of machines and science.

Essay 4

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

XX century - this is the era of mass-media and maybe mass culture. Today they are the most fundamental means of gathering information. Through them we learn what is going on in the world. We start our day by reading newspapers, listening to the radio news or watching T.V.. It is true that all these means of communication play an important role and they have a great influence on our modern life. In my opinion, all these technical marvels displace some other important things in our cultural life such as reading or theatre. Talk, the art of conversation is replaced by dance or sport, theatre by cinema, and in literature, fast-changing fashion and seasonal success become more widespread. New artificial media, such as cinema and radio, is constantly appearing in order to saturate the senses with the pleasures of mass culture. Great power is hidden in all these means because they present the ideal of mediocrity.

Nowadays, there hardly exist books for people, but rather an increasing amount of seasonal literature. The lightning form of success is spreading. Everything is oriented towards the transitory, that is why there is a rise in consumerism, absorption and accumulation of information, which is falsely considered transformable into knowledge. More precisely, information gives us an overall picture of the outside world. More often our look is directed towards the outside world and not to our inner life.

In my own view, reading is still the most effective way of acquiring knowledge. Reading books requires a kind of spiritual tension, sharing of feelings and an effort of the soul. It is a mental and intellectual necessity. By reading we develop and enlarge our brain abilities; it evokes our emotions and imagination and provokes questions which by answering we form our basic conceptions and value system.

Essay 5

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Knowledge is one of the most significant things that man needs in his life. The world of the nineties is very different from the world of past generations not only in scientific and technological respect but also in the way man acquires knowledge. Reading was the common way of learning. Man read and through the books used to perceive and learn about the world.

Nowadays reading is something but not everything when we talk about knowledge. I think that personal experience in life is most important for acquiring knowledge. Man has great opportunities to travel around the world. Within few hours he can be wherever he wants; he meets other people and through this personal touch, this communication, he learns many important things that can give answers to his questions and problems; and the greatest advantage is that he can use the knowledge for his own good.

Many seem to accuse the technical means, and the T.V. in particular, of having bad effects on man's life, but no one can deny the fact that from television we can acquire knowledge. Every day there are millions of programmes on that anyone can watch and learn about many subjects. Men seem to prefer the optic and acoustic forms to reading a book. It is easier to understand things when you see them. We cannot count the knowledge that we get from television as equal to the knowledge from a book. The knowledge from reading is much deeper, because one uses his mind and soul, not only his eyes, as when watching T.V..

Reading in our modern world is considered old-fashioned. Computers give only the information that we want at any given time. Knowledge somehow has become a product that any one can buy and use. Even in schools they provide knowledge not through reading but by using technical equipment.

Reading has lost its value in our modern world, man does not use it for acquiring knowledge any more because it is a technical world and reading perhaps belongs to the world of romanticism. I believe that we should go back to the old ways of learning, because reading has its own charm, and if we manage to combine it with the technical revolutionary methods, we will have great results.

Essay 6

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Our society has lately undergone great development in all spheres of contemporary life. As far as knowledge is concerned, reading has been replaced by other ways of acquiring information.

First of all, mass media is a new source of knowledge. Everyone has the opportunity to watch a large number of educational programmes on T.V.. Movies of historic interest or scientific content are constantly produced. There are also a lot of lessons in educational programmes on T.V. from which everyone can learn a foreign language.

Then, audiovisual systems, which have recently been introduced in schools, present another way of acquiring knowledge. The student can watch some slides or listen to tapes, thus learning anything he could learn by reading a book. This approach is more interesting and, undoubtedly, more pleasant for the students.

Last but not least, there is an infallible way which exists from ancient years: experience. Age is really important in this respect. If you are old, you have already lived through many situations and you have learned a lot of things either from the advice you have been given or from your own mistakes.

In my opinion, all the ways of acquiring knowledge discussed above have the same result. Everyone has the opportunity to choose the most effective one for themselves. Although, reading has been pushed aside, it still is, and will always be, for a great many people, the most important method of their formation.

Essay 7

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

We live in a dynamic world full of a vast amount of quickly changing information. This is an epoch of big economic, scientific and technical changes. It may safely be said that nowadays reading is no longer the most effective way of acquiring information, but I think that it is still the most effective way of acquiring knowledge.

If in the beginning of the century the most widespread way of receiving information was through books, newspapers and others, nowadays the choice is larger - through television, radio, etc.

Most of the information received, for example, through advertisements on television, has a greater effect on the receiver, so he receives more complete information than the information received through newspapers, books, etc.

The question of the most effective way of acquiring knowledge is rather controversial. To me reading is the most effective one, but for other people it is not. In reading I do not only include books, but computers as well. In the age we live in, the computer quickly takes the place of books. There is nothing surprising about it. It is easier and saves time, which is of great importance nowadays. Some would say that through a computer you can receive more information - more facts - and you can receive it more quickly than from a book. Well, from the point of view of time, I can agree, but not from the point of the quantity of information, facts, etc. Knowledge is not always what you are obliged to learn, knowledge is something more. You can acquire knowledge from fiction, not only from special books in which all facts, graphics and formulas are explained. To me reading remains the most effective way of acquiring knowledge.

But let us take, for example, blind people. For them reading is surely not the most effective way of acquiring knowledge. For other people sleep therapy turns out to be the most effective way and so on. Numerous examples can be given both in favour of and to the contrary of the fact that reading is the most effective way of acquiring knowledge.

In my opinion, it is all a question of habit. I love reading and that is why this is the best way I can acquire some knowledge.

Essay 8

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

There was a time, not long ago, when reading was the only way of acquiring knowledge, wisdom and the only source of family entertainment and pleasure. It was even considered a luxury

to have a shelf of books in the house. Nowadays things have changed radically. The advance of modern technology has offered us other informative, useful, relaxing and entertaining ways of getting knowledge of the world.

T.V does undoubtedly have a top position among the sources. About ninety percent of the people in Bulgaria have a T.V set at home and families rarely turn it off. Yet, television still provokes controversy as there are two sides to every question.

To begin with, television is a cheap and convenient form of entertainment and a "friendly face" in the house. It is an ideal way to relax and a talking companion for the lonely, elderly and house confined.

But television does not just entertain, of course. It is most popular because of its being there on the spot. It can take the viewers anywhere round the world at once and provide a source for a good family conversation. Viewers get involved in discussing hot news about social, moral or political matters or the family tragedies of the soap operas.

Moreover, it is the most powerful and widespread way of acquiring information. A strong point in favour of this is the fact that television has played a crucial role in covering disasters and military activities with the sole aim of attracting the attention of the public and bringing relief to the affected. During the Ethiopian famine, for example, the huge fund-raising campaign might have had little impact without the heart rending pictures seen and the world-wide link of millions of viewers who donated money to the cause.

Yet, there is another side to the picture. Television does have its bad effect as well. Few will deny that screen violence has its negative impact on children and that seeing too much fictional brutality can make them senseless to real-life horrors.

Furthermore, it is not really a good thing for so many families to spend whole evenings glued to the box. It can lead to the so-called "lodger" syndrome, where some husbands come home, flop down in front of the T.V. and simply do not communicate with their families at all. In some homes soap operas have become a substitute for real life.

So, which of these is television - informative, useful, amusing or banal and boring? Everyone should decide this for themselves. T.V can be a part of family life, our eye for the far end corners of the world, but when we are fed up with it maybe it is time to reach for the "off" switch and take a good book or the latest newspaper for a change.

Essay 9

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

There was a time when our ancestors had to rely on books as a primary, if not sole, source of information, knowledge and entertainment. However, this is no longer the case. Nowadays, the advance of new technology has brought into use videos, T.V., computers, radio - all of them geared up to the pace of fast-developing modern society, faster and much more efficient in functioning as information-carrying devices than books.

On the whole, the production and distribution of printed material is a slow, rather lengthy process which takes time long enough for the information to become obsolete. No longer topical and, therefore, unfit to be used in learning, it can only be stored away in bulky, dust-laden volumes with no way of improving it except by adding it to other bulky, dust-laden volumes.

Modern information-distributing devices, on the other hand, can store and process unlimited amount of information that can be easily and regularly edited or updated. New information is acquired with little or no delay at all and old one - quickly replaced or destroyed without any loss of material. Thus, the learner is able to respond adequately to the demands and challenges of an ever-changing and developing world.

It must be acknowledged that printed material allows little variety of expression. The rare combination of the author's good command of the stylistic devices of the given language and the reader's ability to understand and appreciate it is the factor that makes a particular piece of writing interesting or appealing. That is why so very often a book seems dull, dry, difficult to digest and requires special concentration, putting extra strain on the imagination. Conversely, modern devices make use of a wide variety of visual and audio means of expression that attract attention and make information easier to perceive and remember. This effect is due to man's associative memory, for when accompanied by certain sound or visual images facts tend to be more powerfully impressed on the mind.

Finally, a piece of reading engages the sense of sight only while all the others are open to external factors, so at times one has to struggle with one's mind in order to be able to keep it on the subject of what they are reading. Watching T.V. or a videotape, however, involves not only seeing but also hearing and requires the active attention and participation of the learner, therefore, little room is left for anything outside the particular activity. In this way one receives information in full concentration and this, undoubtedly, is one of the major prerequisites to effective learning.

To sum up, modern times require quick and effective learning and this demand is met by newly-developed information-carrying devices, such as T.V., video or computers, which tend to replace books on the knowledge market.

Essay 10

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Knowledge plays an important role in our life. There is no doubt that it is necessary for people's education. On the basis of knowledge man achieves spiritual cultivation and makes a continuous effort in the quest of truth and the improvement of living conditions. It is obvious that knowledge takes an essential part in shaping one's personality. Judging from general experience, the basic source of knowledge was reading. Through the systematic study of a book or something else people had the opportunity to inform themselves about everything in the world. Through books they could themselves take part in philosophical disputes and criticize ideas or exchange opinions and complete their knowledge. Surely, all this was possible only after thorough study. The first knowledge in our life comes from reading. Knowledge depends on the quality of the books. Good choice is very important.

There are many texts which can mislead and lead to little learning.

Nowadays, however, reading is not the most effective way of acquiring knowledge. This opinion is shared by most people.

The modern world is one distinguished by acceleration. Everything accelerates at a dazzling speed. There is not enough spare time for many things and especially for reading.

On the other hand, mass media play an interesting role. Everyday we profess plenty of interests. Everyone can acquire knowledge about anything anywhere. The information about political and social events is at a satisfactory level.

From television or radio programmes we must choose the ones which we shall follow if we want to acquire real knowledge. The advent of technology helps man really to acquiring knowledge.

Computers play a main role in informing us about everything. They are the most useful informers which provide information easily and we learn very fast.

In most cases the use of computers is the only source of acquiring specific knowledge and also they are the only source that is reliable.

All in all, we can see that knowledge is something which everybody needs and the effective ways of acquiring it are more than the well-known one, reading.

Набор вариантов С

Essay 1

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

It is a hi-tech world we are living in - nobody can deny this. Information is flooding us, streaming from TV and computer screens in addition to the traditional written form of presenting it. But is viewing to entirely oust reading? It seems that the time for this to happen (if at all) has not come yet. Viewing and listening may continue invading our lives and turning into a major means of keeping in touch with the world but, as far as acquiring knowledge is concerned, it is reading which still occupies the central place. There are several explanations for this.

First, reading is essential to acquiring knowledge, for written language is the traditional, most used medium of preserving knowledge accumulated over the years all over the world. One could find anything in books and it is only in the searching process that computers are helpful.

Second, reading is a practice we have become so accustomed to that it is very unlikely that we could part with it overnight. It has turned into an almost inborn habit, a kind of instinct that

would be hard to exterminate even if we tried.

Stemming from that reason is the fact that reading allows for privacy: being with a book is being with yourself without any intermediaries. In that sense it creates an atmosphere incomparable to that of computers or video films, which is not to say they have not got a charm of their own.

Last but not least, reading unleashes imagination. It does not impose images on you that are not your own creation the way films do, for example. It gives freedom to your thoughts to roam in different directions and come up with ideas of their own.

Thus, in my view, reading has not ceased to be the most effective way of acquiring knowledge. And even if it comes to fade away some day, it will still remain a basic means of getting to know a lot of things. For the time being, viewing and listening are only complementary to reading, facilitating it to a certain extent, but they are still of an inferior status in most spheres of life, if not in all.

Essay 2

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Oh, look! Jim's coming. I wonder what has happened. Why is he so agitated?

"Miriam, why didn't you take the video back to my room? I've told you to do so. All day long you sit on the couch doing nothing! You must have gone crazy! Shake a leg!"

I see... the video again. Why am I here - on the bookshelf? Nobody wants me any longer. Surely, my proper place is the on dunghill then. Quite honestly, I don't see much point in living. In this modern highly technological world books are worse off than antique furniture. I've turned into a hand grenade, and Jim often beats me blue and black in his anger.

If only I had lived a century ago, I would have been precious and loved. I remember the bedtime stories of my elders. They exalted the time when their masters were engrossed in the ink-smelling newly printed pages. We were those who transferred people to a world of rapturous beauty and nurturing joy, of ancient wisdom and soothing harmony.

Nowadays, the radio, the television, the tape-recorder and the video have taken our place. Apparently, a film must be much more exciting and absorbing than a book. The scenes are as real and therefore more effective. Just lounging comfortably in the armchair in front of the T.V. set, one can see the most remote spot in the world, observe the daily routine of an odd tribe, and even hear them speaking.

Naturally, it is easier to be amused by television. However, this is quite a passive consumer activity, isn't it? Reading makes one a co-creator. All personages and situations obtain shape in the mind. Fantasies are reality there. The outlines of the actual world disappear in an ocean of inventiveness. More over, reading is very intimate: it's like private sharing between close friends. Tantalizing secrets of human knowledge seem to be revealed as if by an initiation. All that gives a sense of mystery and nourishes the heart and the inner child.

The scenes in a film are almost palpable: they are like life itself. That's what fascinates people, but at the same time the very same quality cunningly limits their individual imagination and interpretation.

By the way, the acquisition of knowledge depends not only on the presented or available material, but also on the ability to remember information, to analyze it and create some new and original ideas. Admittedly, the T.V. and radio, the video- and audio- recorders, the computers and robots demonstrate immaculate examples of human inventiveness and technical perfection and discovery. However, reading is still useful, because it explores emotions and lets imagination soar in the unknown world of consciousness, inaccessible for the others.

Strictly speaking, in this modern age there are a lot of areas on the Earth, where people don't have video recorders or computers. So people there can learn only through reading and life experience. Technological equipment is too expensive to be available for use by every one. That's why we-books are still valuable.

Modern civilization cannot possibly do without us either because, after all, we keep the treasury of human knowledge. Reading, the new generations learn what their forerunners have discovered and developed.

Certainly, Jim gets angry with me from time to time and Miriam would rather watch cartoons than sit with me; their parents are rich and they can afford everything - a good T.V., a video recorder and they are even thinking of buying a computer. They just cannot possibly realize what joy reading is as they spend all their spare time watching films and playing video games.

Anyway, there must be a lot of people who would still love and read me - probably I am just in the wrong bookcase?

Essay 3

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

I do not agree with the statement that reading is no longer the most effective way of acquiring knowledge, at least not as far as science is concerned.

There are numerous other ways of obtaining the information we need, of course, such as listening to what people say, observing their behaviour, or watching TV. You get information about natural life, politics and economic development, but knowledge there is not explicit and you may need to do a lot of sifting and reorganising before you get to it. Books can offer much greater and purer knowledge in that sense: if it were not for them, we would lose plenty of time collecting the same information from other sources and then analysing it to extract the knowledge.

What makes people mistrust the power of books is the fact that modern life is very dynamic and people - in their rush - tend not to find the time for reading. But the lack of time should not serve as an excuse and intelligent people always manage to devote good books the necessary time to utilise and appreciate their wisdom.

Books cater for our mental and spiritual development, too. They provide a good exercise for the brain and wholesome food for the soul. The tendency in some people to satisfy more and more of their material needs (such as getting promoted by any means or having the most fashionable technical equipment in their laboratory) rather than to pursue true intellectual or spiritual ambitions is a real disgrace. These people fail to recognise the most important thing in life. Material benefits satisfy your vain (and probably body) but they devastate your soul: you spend your whole life collecting them and in the end you realise you have nothing.

Further to that, computers and other modern technical marvels cannot give you a human opinion. Nor can they offer an adequate understanding of your problems, no matter how good substitutes they are of books in being a source of information. You cannot hug a computer and take it to bed with you; or curl comfortably on the sofa and feel the beauty of human mind, escaping from everyday life into the world of fantasies (I am talking about fiction, of course). Often the wisdom hidden between the pages helps us take a more philosophical look onto life.

That is why I think true scholars and scientists should continue to read books too, no matter what happens to the world of machines and science.

Essay 4

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

... or is it still?

It used to be the case that through reading books people both amused themselves and learned about the world around. True, it took years to collect and spread that treasury of knowledge, but the result was well worth the effort.

Now, science has come a long way since then, turning - for good or bad - the XX century into an era of mass-media. Today it is the most fundamental means of gathering information about the world and what is going on in it. We start our day by reading newspapers, listening to the radio news or watching T.V.. But although these modern means of communication play an important role in informing us and enriching our stock of factual knowledge, in my opinion, they displace some other important things in our life such as reading books and going to the theatre, for example, which provide other types of no less useful knowledge.

Broadly speaking, communication, the power of the word, and the art of talking, are replaced by dance or sports, theatre by cinema, and in literature, modern soap operas and melodramas oust traditional values. New more or less artificial media, such as cinema and radio, constantly appear in order to satisfy the senses with the pleasures of mass culture: facts mixed with sensational gossip, scenes putting your hair on end through technical effects, etc., etc.. Great destructive power is hidden in all these means because they often have only to offer the easy-digestible ideal of mediocrity.

Nowadays, there hardly exist books which satisfy literary spiritual and artistic needs, but rather an increasing amount of "seasonal" topical literature. The striving is for the easiest and quickest success. Everything is oriented towards the transitory, that is why there is an increase in

consumerism, a mere absorption and accumulation of information, which is wrongly considered transformable into valuable and long-lasting knowledge. More precisely, information gives us an overall picture of the outside world, but the inner life somehow remains hidden and inaccessible.

Thus, in my opinion, reading is still the most effective way of acquiring true knowledge. Reading books requires a kind of emotional strain, an effort of the soul and an ability to share other people's feelings. It is both a mental and intellectual training and necessity in itself. It develops and enlarges our brain power, evoking our emotions and imagination and provoking questions which by answering we form our basic conceptions and system of values.

Essay 5

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Knowledge is one of the most significant assets that man needs in his life. The world of the nineties is very different from the world of past generations not only in scientific and technological respect but also in the way man acquires knowledge. Not long ago reading used to be the most common if not the only way of perceiving and learning about the world. Nowadays it still has its place, but no longer holds the monopoly over acquiring knowledge: in the face of planes and phones, T.V., radio and computers reading has found its worthy rivals and helpmates.

I think that the most important role in the process of acquiring knowledge is now played by personal experience in life. Today one has great opportunities to travel around the world. It is only a matter of hours to reach any point of the planet, to meet other people and through this personal touch and first-hand experience learn many things that may provide an answer one's own questions and problems.

Many accuse the technical media, and the T.V. in particular, of having bad effects on man's life, but no one can deny the fact that T.V. also offers fast and easy-accessible knowledge. There are plenty of programmes that provide information about various subjects. Moreover, a lot of people prefer listening and watching to reading, because it is easier to understand things when you see them.

Yet, I would like to argue that the knowledge one gets from reading is much deeper, because one puts his mind and soul into extracting it, not only his eyes and ears as when watching T.V..

Reading in our modern world is often considered old-fashioned, slow and non-resistant to human imperfection such as tiredness or restricted memory capacity. Computers are offered as a better substitute because they are available at any time, but they only give information, not knowledge.

Reading has probably lost much of its value in our technical world; many do not use it for acquiring knowledge any more because they think it belongs to another, more romantic world. I myself believe that we should go back to the old ways sometimes too, because reading has its benefits and beauty, and if we manage to combine it with the new revolutionary methods, we may achieve great results.

Essay 6

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Our society has lately undergone great development in all spheres of life. As far as acquisition of knowledge is concerned, reading has been complemented and to some extent replaced by a number of other probably more effective ways of obtaining information.

First of all, mass media is such a new powerful and wide-reaching source of information and knowledge. Everyone has the opportunity to watch a large number of political, cultural and educational programmes on T.V.; movies of historic or scientific interest are constantly produced and shown; a foreign language may be learned through listening to radio lessons.

In addition, the audio-visual systems which have recently been introduced in schools present an alternative way of acquiring knowledge, too. Students can watch slides or video or listen to tapes, thus learning everything they could learn by reading a book plus enriching the new letter strings with a model pronunciation and a vivid picture. This approach has the advantage of being more interesting and, therefore, more beneficial for the students.

Furthermore, there is another infallible way of obtaining knowledge which exists from

ancient times: experience. Age is really important in this respect. If you are old, you have already lived through many situations and you have learned a lot of things either from the good advice you have been given or from your own mistakes.

In my opinion, knowledge can therefore be acquired through any of the above discussed means: everyone has the opportunity to choose the most effective one for him- or herself. Thus, although reading may seem to have been pushed aside, it still is, and will probably always be, for many people a most powerful way of learning and mental development along with the newly-emerging ones.

Essay 7

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

We live in a dynamic world of big economic, scientific and technical changes, which influence all spheres of life and I think it may confidently be said that nowadays reading is no longer the most effective way of acquiring information, but in my opinion it probably is still the most effective way of acquiring knowledge.

If at the beginning of the century the most widespread way of receiving information was through books, newspapers and others, nowadays the choice is larger - there are television, radio, computer networks, etc. The latter have the advantage of being much faster, further reaching and more catchy in their effect. Take for example advertisements on T.V.: the effect on the viewer is greater, because, undoubtedly, he receives more complete information than that obtained through newspapers, books, etc.

The question of the most effective way of acquiring knowledge, on the other hand, is rather controversial. To me, reading is the most reliable and result-yielding one, but other people may not feel the same way about it.

I associate reading not only with books, but with computers as well. In the age we live in, the computer quickly takes the place of books, turning into a kind of a mechanised book itself. There is nothing surprising about it as access to the sources of knowledge through it is much easier and quicker, which is of great importance nowadays.

However, paper books still hold a special charm for me, because knowledge is not always what you are obliged to learn, knowledge is something more than that: you can acquire knowledge from fiction books, too, not only from special manuals in which facts, graphics and formulas are presented and explained. This is a different kind of knowledge - probably deeper and more subjective, and it is still beyond what computers can offer. This is the main reason why to me reading remains the most effective way of acquiring knowledge.

But there are people for whom reading is surely not the most effective way of acquiring knowledge. Consider the extreme case of blind people, or those who claim that the best way of language acquisition is when you are on the verge of sleeping listening to somebody or something.

Numerous examples can be given in favour of and against reading as the most effective way of acquiring knowledge. In my opinion, it is all a question of personality and habit. I love reading and that is why this is the best way I can acquire knowledge.

Essay 8

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

There was a time, not long ago, when reading was the only way of acquiring knowledge, wisdom and the only source of family entertainment and pleasure. It was even considered a luxury to have a shelf with books in the house. Nowadays things have changed radically. The advance of modern technology has offered us other informative, useful and entertaining ways of getting knowledge of the world.

T.V does undoubtedly have a top position among these sources. About ninety percent of the people in Bulgaria have a T.V set at home and families rarely turn it off. Yet, television still provokes controversy as there are two sides to every question.

To begin with, television is a cheap and convenient form of entertainment: once it is bought you only have to pay for the electricity, whereas books make a continuous and considerably greater claim to your pocket. It is also a "friendly face" in the house - an ideal way to relax and a talking

companion for the lonely, elderly and house confined.

But television does not just entertain, of course. It is most popular because of its being there on the spot for the whole family. It can take the viewers anywhere round the world at once (which makes it a better form of getting knowledge than even travelling) and provide a source for a good family conversation. Thus, viewers get involved in discussing hot news about social, moral or political matters (just think of the delay which newspapers and books entail) or the family tragedies of the soap operas.

Moreover, in comparison with reading, it is a much more powerful and widespread way of acquiring information. A strong point in favour of this is the fact that television has played a crucial role in covering disasters and military activities with the sole aim of attracting the attention of the public and bringing relief to the affected. During the Ethiopian famine, for example, the huge fund-raising campaign might have had little impact without the heart rending pictures seen and the world-wide link with millions of viewers who donated money to the cause.

Yet, there is another side to the picture. Television does have its bad effects as well, which may make some look back to reading as an alternative. Few will deny that screen violence has strong negative impact on children (even those who are still unable to read) and that seeing too much fictional brutality can make them senseless to real-life horrors.

Furthermore, it is not really a good thing for so many families to spend whole evenings glued to the box. It can lead to the so-called "lodger" syndrome, where some husbands come home, flop down in front of the T.V. and simply do not communicate with their families at all. In some homes soap operas have become a substitute for real life.

So, which of these is television - informative, useful, amusing or banal and boring? Everyone should decide this for themselves. T.V. can be a part of family life, our eye for the far end corners of the world, but when we are fed up with it maybe it is time to reach for the "off" switch and take a good book or the latest newspaper for a change.

Essay 9

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

There was a time when our ancestors had to rely on books as a primary, if not sole, source of information, knowledge and entertainment. However, this is no longer the case. Nowadays, the advance of new technology has brought into use videos, T.V., computers, radio - all of them geared up to the pace of fast-developing modern society, faster and much more efficient in functioning as information-carrying devices than books.

On the whole, the production and distribution of printed material is a slow, rather lengthy process which takes time long enough for the information to turn obsolete. No longer topical and, therefore, unfit to be used in learning, it can only be stored away in bulky, dust-laden volumes with no way of improving it except by adding it to other bulky, dust-laden volumes.

Modern information-distributing devices, on the other hand, can store and process unlimited amount of information that can be easily and regularly edited or updated. New information is acquired with little or no delay at all and old one - quickly replaced or destroyed without any loss of material. Thus, the learner is able to respond adequately to the demands and challenges of an ever-changing and developing world.

It must be acknowledged that printed material allows little variety of expression. The rare combination of the author's good command of the stylistic devices of the given language and the reader's ability to understand and appreciate it is the factor that makes a particular piece of writing interesting or appealing. That is why so very often a book seems dull, dry, difficult to digest and requires special concentration, putting extra strain on the imagination. Conversely, modern devices make use of a wide variety of visual and audio means of expression that attract attention and make information easier to perceive and remember. This effect is due to man's associative memory, for when accompanied by certain sound or visual images facts tend to be more powerfully impressed on the mind.

Finally, a piece of reading engages the sense of sight only while all the others are open to external factors, so at times one has to struggle with one's mind in order to be able to keep it on the subject of what they are reading. Watching T.V. or a videotape, however, involves not only seeing but also hearing and requires the active attention and participation of the learner, therefore, little room is left for anything outside the particular activity. In this way one receives information in full concentration and this, undoubtedly, is one of the major prerequisites to effective learning.

To sum up, modern times require quick and effective learning and this demand is met by newly-developed information-carrying devices, such as T.V., video or computers, which tend to replace books on the knowledge market.

Essay 10

IN THE MODERN WORLD READING IS NO LONGER THE MOST EFFECTIVE WAY OF ACQUIRING KNOWLEDGE

Acquisition of knowledge plays an important role in our life. It is essential for people's education and forms the basis of shaping one's personality and achieving spiritual cultivation; it is also a stimulus for men's continuous effort in the quest of truth and the improvement of living conditions.

Judging from general past experience, the basic source of knowledge used to be reading. Through the systematic study of books people had the opportunity to inform themselves about everything in the world and thus complete their knowledge. Through books they could themselves take part in philosophical disputes and criticize the ideas of others or change public opinion.

However, detailed study of books is extremely time-consuming. An even worse shortcoming of reading is that the acquired knowledge depends on the quality of the books: good choice is very important as there are many texts which can mislead or lead to little learning. The latter is often not so easy to avoid because books take a long time to be written and distributed, let alone reviewed and revised.

Fortunately nowadays reading is not the only way of acquiring knowledge and this opinion is shared by many people. One reason for that may be that the modern world is one distinguished by acceleration: everything accelerates at a dazzling speed and there is hardly any time for reading books.

On the other hand, modern mass media, such as the radio or the T.V., play an ever increasing role in satisfying the plenty of interests that we profess everyday. Everyone can acquire knowledge about anything anywhere: it is both easy and quick. The information about political and social events has never been more complete or trust-worthy. There are a lot of educational programmes, too. Thus the advent of technology helps man to really acquire knowledge.

Computers are yet another example of that aid. They have recently started playing an essential role in informing us about everything. They are the most useful informers which provide the information which we need easily, allowing us to learn fast. In some cases the use of computers is the only source of acquiring specific knowledge and also they are the only source that is so reliable.

All in all, we can see that knowledge is something which everybody needs and the effective ways of acquiring it are more than the old, well-known one - reading. The choice between them is a matter of personal liking and availability of the sources.