



ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В 1. – 4. КЛАС – ПРОБЛЕМИ НА ТЕХНОЛОГИЯТА

Мариана Мандева

Образованието трябва да премине в бъдеще време!

А. Тофлър

Summary: Possibilities for technological improvement in Bulgarian language education in 1st – 4th grade are considered. The expectation is to prepare the kids for authentic tongue communication.

Key words: Bulgarian language education in 1st – 4th grade, technology, modernization

1. Обучението по български език в началното училище – „работилница“ за „създаване“ на света и на „Аз“-а

Съвременната социокултурната ситуация прави актуални няколко **ключови проблема**, които се проектират върху обучението по български език в училище [12, 17–20]. **(1)** Засилва се глобализацията. Премахват се бариери – политически, институционални, езикови и т.н. Формира се обща европейска идентичност. **(2)** Образованието става „изключително средство“ (Ж. Делор) за израстването на личността и за изграждането на връзки между индивидите, групите и нациите [9, 13]. Превръща се в непрекъснат процес. **(3)** Нараства ролята на езика в глобализиращия се свят – в компютризираното общество, в медийното общество, в демократичното общество, в обществото на високите технологии, в правовото общество, в общест-

вото, поставящо си като приоритет развиване на образованието, и т.н. [12, 17–20].

„Европейският съюз ... осъществява политика на езиково многообразие, непозната в историята и практиката на международните институции до този момент” [31, 25]. Като ценност се утвърждават **мулти- и плурилингвизмът**¹ [32].

От казаното дотук следва, че „Завършващите образованието си трябва да имат **висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната**. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна **компетентност в допълнителни езици** (подч. мое – М. М.). Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е **комплексен процес**, който трябва да започне от **най-ранна възраст... Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента** (подч. мое – М. М.)” [33: 13]. **Училищното обучение по роден език и училищното обучение по чужд език** днес се разглеждат като **подсистеми на една система – езиково обучение**. Подчинени са на **обща цел** – „...хармоничното развитие на личността на обучаваания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение” [30: 11–12].

В нашето училище българският език е „първ и главен предмет” (Т. А.-Балан). Чрез него се моделира речевото поведение на ученика като социална интеракция, като когнитивен процес, като идентификация и себеизява в съвременния свят. За да отговори на изискванията на динамично променящия се и сложен живот и на свързаните с това потребности на младата личност (лингвопрагматични, лингвокогнитивни, лингвокултурологични), училищното обучение по български език интегрира **обучение по език, по текст (дискурс) и по култура**. От предимно информативно то се преориентира в **развиващо способността на детето да си служи с езика** [13]. Мотивира ученика да застане на „стража пред доброто”

(В. Стефанов). Подготвя го съзнателно, активно и интерактивно, отговорно и резултатно да „прави неща“ чрез езика в разнообразни социокултурни сфери от „живата“ си практика, за да „създава“ света, в който живее – да се интегрира в социума и да утвърждава „Аз“-а. **Синтезирано казано:** в съвременния научен дискурс е неоспоримо, че **прагматично ориентираното езиково обучение** е „**утрешното обучение**“ (А. Петров).

Наблюденията обаче показват, че на занятията по български език в училище „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) е езикът като семиотична система от знаци. Лингвистичното познание остава откъснато от „речта, потопена в живота“ (Н. Д. Арутюнова). **Оттук логично следва неудовлетворителното равнище на функционална грамотност на българските ученици е незадоволятелно** [24; 25; 35].

Важен е отговорът на **въпроса:** *как да провокираме у ученика желание да превърне четенето и писането в „...интелектуална способност за навлизане в дълбочината на нещата“ [13: 24], в базисни културни умения?* Ще представя мой „поглед“ по този проблем, базиран на **експериментално обучение по писмена преразказна дейност² на първия (българския) език³ в начална училищна възраст.** Ще защита апробираните **технологични варианти, целящи модернизиране на езиковото обучение на децата.** **Очакването** е да подготвим ученика още от първите си години в училище чрез четенето и писането „да върши дела“ (О. Дюкро) в разнообразни социокултурни сфери от своя живот – да възприема чужд писмен/устен дискурс⁴ и да създава собствен писмен дискурс (преразказ), за да се решава важни задачи от автентичната си социална практика.

2. Обучението по преразказване в началното училище – проблеми на технологията

2.1. Технология на обучението – писмено преразказване

В научната литература се говори за *образователни технологии*, за *технологии на обучението*, а напоследък се актуализира въпросът за *дизайн на обучението*. Това налага да се направи **уточ-**

нение. В изследването се приема разбирането на Пл. Радев, че „...образователни технологии (технологии на образованието) няма, тъй като тази синтагма е вътрешно противоречива (нонсенс)... няма как да има технологии на формалния образователен продукт, който да не е получен от технологиите на обучението” [27, 381]. **Технологията на обучението** е „...кодифицирано, възпроизводимо и надеждно използване на човешки и изкуствени средства и ресурси за ефективно реализиране на преподаването и ученето в тяхната взаимна връзка за достигане и оценяване на целите на обучението” [27, 381].

Поради изисквания към обема на текста няма да се разглежда детайлно технологичното равнище на обучението по писмено преразказване в началните класове. Ще се отбележи, че технологията е в съответствие с **хуманната същност на образованието**. Подчинена е на **конструктивистката философия**. Познанието се конструира и реконструира в автентичен за детето социокултурен континуум. Осъществява се процес на самоорганизация и собствено построяване на знания, извършващо се от ученика индивидуално или кооперирано. Очакването е да се формират знания, умения, отношения (компетентности) за писмено преразказване, необходими на детето за справяне с проблеми, възникващи в реални ситуации от неговия живот.

2.2. Методи на обучение. Учебни похвати

• Методи на обучение по писмено преразказване в началните класове

В педагогическата наука съществуват различни схващания за същността и структурата на методите на обучение. В изследването се приема, че **методът на обучение** е „... форма на директивно, интерактивно, научноизследователско, имитативно и приложно-практическо взаимодействие между дейността на учители и ученици за предизвикване на целенасоченото функциониране и развитие на процеса на обучение” [29, 215–216]. Става дума за „...модел на взаимодействието между преподаване и учене; взаимодействие, насочено към постигане на определен образователен ефект” [13, 148].

Различия в схващанията на авторите се проявяват и при класифицирането на методите на обучението. Като отправна точка се приемат разнообразни признаци. Пл. Радев например класифицира

методите на обучение по признака *интенционална (насочена) непосредственост (директивност) или опосредстваност (интерактивност, трансакция)* [26, 372–373]. Авторът разграничава: директивни информационно-рецептивни методи; непосредствени научноизследователски методи; опосредствани научноизследователски методи; опосредствани интерактивни (трансактни) методи; опосредствани интерактивни трансактни методи за предизвикване и организиране на творчеството на учениците (евристично-моделиращи методи); опосредствани имитационни интерактивни (трансакционни) методи; непосредствени директивни или интерактивни праксеологически (практикоприложни) методи [26, 372–373]. „Вътре” в **интерактивните методи на обучение** Ив. Иванов диференцира **ситуационни, дискуссионни и емпирични (опитни) методи**. Към **ситуационните интерактивни методи на обучение** авторът отнася *метод на конкретните ситуации (кейс-стъди), казус, симулация, игра*. **Дискуссионни интерактивни методи на обучение** са *беседата, мозъчната атака (брейнсторминг, колективно генериране на идеи), дискусия, обсъждане, дебати*. Към **опитните (емпирични) интерактивни методи на обучение** Ив. Иванов отнася *работата по проект (метод на проектите), моделиране* и др. [17, 33]. **Синтезирано казано**, традиционната система от методи е система от отворен тип, която се допълва и обогатява, за да отговори на изискванията на променящата се практика на обучението [8, 14].

Методите на обучението по писмено преразказване (1. – 4. клас) се класифицират предвид **функцията им в отделните етапи на формирането на компетентности за писмена преразказна дейност**. Диференцират се **три групи методи на обучение**: **(1) методи за овладяване на знания за писмената преразказна дейност; (2) методи за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност; (3) методи за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност**.

„Вътре” в трите групи методи на обучение се търси добре обмислен **баланс** между отделните методи по признака *интенционална (насочена) непосредственост (директивност) или опосредстваност (интерактивност, трансакция)*. Например сред

третата група методи – методи за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност, водеща роля има *дейността по проект*, принадлежаща към групата на непосредствените директивни или интерактивни праксеологически (практикоприложни) методи [26, 373]. Методът *дейност по проект* си взаимодейства с *текст метода* (дейности с учебниците и други книжни носители на информация), отнасян към директивните информационно-рецептивни методи на обучение [26, 372]. Търсеният ефект е ученикът да решава проблеми от автентичната си социална практика чрез писмена преразказна дейност, като автономно и осъзнато работи с правописни и синонимни речници, с детски енциклопедии и т.н.

Ако се изходи от направената от Ив. Иванов класификация на интерактивните методи на обучение, ще се отбележи, че с **превес** през всички етапи на формирането на компетентности за писмена преразказна дейност са **опитните (емпирични) интерактивни методи на обучение – моделиране, дейност по проект**.

Отделните методи на обучението по писмено преразкаждане – *беседа, инструктаж, наблюдение, текст метод, игра, моделиране, дейност по проект, дискусия*, изпълняват **широк кръг функции**. Служат за формиране на ново познание, за демонстриране на познание, за привеждане на нови познания върху вече познати, за манипулиране на области от реалността [26, 387]. Един и същ метод (напр. *текст метод*) се класифицира не само в една, но и в повече групи на класификацията. **Важното** е „... че един и същ метод на обучение, в зависимост от принадлежността си към една или друга група, ще промени своята структура, създавайки различни тенденции в познавателната дейност на обучаваните...” [8, 14].

• Учебни похвати

Учебният похват по структура „... съответства на структурата на метода и е подчинен на целта, преследвана от метода” [11, 166]. Той е полифункционален – може да бъде използван при решаването на различни дидактически задачи в рамките на различни методи [13, 148 – 149].

„**Упражненията** (подч. мое – М.М.) са най-често прилаганият учебен похват в образователния процес по БЕ. Под упражнение в

МОБЕ се разбира преднамерено изпълняване на операция или на система от операции с езикови явления с цел да се постигне желан образователен ефект. Става дума за целенасочени взаимосвързани действия с нарастваща трудност, в резултат на които се овладяват знания, умения, похвати за дейност и т.н.” [13, 156]. „Всяко упражнение ...се съобразява с етапите на формиране на умения и компетенции, като обобщено то включва: познаване и разбиране на правилата, които стоят в основата на дадено умение, период на опити и период на усъвършенстване на техниката на изпълнение” [26, 388–389].

Класификацията на упражненията в училищното обучение по български език е „отворена система” (К. Димчев). Може да се извърши по разнообразни признаци [13, 160–178]. Независимо от различните гледни точки, класификацията на упражненията се основава на спецификата на речевото общуване и на комуникативните потребности на учениците [5, 40–41]. Върху типологията на упражненията слагат отпечатък и „...механизмите на овладяване на различни компетентности (обща, ключови, трансверсални; присъщи на група предмети; характеризиращи отделен предмет” [13, 160].

„Според класическите схващания езикът е едновременно *ergon* и *energeia*... **Упражненията** (подч. мое – М.М.) се отнасят до дейностните характеристики на ОБЕ (*energeia*). **Задачите** (подч. мое – М.М.) отразяват статичните аспекти (*ergon*) на ОБЕ” [13, 156]. **Учебната задача** е „... преднамерено създадена вътрешна или външна образователноцелева система (независима променлива) със следните елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно” [26, 272]. Предвид различни системообразуващи фактори учебните задачи по български език се класифицират от разнообразни гледни точки [36, 68–122]. В зависимост от **равнищата на усвояване на лингвистичното знание** се диференцират *езикови, стилистични и комуникативноречеви учебни задачи* [34, 115].

2.3. Система речеви упражнения в обучението по писмено преразказване – начален училищен етап

2.3.1. Обща характеристика на системата речеви упражнения

За да се открие **инвариантното** в системата упражнения в обучението по писмено преразказване в началните класове, за отправна точка служи **двудялбата езикови – речеви упражнения**. „Езикови или речеви са упражненията в зависимост от това, дали се работи с лингвистични конструкции (лингвистична същност на езиковите факти), или с реализацията на езиковите единици в речта” [13, 160]. При изпълнението на упражненията, прилагани в обучението по писмено преразказване, учениците боравят с писмен дискурс – преразказ. Т.е. упражненията са **речеви**. Децата изпълняват **комуникативноречеви учебни задачи**, при които „... речевото действие се осъществява съобразно с конкретно фиксирана ситуация на общуване” [34, 115].

В основата на упражненията в обучението по писмено преразказване в етапа 1. – 4. клас са **комуникативни (речеви) ситуации – естествени и изкуствени (учебни)**. Централен компонент на **комуникативната ситуация** е **текстът (дискурсът)**. Във връзка с пораждането, разпространението и възприемането му комуникативната ситуация включва още: *участници в комуникацията* (адресант и адресат); *инструментариум на комуникацията* (кодове и канали за свързка); *ситуативен контекст* (дейностен контекст; място, време на комуникацията); *предмет на комуникацията* (сфера от извънтекстовата действителност, с която се съотнася комуникацията) и *тема на текста* (обобщена смислова цялост, кондензирано смислово ядро, разгръщащо се в текста). Когато общуването протича по езиков път, комуникативната ситуация се определя още като **речева ситуация** [6, 248].

Психолингвистите и методиците (Н. А. Амосова, К. Димчев, В. Капинос, В. Колева, Е. И. Пасов, Сн. Пейчева, Т. А. Рубинщейн и др.) споделят виждания, обединяващи се около разбирането на А. А. Леонтиев за **учебната речева ситуация** – „...свкупност от условия, речеви и неречеви, необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязан от нас път, стига тези условия да са дадени в текста или да са създадени от учителя в клас” [19, 19]. Учебната речева ситуация съдържа най-съществените компоненти на автентичната речева ситуация – напр.: *Ще преразкажа приказката на свой приятел от интернет, който не я е чувал,*

за да му препоръчам да прочете сборник с български народни приказки. Става ясно, че образователното взаимодействие се съобщава с това, **кой съобщава, на кого и какво съобщава, по какъв канал, за какво е предназначено съобщението, какъв е резултатът** (според модела на Х. Ласуел) [14]. Като се излиза от схващанията на Р. Якобсон за езиковите функции, могат да се определят **отношенията между компонентите на учебната речева ситуация и езиковите функции: адресант – емотивна функция; адресат – конативна функция; съобщение – поетична функция; код – металингвистична функция; канал – фатична функция; референт – реферативна функция** [15]. **Създават се условия учениците да овладяват комплексно функциите на езика и да си служат с тях в учебната и в извънучебната си дейност.** Езикът се изучава като **тип речево поведение**. Стремехът за правилност в изразяването се пренасочва към стремеж за **результатност на речевото общуване**. „Безспорно разликите между *изразяване* и *общуване* не бива да се абсолютизират: за да общуваш, е нужно да умееш да се изразяваш. Разликите се отнасят до задачите, решавани с речевите актове... В единия случай се набляга на произвеждането на изрази... Във втория случай акцентът се поставя на наличието на адресат...” [11, 149], като се търси желано въздействие върху него.

Чрез речевите ситуации се пробужда естествена потребност у ученика за участие в учебна речева дейност. Познанието се „изживява” в реални, стойностни за детето ситуации и става желано и възможно предизвикателство. Учебната речева дейност протича в условия на психологически комфорт и генерира творческа енергия. Центърът на вниманието се измества „...от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете” [7, 110]. Стимулират се самостоятелност, инициативност, рефлексивност у ученика. Детето изпълнява разнообразни социални роли (участник в образователния процес в училище, в литературен конкурс, в дигитално общуване и т.н.), чрез което се формират социални и емоционални компетентности, окуражава се изявата на индивидуалната експресия и се гради ученическа общност. Формират се ценностни ориентации, оценъчни съж-

дения и емоции за българския език като културен код – като комуникативен и когнитивен инструмент, като средство за съхраняване на национални и общочовешки идеали, за строеж на собствено „културно огледало” и за изграждане на социални и индивидуални ценности [16]. **Синтезирано казано**, овладяват се компетентности, нужни на ученика чрез българския език да „прави неща” в разнообразни ситуации от своя живот.

2.3.2. Типове речеве упражнения

• Класификация

Като детерминанта се приема **функцията на речевите упражнения в отделните етапи на формирането на компетентност за писмена преразказна дейност**. Въз основа на това се диференцират **три типа речеве упражнения**: **(1) речеве упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмени преразказ**; **(2) речеве упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност**; **(3) речеве упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност**.

• Характеристика на типовете речеве упражнения

При характеристиката на типовете речеве упражнения определящи са няколко **разбирания**. **(1)** „Системата на учене и усвояване определя системата на преподаване” [13, 162] и затова водещи са извършваните от ученика действия. **(2)** „Дейностите, осъществявани в образователния процес, са рецептивни (четене и слушане) и продуктивни (говорене и писане)” [13, 163]. **(3)** Компетентността, която е във фокуса на обучението за създаване на писмен дискурс (преразказ), изисква автономност в речевата дейност и поемане на отговорност. Предвид това, от значение е да се конкретизират равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност. Най-елементарното (първото) равнище се свързва с готовността за възприемане на учебна информация. Второто равнище се отнася до разбиране, запомняне и усвояване на информацията. Третото равнище отразява уменията да се прилагат знания в позната ситуация или чрез подражание на модел. Най-високото равнище (четвъртото) бележи творческа речева дейност – учебната информация се прилага в нови ситуации, като се проявява евристичният потенциал на личността [13, 162].

Според **характера на извършваните от ученика действия** типове упражнения биват **рецептивни** и **продуктивни**. Конкретно:

➤ *речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ – рецептивни речеви упражнения;*

➤ *речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност; речеви упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност – продуктивни речеви упражнения.*

Чрез **рецептивните речеви упражнения** се осмисля чужд речев опит (чужда писмена преразказна дейност и чужд писмен преразказ). Създава се основа по съзнателен път да се гради собствен речев опит (собствена писмена преразказна дейност и собствен писмен преразказ). Рецептивните речеви упражнения са **важни**. Неслучайно те са в основата на всички видове учебни дейности, извършвани на занятията по български език в училище [13, 165]. Ако обаче не се потърси взаимодействие на рецептивните речеви упражнения с продуктивните речеви упражнения, образователният процес остава с ограничена функционалност – не формира компетентност у детето да решава съзнателно и автономно комуникативни задачи от „живата“ си социална практика. Следователно рецептивните речеви упражнения са необходима, но първа „стъпка“ за изграждането на компетентност. В този смисъл с подчертана **тежест** в обучението са **продуктивните речеви упражнения**.

Според **равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност** типове речеви упражнения се диференцират така:

➤ *речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ (рецептивни речеви упражнения) – упражнения на първо, второ и трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност;*

➤ *речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност; речеви упражнения за изграждане на компетентност за писмена преразказна дейност (продуктивни речеви упражнения) – упражнения на трето рав-*

нище и четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност.

Речевите упражнения на първите три равнища осигуряват постижимо за детето „придвижване” към речевите упражнения на четвърто равнище – автономна и осъзната, активна и интерактивна, отговорна и резултатна преразказна писмена дейност в автентичен за ученика социално-речев континуум. Конкретно: **2. клас** – автономно и осъзнато, активно и интерактивно, отговорно и резултатно подробно писмено преразкаждане на достъпен за детето повествователен художествен текст (приказка, басня) в автентичен социално-речев континуум; **3. клас** – автономно и осъзнато, активно и интерактивно, отговорно и резултатно подробно писмено преразкаждане на достъпен за ученика повествователен научнопопулярен текст (текст от детска енциклопедия и текст от детски учебник) в автентичен социално-речев континуум; **4. клас** – автономно и осъзнато, активно и интерактивно, отговорно и резултатно кратко писмено преразкаждане на достъпен за детето художествен повествователен текст (приказка, басня) в автентичен социално-речев континуум. Речевите упражнения на четвъртото равнище, прилагани във всеки клас (2., 3. и 4.), водят на **финала на началния етап на основната образователна степен към резултат** – автономно и осъзнато, активно и интерактивно, отговорно и резултатно решаване на разнообразни задачи от автентичната социална практика на малкия ученик чрез писмено преразкаждане (подробно/кратко преразкаждане на художествен/научнопопулярен повествователен текст).

2.3.3. Видове речеви упражнения

• Класификация

Детерминанта за диференциране на речевите упражнения от всеки тип е **видът знание/умение/компетентност**, който се формира чрез тях.

Речевите упражнения от първия тип (за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразкаж) биват следните **видове**: **(1) рецептивни речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания**; **(2) рецептивни речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания**; **(3) рецептивни речеви упражнения за овладяване**

на обуславящи (декларативни/езиковедски и процедурни/езикови) знания. **Речевите упражнения от втория тип** (за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност) биват *продуктивни речеви упражнения за формиране на комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност*. **Речевите упражнения от третия тип** (за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност) биват *продуктивни речеви упражнения за формиране на комуникативноречева компетентност за писмена преразказна дейност*.

• **Характеристика**

(1) Видове рецептивни речеви упражнения – за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмени преразказ.

Според спецификата на рецептивната учебна речева дейност, извършвана от детето, биват:

- **(1.1)** *упражнения за разпознаване на писмен преразказ;*
- **(1.2)** *упражнения за анализ на писмен преразказ;*
- **(1.3)** *упражнения за преобразуване на писмен преразказ.*

При тези упражнения от изключително значение е **сетивната опора на познавателните процеси**. Важен е подборът на **текстовите образци** за генериране на знания. Те носят съществени признаци на явлението, което е обект на познание. Близки са до социалния и речев опит, до интересите и потребностите на децата. Съобразени са с възможностите на учениците от началната училищна възраст за възприемане и анализиране на вторичен писмен текст, за обобщаване на съществени негови признаци и за действия с него. За целта текстови образци са детски преразкази, използвани в разнообразни комуникативни условия. От значение е и подборът на **учебните речеви ситуации**, в които са създадени наблюдаваните писмени преразкази. Те са „...,взети”... от действителността” [4, 91].

(1.1) Рецептивни речеви упражнения за разпознаване на писмен преразказ

Чрез тях се формират **декларативните (езиковедските) знания** за писменото преразказване и писмения преразказ. Тези упражнения са свързани с: **(а) диференциране на писмен преразказ;**

(б) *съотнасяне на писмения преразказ към съответна речева ситуация, често срещана в автентичната социална практика на детето.*

При диференцирането на писмен преразказ учениците целенасочено наблюдават и сравняват писмени текстове, групирани по двойки: текст от първоизточник и негов преразказ; преразказ на художествен повествователен текст и преразказ на научнопопулярен повествователен текст; подробен преразказ на художествен повествователен текст и кратък преразказ на художествен повествователен текст. Децата установят кой от двойките писмени текстове е преразказ; преразказ на художествен повествователен текст; преразказ на научнопопулярен повествователен текст; подробен преразказ на художествен повествователен текст; кратък преразказ на художествен повествователен текст. Формират се начални знания за същността на писмената преразказна дейност като вид речева дейност и на писмения преразказ като оръдие и продукт на тази дейност.

Учениците съотнасят диференцирания писмен преразказ към моделирана от учителя речева ситуация, в която текстът е продуциран. Ориентират се в условията на общуване, които са определящи за протичането на писмената преразказна дейност и за създаването на писмения преразказ – комуниканти (адресант и адресат), канал за връзка, цел. Градят се знания за функциите на писмената преразказна дейност и на писмения преразказ в ситуации, отличителни за автентичната детска речева дейност.

Формират се понятия и се въвеждат съответни термини – *писмено преразказване; писмен преразказ; писмен преразказ на приказка, басня; писмен преразказ на текст от детска енциклопедия и на текст от учебник; кратък писмен преразказ на приказка, басня.*

Прилагането на разпознавателни операции е нужно, но то се превръща в слабост, когато такива упражнения преобладават – обучението придобива догматичен характер и е с ограничена функционалност [13, 165]. Затова се търси взаимодействието на тези упражнения с рецептивните речеви упражнения за анализ и за преобразуване на писмен преразказ.

(1.2) Рецептивни речеви упражнения за анализ на писмен преразказ

Чрез рецептивните речеви упражнения за анализ на писмен преразказ се конкретизират и обогатяват декларативните (езиковедските) знания и се формират **процедурни (езикови) знания**.

В съответствие с разбирането за текста (писмения преразказ) като езиков феномен и като комуникативно явление (дискурс), рецептивните речеви упражнения за анализ на писмен преразказ биват: **(а) рецептивни речеви упражнения за текстолингвистичен анализ на писмен преразказ;** **(б) рецептивни речеви упражнения за дискурсен анализ на писмен преразказ.**

При рецептивните речеви упражнения за текстолингвистичен анализ на писмен преразказ се проучва „...готовият текст, за да се открият и представят негови информационални, композиционни, функционални и езикови характеристики” [10, 180]. Важно в случая е да се разграничат понятията *анализ* и *интерпретация*, когато обект на изследване е художествен текст. Интерпретирането е тълкуване на художествен текст, при което се коментира и неговата естетическа функция [18, 39]. В този смисъл то е извън обхвата на рецептивните речевите упражнения за текстолингвистичен анализ. При тези упражнения учениците целенасочено наблюдават и съпоставят писмени текстове, групирани по двойки – текстове оригинал (художествен/научнопопулярен) и негов преразказ (подробен/кратък). На тази основа достигат до изводи за това:

- как се препредава съдържанието на чуждия наративен текст (достоверно, без добавяне, разместване, съкращаване на информация);
- как се изгражда преразказът в езиково отношение (баланс между ключови думи от текстовия първоизточник и собствен езиков запас, предаване на пряката реч чрез непряка реч, правопис и др. под.);
- как се оформя архитектурно преразказът.

При рецептивните речеви упражнения за дискурсен анализ на писмен преразказ се отчита „...успешността и неуспешността на общуването според степента на адекватност на изказването по отношение на социалния контекст” [23, 26]. Учениците целенасочено наблюдават писмени преразкази (на художествен и на научнопопулярен текст; подробни и кратки) и ги съотнасят към моделирани от учителя

учебни речеви ситуации, често срещани в автентичната им социална практика. Достига се до извод, че при писменото преразказване текстът винаги се създава с определена цел за адресат, непознат с него. Това влияе върху начина на преразказване – избор на преразказна техника (подробно/кратко писмено препредаване на информацията от текстовия първоизточник); компресираност/некомпресираност на езиковия изказ; подбор на собствени стилистично маркирани езикови средства съобразно с функционалната сфера на речевата комуникация и типа дискурс.

(1.3) Рецептивни речеви упражнения за преобразуване на писмен преразказ

При рецептивните речевите упражнения за преобразуване на писмен преразказ усвоените декларативни (езиковедски) знания се прилагат в практическа дейност, обединяват се с изградените процедурни (езикови) знания и така се формират **обуславящите знания** (декларативни/езиковедски и процедурни/езикови знания).

При този вид рецептивни речеви упражнения се реализира: *разпознаване на вид писмен преразказ – анализ (текстолингвистичен и дискурсен) на писмения преразказ – преобразуване на писмения преразказ – анализ (текстолингвистичен и дискурсен) на преобразувания текст*. Чрез сравнение на текстове оригинал и вторичен писмен текст учениците разпознават даден вид писмен преразказ (на художествен/на научнопопулярен текст; подробен/кратък). Съотнасят го към учебна речева ситуация, в която текстът е продуциран. Откриват грешки, затрудняващи или блокиращи комуникацията в конкретната речева ситуация. Преобразуват писмения преразказ съобразно с нормите на книжовния език, с набелязаното като цел прагматическо въздействие върху адресата, с обстановката на речевото общуване. Оценяват постигнатия резултат предвид актуалната речева ситуация.

Според **равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност** видовете упражнения от първия тип се определят така:

➤ *рецептивни речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания (за разпознаване на писмен преразказ) – упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност;*

➤ *рецептивни речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания (за текстолингвистичен и дискурсен анализ на писмен преразказ) – упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност;*

➤ *рецептивни речеви упражнения за овладяване на обуславящи (езиковедски и езикови) знания (за преобразуване на писмен преразказ) – упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност.*

(2) Видове продуктивни речеви упражнения – за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност; за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност

Инвариантното във видовете речеви упражнения от втория и третия тип е обвързано със спецификата на продуктивните учебни речеви дейности, извършвани от детето. **Разликата** между тях е по отношение на равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност.

Първо ще разгледам **инвариантното** във видовете речеви упражнения от втория и третия тип. Продуктивните учебни речеви дейности, извършвани от учениците, ще се представят от **психолингвистично гледище**. Тези дейности ще се характеризират според:

➤ *типозите и видовете реч, чрез които се реализира учебната писмена преразказна дейност;*

➤ *фазите, през които преминава учебната писмена преразказна дейност (ориентиране, планиране, реализация и контрол).*

Предвид типозите и видовете реч, чрез които се реализира учебната продуктивна речева дейност, упражнения са **полифонични, писмени, монологични**. Свое място в писмената преразказна дейност имат вътрешната и външната, полифоничната писмена монологична реч. Всяка от тях има отличителна функция и структура [20]. Упражненията са съобразени с това. Създават условия да се подготви писмената монологична изява, да се осъществи адекватен преход от вътрешна към външна реч, да се реализира сцепление между чуждата и авторската реч при писменото преразкаждане.

За да се постигне резултатност на речевото общуване, при прилагането на упражненията внимателно се „отработва” писмената

преразказна дейност във всяка от фазите, през които преминава в учебни условия. В съответствие с това видовете продуктивни речеви упражнения за формиране на комуникативноречеви умения и за изграждане на комуникативноречева компетентност за писмена преразказна дейност се подразделят на:

➤ **(2.1)** *продуктивни речеви упражнения за ориентация в речева ситуация;*

➤ **(2.2)** *продуктивни речеви упражнения за планиране на писмената преразказна дейност предвид изискванията на речевата ситуация;*

➤ **(2.3)** *продуктивни речеви упражнения за реализиране на писмената преразказна дейност адекватно на речевата ситуация;*

➤ **(2.4)** *продуктивни речеви упражнения за контрол на писмената преразказна дейност предвид изискванията на речевата ситуация.*

Всяко от тези упражнения е пряко ориентирано към изграждането на определен вид умение/компетентност от сложния и богат репертоар от комуникативноречеви умения/компетентности за писмена преразказна дейност. При приложението на упражненията се следва последователност, произтичаща от психолингвистичната специфика на речевата дейност. Това позволява изграждане на уменията/компетентностите в закономерност, определена от изискванията на „живата“ практика. Над всяко от уменията/компетентностите се работи с подчертано методическо внимание чрез конкретно упражнение, но формирането му е във взаимовръзка с останалите умения/компетентности, необходими за продукция на писмен вторичен дискурс – преразказ. Това гарантира качествено изграждане на комплекс от комуникативноречеви умения и компетентности, обезпечаващи резултатно участие на учениците в писмена преразказна дейност.

За да се постигне автономност, съзнателност, реферативност и рефлексивност на детската писмена преразказна изява в разнообразни ситуации от живота, важно е да се подаде и следва „... еднозначно определена поредица от стъпки... за решаване на конкретна

задача, които водят задължително към правилния резултат...” [27, 15], т.е. **алгоритъм**. Чрез алгоритми за писмено преразказване (подробно/кратко; на художествен/научнопопулярен текст) предвид фазите от структурата на речевата дейност в учебни условия (ориентация, планиране, реализация и контрол) се осъществява трансфер на знания, умения и отношения в нови, разнообразни ситуации от живота на ученика.

(2.1) Продуктивни речеви упражнения за ориентация в речева ситуация

Те са с **определящо значение за резултатността на общуването** чрез учебната писмена преразказна дейност. От качеството на изпълнението им се определя качеството на учебната продуктивна речева дейност, извършвана от децата през останалите фази – планиране, реализиране и контрол.

Важен тук е подборът на **речевите ситуации**. Определяща е съобразеността им с естествените характеристики на детското речево общуване. Речевите ситуации:

- се градят в атмосфера на искреност, доверие, взаимодействие между учителя и децата, както и между самите ученици;
- са близки до интересите на децата от начална училищна възраст, до техния социален опит, до комуникативните им потребности и провокират естествена потребност за участие в учебна речева дейност;
- имат логическа методическа връзка със системата упражнения за формиране на комуникативноречеви умения/компетентности за писмена преразказна дейност.

Моделирането на речевите ситуации е съобразено с:

- канала, по който ще преразказват децата;
- темата, функционалностиловата маркираност и жанра на текста, който ще се преразказва;
- техниката за писмено преразказване, която се изучава (подробно/кратко писмено преразказване).

Важен е и подборът на **изходния текст за писмена преразказна дейност**. Освен с утвърдените критерии (достъпност; адекватност спрямо изучаваната преразказна техника; жанровото и функ-

ционалностилово многообразие) учителят се съобразява с възможностите им да формират у учениците отношение към езика и културата ни, да възпитават в „българщина и характер” (А. Т.-Балан) и да ограничават безкритичното копиране на готови текстови образци. Става дума за „тактично въздействие” (К. Димчев) върху личността на ученика [16, 352]. То е особено необходимо на фона на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация [11, 172–178].

При упражненията за ориентация в речева ситуация вниманието на децата се насочва към това: **кой преразказва** (*ученикът*); **на кого преразказва** (*на съученик, на дете от детската градина, на учител и т.н.*); **защо преразказва** (*да информира, да въздейства естетически и т.н.*); **по какъв канал преразказва** (*зрителен, еднопосочен*); **какво преразказва** (*художествен/научнопопулярен текст*); **как преразказва** (*писмено; подробно/кратко*).

„Прогнозира” се съдържанието на писмения преразказ въз основа на предмета и условията на общуване в конкретната речева ситуация.

(2.2) Продуктивни речеве упражнения за планиране на писмената преразказна дейност предвид изискванията на речевата ситуация

Те са свързани с подготовка за писменото преразказване. Конкретно:

- възприемане, разбиране, осмисляне на информацията в текстовия първоизточник;
- планиране на преразказната дейност предвид изискванията на актуалната речева ситуация.

Чрез тези упражнения се подготвя преходът от вътрешна (за себе си) към външна (за другите) реч; от речта на автора на текстовия първоизточник към речта на автора на писмения преразказ. Изходният текст се възприема (чете, слуша) и се анализира в съдържателен, композиционен, езиков план [31]. На тази основа се планира писмената преразказна дейност. Предвид изискванията на речевата ситуация се диференцира: какво от съдържанието на първоизточника ще се препредаде във вторичния речев продукт, в каква логическа последователност ще се извърши това и с какви езикови средства. Осъществява се натрупване, актуализиране и осмисляне на впечат-

ленията, източник за разработване семантиката на преразказа, и се планира съдържателно-композиционното изграждане на вторичния текст. И при подробното, и при краткото писмено преразказване се подпомага възприемането, разбирането и осмислянето на чуждия текст, но акцентите са различни. При подробното писмено преразказване е нужно „...да си представим разказаното, да запомним подробности и детайли, да разберем и запомним последователността, в която е подредено разказаното...” [4, 93]. При краткото писмено преразказване се подпомага „...трансформирането на съдържанието на чуждия текст въз основа на разграничаването на главното, същественото от второстепенното, несъщественото” [4, 94]. Съкращава се съдържанието на текстовия първоизточник, като се запазва последователността, в която е подредено разказаното. Извършваните дейности за осмисляне на съдържателно-композиционната характеристика на изходния текст и за планиране на съдържанието и композицията на писмения преразказ са: слушане на изходния текст; четене на текстовия първоизточник (на глас, тихо, подборно); словесно рисуване; съпоставяне на съдържанието на текстовия първоизточник с илюстрации по него; определяне на „смысловни” опори в съдържанието на преразказа (подробен/кратък); съставяне на картинен план и разработване план на съдържанието на преразказа; водене на работни бележки. Успоредно с това се анализира езиковото оформяне на първоизточника за писмена преразказна дейност и се планира с какви езикови средства ще се изгради вторичният текст. И при подробното, и при краткото писмено преразказване (и на художествен, и на научнопопулярен текст) е важно да се диференцират ключовите думи от текстовия първоизточник и да се прогнозираат собствените езикови средства, които ще се употребят. Акцентите обаче са различни. При подробното писмено преразказване на художествен текст е важно „... да доловим образно-емоционалната роля на специфични автори езикови похвати и да запомним някои от тях. Нужно е да се постигне единство на конкретно-сетивно, рационално и емоционално във възприемането на текста” [4, 93]. При подробното писмено преразказване на научнопопулярен текст от значение е специфичната терминология, употребена от автора на текстовия първоизточник, и

запомнянето ѝ. При краткото писмено преразказване на художествен текст е важно да се прогнозира как ще се компресира езиково текстовият първоизточник. Независимо от преразказната техника, която е избрана, се обмислят варианти за предаване на пряката реч като непряка. Прави се „прогноза“ за това, как ще се оформи писменият преразказ по отношение на неговия стил, правопис, архитектуроника. Извършваните дейности за езиков анализ на текстовия първоизточник и за езиково планиране на вторичния писмен текст са: диференциране на ключови думи от текстовия първоизточник; изясняване значението на непознати думи (в контекст, чрез тълковен речник, чрез антоними и синоними и др. под.), привеждане на синоними към думи от изходния текст, като се отчитат основни изисквания във връзка със стила; превръщане на пряката реч в непряка; превантивен правописен анализ на думи, които ще се употребят в преразказа и др. под.; водене на работни бележки.

(2.3) Продуктивни речеви упражнения за реализиране на писмената преразказна дейност адекватно на речевата ситуация

Осъществява се преходът от вътрешна (за себе си) към външна (за другите) реч, от речта на автора на текстовия първоизточник към речта на автора на писмения преразказ.

➤ Ученикът записва преразказа си. Помага си с работните бележки, направени при подготовката на преразказната дейност, и се ръководи от достъпно формулирани правила (как се преразказва предвид изискванията на актуалната речева ситуация).

➤ По зададен алгоритъм детето проверява спазени ли са правилата за писане на преразказа и поправя грешки.

(2.4) Продуктивни речеви упражнения за контролиране на писмената преразказна дейност съобразно с изискванията на речевата ситуация

Оценява се резултатността на речевото общуване. Диференцират се грешки (съдържателно-композиционни, езикови, във връзка с техническото оформяне на преразказа), затрудняващи/блокиращи комуникацията в конкретната речева ситуация. Писменият преразказ се подобрява.

➤ По зададен алгоритъм ученикът прави преценка на чужд и на собствен писмен преразказ.

- По зададен алгоритъм детето диференцира грешки в собствен и чужд писмен преразказ.
- Ученикът предлага начини за отстраняване на грешките в чужд преразказ.
- Детето поправя грешки в собствения си писмен преразказ.
- Записва преразказа си на белова.

Според **равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност видовете** упражнения от втория и третия тип се определят така:

➤ *продуктивни речевите упражнения за формиране на комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност – упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност;*

➤ *продуктивни речевите упражнения за изграждане на комуникативноречева компетентност за писмена преразказна дейност – упражнения на четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност.*

При продуктивните речеви упражнения за формиране на комуникативноречеви умения знанията се прилагат в учебна речева ситуация, често срещана в автентичната социална практика на малкия ученик. Следва се подаден от учителя алгоритъм за ориентация, планиране, реализиране и контрол на писмената преразказна дейност. Стимулира се активното учене, но помощта на педагога все още е осезаема.

При продуктивните речеви упражнения за изграждане на комуникативноречева компетентност подаденият алгоритъм за писмена преразказна дейност (ориентация, планиране, реализация и контрол) се прилага автономно и осъзнато в автентичен за детето социално-речев континуум. Знанията, уменията и отношенията се реорганизируют, настройват и адаптират към нова ситуация – естествена речева ситуация. Проявява се евристичният потенциал на личността. Детето работи самостоятелно и/или съвместно със съученици. Фасилитирането (улесняването) е основна дейност на учителя. Той съобразява работата си с постиженията и пропуските на отделните деца/екипи.

2.3.4. Типове и видове речеви упражнения в обучението по писмено преразказване в началното училище

Таблица

Типове и видове речеви упражнения в обучението по писмено преразказване в началното училище

Типове речеви упражнения (според функцията им в отделните етапи на формиране на компетентност за писмена преразказна дейност)	Видове речеви упражнения (според вида знание/умение/компетентност)	Характеристика	
		Според характера и спецификата на извършваните от ученика действия	Според равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност
1. Речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ	1.1. Речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания	<ul style="list-style-type: none"> • Рецептивни речеви упражнения за разпознаване на писмен преразказ 	Рецептивни речеви упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
	1.2. Речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания	<ul style="list-style-type: none"> • Рецептивни речеви упражнения за анализ (текстолингвистичен и дискурсен) на писмен преразказ 	Рецептивни речеви упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
	1.3. Речеви упражнения за овладяване на обуславящи (декларативни/езиковедски и процедурни/езикови) знания	<ul style="list-style-type: none"> • Рецептивни речеви упражнения за преобразуване на писмен преразказ 	Рецептивни речеви упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
2. Речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност	2.1. Речеви упражнения за формиране на комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност	Продуктивни речеви упражнения за: <ul style="list-style-type: none"> • ориентация в речева ситуация; • планиране, • реализиране, • контролиране на писмената преразказна дейност предвид речевата ситуация 	Продуктивни речеви упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност

<p>3. Речеви упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност</p>	<p>3.1. Речеви упражнения за формиране на комуникативноречева компетентност за писмена преразказна дейност</p>	<p>Продуктивни речеви упражнения за:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ориентация в речева ситуация; • планиране, • реализиране, • контролиране на писмената преразказна дейност предвид речевата ситуация 	<p>Продуктивни речеви упражнения на четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност</p>
--	--	---	--

3. Езиковото обучение в началното училище – „прозорец” на детето към света, който все още не съществува

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, глобализацията продължава да изправя Европейския съюз пред нови предизвикателства. Всеки негов гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да може да се приспособява гъвкаво към изискванията на бързо променящия се и сложен живот. Посочва се, че „... образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието” и за изграждане на основните умения, необходими за бъдещето” [9, 38]. Приоритетна задача, очертана в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка, е провокиране на мисленето и самостоятелността, формиране на практически умения и развитие на личността.

Споделеното в този текст е израз на **разбирането**, че *езиковото обучение трябва да „премине” в „бъдеще време”* (А. Тофлър) – да подготви детето да се реализира пълноценно чрез езика както днес, така и „утре”, в един непредвидим и сложен свят. *Светът, който все още не съществува* [21]. За постигане на целта са необходими **съвременни технологични решения в обучението по български език на малките ученици.**

БЕЛЕЖКИ

¹ Възприема се новата терминология на „Съвета на Европа” в областта на езиковата политика. Например опозицията *полиглосия* – *мултилингвизъм* е разширена форма на традиционната опозиция *диглосия* – *билингвизъм*. Понятието *мултилингвизъмът* е със значение „... ползване на няколко езика в даден географски регион (изразяващо се във владеење и ползване на няколко преливащи се книжовни норми и „устни” териториални говори)” [33, 17]. Понятието *плурилингвизъм* се свързва с „... владеење на няколко езика... и се противопоставя на географското определение на границите, в които се ползват в ежедневното общуване няколко езика, изразено с термина мултилингвизъм...” [33, 17].

² Експерименталното обучение е проведено през 2009 – 2014 г. с ученици от начална училищна възраст от училища в гр. В. Търново, Никопол, Мездра, София.

³ Роден език е езикът на първичната група, в която се социализира детето. Неприемлива е употребата на понятието *майчин език* поради емоционална конотация и неточност при обхващане същността на явлението *роден език* [3, 209]. Тъй като дихотомията *роден език* – *чужд език* е недостатъчна, за да се обхванат всички ситуации на изучаването на българския език в училище, все по-внимателно и отговорно се проучва въпросът за *училищното обучение по български език като обучение по първи език и като обучение по втори език* [12, 90 – 100]. Предвид това, че социокултурна идентичност се създава на роден език [2, 5], с предимство се изследва проблемът за писмената преразказна дейност чрез *първия език*.

⁴ Предпочита се терминът *дискурс* пред термина *текст*, тъй като с дискурса се означава „речта, потопена в живота” (Н. Д. Арутюнова), интеграцията на текста и социалния контекст [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс – Языкознание. Большой энциклопедический словарь. Москва, 1998.

2. Веселинов Д. Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. – Образование, 2006, № 5.

3. Виденов, М. Увод в социоллингвистиката. София, 2000.

4. Вълкова, Ст. Формиране на комуникативноречеви умения в началното училище. София, 1996.

5. *Георгиева, М.* Обучението по български език в началното училище. Шумен, 2002.
6. *Георгиева, М., Е. Добрева.* Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове. София, 2002.
7. *Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова.* Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен, 2005.
8. *Господинов, Б.* За същността и структурата на методите на обучение. – Педагогика, 1995, № 2.
9. *Делор, Ж. и др.* Образованието – скритото съкровище. (Доклад на МКО на ЮНЕСКО). София, 1996.
10. *Димитрова, Д.* Текстът и неговият анализ. – Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. София, 2005.
11. *Димчев, К.* Обучението по български език като система. Второ преработено и допълнено издание. София, 1998.
12. *Димчев, К.* Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции. В. Търново, 2010а.
13. *Димчев, К.* Основи на методиката на обучението по български език. София, 2010б.
14. *Димчев, К.* От знаецентристки подход към компетентностен подход на занятията по български език. <<http://liternet.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm>> (26.10.2011).
15. *Димчев, К.* Урокът по български език – функционални и структурни характеристики. <<http://www.diuu.bg/ispisanie/broi16/16kt/16kt000.htm>> (12.05.2012).
16. *Димчев, К.* Понятието за култура в съвременната методика на обучението по български език. – Български език и литература, 2013, № 4.
17. *Иванов, И.* Интерактивни методи на обучение. – Юбилейна научна конференция с международно участие 50 години ДИПКУ Варна на тема „Образование и квалификация на педагогическите кадри – развитие и проекции през XXI век”. Шумен, 2005.
18. *Йовева, Р.* Писмените ученически текстове. Трета част: съчинения интерпретации. София, 2003.
19. *Леонтьев, А. А.* О речевой ситуации и принципе речевых действий. – Русский язык за рубежом, 1978, № 2.
20. *Мандева, М.* Типове реч и обучението по писмено преразказване. – Педагогически алманах, 2013, № 1.
21. *Михова, М.* Глобализационни измерения и съвременно образование. – Педагогика, 2013, № 9.

22. *Пачев, А.* България и българският език в Европейския съюз. – Български език и литература, 2007, № 1.
23. *Петров, А.* Дискурсният анализ и обучението по български език. – Български език и литература, 1994, № 1.
24. *Петров, А.* Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас). София, 2012.
25. *Петрова, С.* Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009. ЦККОУО. София, 2010.
26. *Радев, Пл.* Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Пловдив, 2005.
27. *Радев, Пл.* Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив, 2013.
28. *Радев, Пл., А. Александрова.* Философия на образованието. В. Търново, 2009.
29. *Радев, Пл. и др.* Основи на училищната педагогика. В. Търново, 2011.
30. *Рамка: Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване.* Варна, 2006.
31. *Стефанова, Ст.* Анализ на текста за подробен преразказ. – Български език и литература, 1990, № 3.
32. *Стойчева, М.* Европейска езикова политика. София, 2006.
33. *Стойчева, М., С. Чавдарова, Д. Веселинов.* Езикови политики. България – Европа. София, 2011.
34. *Танкова, Р., Т. Влашева.* Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи. Пловдив, 1997.
35. Тематични анализи: Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009. <http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/analyses/PISA_analizi-2009.pdf> (03.01.2012).
36. *Христозова, Г.* Учебната задача по български език. Бургас, 2003.

LITERATURA

1. *Arutiunova, N. D.* Diskurs – Qzykoznanie. Bolshoi enciklopedicheski slovar. Moskva. 1998.
2. *Veselinov, D.* Evropeiski izmereniġ na syvremennoto chujdoezikovo obuchenie. // Obrazovanie, 2006, № 5.
3. *Videnov, M.* Uvod v sociolingvistikata. Sofia, 2000.
4. *Ŷylkova, St.* Formirane na komunikativnorechevi umeniġ v nachalnoto uchilishte. Sofia. 1996.

5. *Georgieva, M.* Obuchenieto po bylgarski ezik v nachalnoto uchilishte. Shumen. 2002.
6. *Georgieva, M., E. Dobreva.* Pismenite uchenicheski tekstove. Pyrva chast : reproduktivni tekstove. Sofia, 2002.
7. *Georgieva, M., R. Ioveva, St. Zdravkova.* Obuchenieto po bylgarski ezik I literatura v nachalnoto uchilishte. Shumen, 2005.
8. *Gospodinov, B.* Za syshnostta I strukturata na metodite na obuchenie. // *Pedagogika*, 1995, № 2.
9. *Delor, I dr.* Obrazovaniето – skritoto sykrovishte. (Doklad na MKO na IUNESKO). Sofia, 1996.
10. *Dimitrova, D.* Tekstyt I negoviyt analiz. // *Komunikativnata kompetentnost v syvremenniq nauchen diskurs. Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev.* Sofia, 2005.
11. *Dimchev, K.* Obuchenieto po bylgarski ezik kato sistema. Vtoro preraboteno I dopylнено izdanie. Sofia, 1998.
12. *Dimchev, K.* Metodika na obuchenieto po bylgarski ezik. Realnost I tendencii. Veliko Tyrnovo, 2010a.
13. *Dimchev, K.* Osnovi na metodikata na obuchenieto p bylgarski ezik. Sofia, 2010b.
14. *Dimchev, K.* Ot znaecentristki podhod kym kompetentnosten podhod na znaniqta po bylgarski ezik. 30. 04. 2011 <<http://litenet.bg/publish/kdimchev/znaiecentristki.htm>> (26.10.2011).
15. *Dimchev, K.* Urokyt po bylgarski ezik – funkcionalni I strukturni harakteristiki, 2012. <<http://www.diuu.bg/ispisanie/broi16/16kt/16kt000.htm>> (12.05.2012).
16. *Dimchev, K.* Ponqtieto za kultura v syvremennata metodika na obuchenieto po bylgarski ezik. // *Bylgarski ezik I literatura*, 2013, № 4.
17. *Ivanov, I.* Interaktivni metodi na obuchenie. // *Iubileina nauchna konferenciya s mejdunarodno uchashtie 50 godini DIPKU Varna na tema Obrazovanie I kvalifikaciya na pedagogicheskite kadri – razvitie I proekcii prez XXI vek.* Shumen, 2005.
18. *Ioveva, R.* Pismenite uchenicheski tekstove. Treta chast : sychineniya I interpretacii. Sofia, 2003.
19. *Leontiev, A. A.* O rechevoi situacii I principe rechevyh deistvii. // *Russkii qzyik za rubejom*, 1978, № 2.
20. *Mandeva, M.* Tipove rech I obuchenieto po pismo prerazkazvane. // *Pedagogicheski almanah*, 2013, № 1.
21. *Mihova, M.* Globalizacionni izmereniya I syvremenno obrazovanie// *Pedagogika*, 2013, № 9.

22. *Pachev, A.* Bylgariq I bylgarskiqt ezik v Evrepeiskiq syuz. // Bylgarski ezik I literatura, 2007, № 1.
23. *Petrov, A.* Diskursniqt analiz I obuchenieto po bylgarski ezik.// Bylgarski ezik I literatura , 1994, № 1.
24. *Petrov, A.* Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po bylgarski ezik (5. – 12. Klas). Sofia, 2012.
25. *Petrova, S.* Uchilishte za utreshniq den. Rezultati ot uchastieto na Bulgariq v Programata za mejdunarodno ocenqvane na uchenicite PISA 2009, CKOKUO, Sofia, 2010.
26. *Radev, Pl.* Obshta uchilishtna didaktika ili sybitiq, situacii, obekti, subekti, konstrukti I referenti v uchilishtnoto obuchenie I obrazovanie. Plovdiv, 2005.
27. *Radev, Pl.* Enciklopediq na naukite za obrazovaniето, Plovdiv, 2013.
28. *Radev, Pl., A. Aleksandrova.* Filosofiq na obrazovaniето. Veliko Tyrново, 2009.
29. *Radev, Pl. I dr.* Osnovi na uchilishtnata pedagogika. V. Tyrново, 2011.
30. *Ramka: Obshta evropeiska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, ocenqvane.* Varna, 2006.
31. *Stefanova, St.* Analiz na teksta zapodroben prerazkaz. // Bylgarski ezik I literatura, 1990, № 3.
32. *Stoicheva, M.* Evropeiska ezikova politika. Sofia, 2006.
33. *Stoicheva, M., S. Chavdarova, D. Veselinov.* Ezikovi politiki. Bulgariq–Evropa. Sofia, 2011.
34. *Tankova, R., T. Vlaseva.* Obuchenieto po bulgarski ezik I literature v nachalnoto uchilishte. Problemi I perspektivi. Plovdiv, 1997.
35. *Tematicni analizi: Tematicni analizi na rezultatite na bulgarskite uchenici pri chetene v PISA 2009.* <http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/analyses/PISA_analizi-2009.pdf> (03.01.2012).
36. *Hristozova, G.* Uchebnata zadacha po bylgarski ezik. Burgas, 2003.