



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ  
ОХРИДСКИ“**

**ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА**

**КАТЕДРА ДИДАКТИКА**

Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по...  
(Методика на обучението по български език и литература в началния  
етап на образование)

**ТЕОДОРА ЯНКОВА ВЪЛЕВА**

# **ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД**

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

**Формиране на литературни и социолингвистични  
компетентности у учениците в начална училищна възраст  
чрез съвременната литература за деца**

*Научен ръководител:*

**проф. дпн Нели Иванова**

София

2023 г.

# СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД .....	4
<b>ПЪРВА ГЛАВА. КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. СПЕЦИФИКА НА ПРОЦЕСА НА ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ И     СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И     ЛИТЕРАТУРА В 1.-4. КЛАС.....</b>	<b>10</b>
<i>1.1.1. Терминологични уточнения.....</i>	<i>10</i>
<i>1.1.2. Компетентностният подход в обучението по български език и литература в         началния етап на основната образователна степен.....</i>	<i>21</i>
1.1.2.1. Място на литературните и социолингвистичните компетентности в процеса на обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.....	21
1.1.2.2. Нормативна регламентираност на обучението по български език и литература – очаквани резултати от обучението за формиране на литературни и социолингвистични компетентности в 1.-4. клас.....	29
<i>1.1.3. Методически аспекти на формирането на литературни и социолингвистични         компетентности чрез обучението по български език и литература в 1.-4. Клас.....</i>	<i>35</i>
<b>1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ВЪЗРАСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА НА РАЗВИТИЕТО НА     ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ .....</b>	<b>50</b>
<i>1.2.1. Обща психолого-педагогическа характеристика на възрастовия период „средно         детство“ (начална училищна възраст).....</i>	<i>51</i>
<i>1.2.2. Психическото развитие на детето в начална училищна възраст .....</i>	<i>53</i>
<b>1.3. ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА И ФОРМИРАНЕТО НА ЛИТЕРАТУРНИ И     СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В 1.-4. КЛАС.....</b>	<b>58</b>
<i>1.3.1. Съвременна българска литература за деца.....</i>	<i>60</i>
<i>1.3.2. Състояние и възможности за подобряване на читателската култура на         учениците в начална училищна възраст.....</i>	<i>66</i>
<b>2. ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ. МОДЕЛ НА ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В 4. КЛАС.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1. ПОСТАНОВКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ .....</b>	<b>69</b>
<b>2.2. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ     ИНСТРУМЕНТАРИУМ .....</b>	<b>70</b>
<i>2.2.1. Дизайн на изследването.....</i>	<i>70</i>

2.2.1. Инструментарий .....	72
<b>2.3. ФОРМИРАНЕ НА ИЗВАДКАТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.....</b>	<b>79</b>
<b>2.4. МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ</b>	
<b>КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В 1.-4.</b>	
<b>КЛАС .....</b>	<b>80</b>
2.4.1. Методически идеи за формиране и развиване на литературни компетентности	89
2.4.2. Методически идеи за формиране и развиване на социолингвистични	
компетентности.....	93
2.4.3. Методическа идея за едновременно формиране и развиване на литературни и	
социолингвистични компетентности .....	97
<b>2.5. ПРОЦЕДУРА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.....</b>	<b>99</b>
<b>3. ТРЕТА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНОТО</b>	
<b>ИЗСЛЕДВАНЕ .....</b>	<b>102</b>
<b>3.1. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРЕДВАРИТЕЛНИЯ ЕТАП .....</b>	<b>102</b>
3.1.1. Проучване на мнението на начални учители за равнището на формираност на	
литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в начален	
етап .....	102
3.1.2. Проучване на мнението на родители за равнището на формираност на	
литературните и социолингвистичните компетентности на ученици в начална	
училищна възраст (4. клас) .....	109
3.1.3. Установяване на равнището на формираност на литературни и	
социолингвистични компетентности у ученици в 4. клас (контролна и експериментална	
паралелка) .....	116
<b>3.2. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕКСПЕРТНАТА ОЦЕНКА НА КОНСТРУИРАНИЯ МОДЕЛ,</b>	
<b>ВКЛЮЧВАЩ КОНКРЕТНИ МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ.....</b>	<b>129</b>
<b>3.3. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ СЛЕД АПРОБИРАНЕ НА</b>	
<b>МОДЕЛА .....</b>	<b>132</b>
3.3.1. Установяване на равнището на формираност на литературни и	
социолингвистични компетентности у ученици в 4. клас (контролна и експериментална	
паралелка) .....	132
3.3.2. Анализ на резултатите от интервюто на учителите, преподаващи в	
експерименталната паралелка.....	148
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>155</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>	<b>159</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>164</b>

## УВОД

### **Актуалност и значимост на проблема**

Достигането на високо ниво на начална езикова компетентност е сред основните цели на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. Основанията за определянето на учебния предмет *Български език и литература* като водещ в системата на естетическото възпитание съвсем не са случайни. Именно чрез естетическото усвояване на света посредством образите и проблемите, интерпретирани в литературните произведения, чрез постепенното усъвършенстване на литературното обучение от най-ранна възраст се прокарва пътят към внедряването на единна многопланова система на естетическо възпитание, на единство и взаимодействие с останалите учебни предмети и компоненти на художествената култура. Хармоничното развитие на детската личност, формирането на естетически идеал и активна жизнена позиция са едни от основните предпоставки за високото ниво на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности у учениците в начална училищна възраст, постигнати чрез различните средства, методи и похвати на съвременната литература за деца.

Настоящият дисертационен труд има за цел да разгледа обстойно и в дълбочина процеса на формирането на литературните и социолингвистичните компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез литературата за деца като изключително важно и съществено, като един от основните фактори, влияещи на изграждането им като завършени личности, на възприемането им за заобикалящия свят, на отсяването на истинските и стойностните неща в живота, на обогатяването на културата, езика и първия им досег до естетическото начало.

**Актуалността** на темата на дисертационния труд може да се открие както в социален, така и в научен план по редица причини:

- литературата за деца е основата, първото естетически издържано творчество, от което започва формирането на детската личност, на разбирането и интернализацията на понятия като „добро“ и „лошо“, „красиво“ и „грозно“, „голямо“ и „малко“;

- усвояването и усъвършенстването на различните видове компетентности е дълъг и сложен процес, започващ от най-ранна възраст и неминуемо свързан с

бъдещото реализиране на детето като истински успешна личност в следващите етапи на неговия живот;

- овладяването във висока степен на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст е предпоставка за бъдещото им успешно развитие и участие в обществения живот, за поведението и ролята им в обществото като цяло, за формирането на естетически критерии и нравствени ценности от най-ранна детска възраст, възпитани именно чрез, но и с помощта на средствата на съвременната детска литература.

### **Мотиви за избор на темата**

От професионална гледна точка мотивацията ми да се заема с проблема, който е тема на дисертацията, се свързва с наблюдението ми за общото въздействие на литературата за деца при обучението по *Български език и литература* в началния етап на основната образователна степен в България. Българската и преводната литература за деца, която е включена в учебното съдържание, може да се използва много по-рационално за формирането и поддържането на високо ниво на литературни и социолингвистични компетентности у подрастващите.

Личната ми мотивация е свързана с работата ми като автор на книги за деца от предучилищна и начална училищна възраст, с която се занимавам от години. Отзивите за книгите ми, посветени на малките читатели, предизвикаха у мен желание да проведа изследване, което да допринесе за подобряване на ефективността от въздействието на детската литература при формирането на литературни и социолингвистични компетентности в начална училищна възраст, т.е. в първите години, когато детето става самостоятелен читател.

**Обект** на изследването е обучението по предмета *Български език и литература* в началния етап на основната образователна степен, по-конкретно изучаването на съвременна детска литература, а **предмет** – формирането на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст.

**Целта** на дисертационното изследване е да бъде конструиран и апробиран модел, състоящ се от конкретни методически идеи за формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца.

**Задачите** пред изследването са следните:

- Да се проучи мнението на учители и родители на ученици в началния етап на основната образователна степен относно формирането на литературните и социолингвистичните компетентности у подрастващите
- Да се диагностицира състоянието на горепосочените компетентности на ученици от началния етап на образование преди и след прилагането на конструирания модел, състоящ се от конкретни методически идеи
- Да се оцени адекватността на модела чрез проучване експертното мнение на практики и изследователи в областта
- Да се апробира моделът, като се оценят неговите ефекти при експерименталното му прилагане в обучението на ученици в начален етап по БЕЛ
- Да се опишат и анализират резултатите от прилагането на модела

**Структурните компоненти** на изследването са следните:

- Да се концептуализира темата на дисертационния труд в реално осъществими стъпки и етапи, като се изхожда от постановката и обосновката на проблема в дисертацията;
- Да се осъществи теоретичен обзор на публикуваните по темата теоретични и приложни разработки, които да са отправна точка за формулиране и обосновка на дизайн на емпирично изследване, включващо изследване на две компетентности: литературни и социолингвистични;
- Да се подготви дизайн на емпирично изследване, като се структурират изследователски цели, задачи, хипотези и се обоснове подходяща постановка на изследването.
- В методологичната втора глава на дисертацията да се обоснове и опише модел за формиране на литературни и социолингвистични компетентности чрез обучението по български език и литература, включващ етапи и конкретни методически идеи.
- Да се осъществи реално емпирично изследване с ученици от начален етап на основната образователна степен, с техните родители и учители, ангажирани с преподаването на БЕЛ в начален етап на образованието;

- Да се анализират и обобщят резултатите от изследването, като се потвърди ефективността на обоснования конкретен модел за **формиране на литературни и социолингвистични компетентности**;
- Да се опишат приносите на дисертационния труд в теоретичен, методологически и в приложен аспект

Като изходна точка на дисертационното изследване бихме могли да формулираме следната главна **хипотеза**:

Ако се приложи подходящ методически модел със средствата на съвременната литература за деца, ще се съдейства за формирането на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на основната образователна степен.

#### **Изследователски подходи, методи и похвати**

**Подходите**, използвани в изследователската работа на дисертационния труд, са два: 1) Аналитичен и 2) Синтетичен (експериментален).

В главата, посветена на теоретичния обзор (1 глава), акцентът се поставя върху аналитичния подход, като е направен теоретичен анализ на основни източници от гледна точка на предмета на изследването и научните хипотези по темата. Извършено е проучване и сравнение на изследвания, свързани с разглежданата научна проблематика. В теоретичната и експерименталната глави на дисертацията се използва синтетичният (експерименталният) подход.

Използваните **методи** в дисертацията са: 1) Аналитико - синтетичен метод (в теоретичния обзор); 2) Тестов метод (в експерименталната част); 3) Експертна оценка (в експерименталната част) и 4) Моделиране (в експерименталната част). Методиката (в емпиричната част) като продължение и конкретизиране на методите, е конструирана и представена чрез: анкетна карта, дидактически тест, схема за експертна оценка по критерии и показатели. Към анкетата е добавена и демографска част, с подбрани за изследването демографски фактори, характеризиращи изследваните лица (учители и родители на ученици в начална училищна възраст).

Използваните **повхвати** са способности и средства за ефективно извършване на емпиричното изследване. Те са по-конкретно следните: предварително наблюдение на подходящи целеви групи от ученици от начален етап на образованието; изработване на формата на дидактическите тестове и анкетни карти; подготовка и

организиране на изследването в различните класове; оценка на обема на извадката и нейния състав; подготовка и прилагане на формализиран стил на поведение на експериментатора по време на изследването - за следване на линията на неутралност и неповлияване на изследваните лица, независимо от техните реакции по време на изследването.

### **Източници**

Дисертационният труд се базира на различна научно доказана литература. В теоретичната постановка на темата, дизайна на изследването, анализа и интерпретацията на резултатите са използвани съвременни достъпни източници на информация на кирилица и латиница в следната приоритетна последователност: 1. Монографии и научни публикации от научни издания с висок импакт фактор; 2. Научни публикации от списания, сборници, годишници, които са реферирани и рецензирани; 3. Научни публикации от списания, интернет издания, както и публикации в интернет сайтове и блогове; 4. Други материали от интернет. Направен е преглед на чужди и български автори по темата на настоящата дисертация.

Подробно отразените в дисертационното изследване **ЕТАПИ** са следните:

**ПРОУЧВАНЕ** и обзор на различни научни и литературни източници, осмисляне и теоретична обосновка на проблема за мястото на съвременната литература за деца като важна предпоставка за формирането на литературни и социолингвистични компетентности в начална училищна възраст, анализ на държавните образователни стандарти по отношение на литературните и социолингвистичните компетентности, заложи в учебните програми за 1.-4. клас, извеждане на критерии и показатели за формирането на горепосочените компетентности в процеса на възприемането на различни литературни произведения за деца, съпоставка с утвърдените във времето дидактически инструменти за постигането на очакваните резултати, заложи в учебната програма, установяване на трудностите при овладяването на учебното съдържание по български език и литература в начален етап.

**ПЛАНИРАНЕ И ПОДГОТОВКА** на емпиричното изследване – чрез проучване на равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в начална училищна възраст през погледа на начални учители и родители; разработване и структуриране на дидактически текстове (четене

с разбиране и съчинение по преживяване) за диагностициране нивото на знанията и уменията на учениците, свързани с държавните образователни стандарти по предмета *Български език и литература* в 4. клас.

**ПРОВЕЖДАНЕ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ** – чрез проучване равнището на формираност на литературни и социолингвистични компетентности у ученици в 4. клас; представяне и качествен, и количествен анализ на получените данни от проведените изследвания.

**АПРОБАЦИЯ** – създаване на конкретни методически идеи за формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца; установяване ефективността на предложения методически инструментариум чрез повторен тест (изходящо равнище), анализ, обобщение и изводи от получените резултати, препоръки за педагогическата практика на началните учители с цел усъвършенстването на обучението по предмета *Български език и литература*.

# ПЪРВА ГЛАВА. КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

## 1.1. Специфика на процеса на формиране на литературни и социолингвистични компетентности чрез обучението по български език и литература в 1.-4. клас

### 1.1.1. Терминологични уточнения

Понятието *компетентност* е с латински произход и означава „подходящ, способен, знаещ. (лат. прил. *competens*) Компетентностите може да се определят като съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение и чието формиране е дълъг и сложен процес, започващ от най-ранна детска възраст и продължаващ през целия съзнателен живот. Компетентността най-често се свързва със способност, умение, можене нещо да бъде направено, благодарение на някакво придобито знание, но тази способност не е вродена, а е формирана и развита посредством качествено учене в подходящата педагогическа среда и натрупването на практически опит. Компетентностите осигуряват корелация между личната, социалната и професионалната изява на съвременния човек. Свързват се и с поведението на личността – не изолирани и сами по себе си знания или умения, а такива, които са адекватни на конкретните учебни ситуации и са необходими за постигането на високи резултати в конкретна учебна дейност или при определена професионална роля. В този смисъл, формирането на компетентностите е свързано както с натрупването на знания, така и с развиването на определени умения и способности у човека от най-ранна детска възраст, със стремеж към познание и постоянно усъвършенстване на личността в духовен план. (Вж. по-подробно: Алексова, Кр. и кол., 2020: 69-71)

Има различни теории за усвояването на езика. Според една от най-интересните и критикуваните, тази на Н. Чомски, в научаването на езика съществена роля имат вродените механизми. Според него хората се раждат с вродена езикова способност и нервната система (оръдието за придобиване на езика) не само позволява да се разбере структурата на езика, но същевременно и осигурява на всеки стратегии и техники за научаване на основните особености на родния език. (Чомски, Н., 1980: 23) На противоположно мнение са теоретиците на ученето, според които усвояването на езика е най-вече и преди всичко въпрос на обучение.

В средата на 60-те години на 20 век в езикознанието се появява понятието *езикова компетентност*. По-късно за означаване на езиковата уместност в конкретна комуникативна ситуация се въвежда и терминът *комуникативна компетентност*.

Понятието *комуникативна компетентност* е въведено в специализираната литература от американския учен Д. Хаймс във връзка с дискусиите през 60-те години на XX век по проблемите на формализираното описание в лингвистиката. В концепцията си Д. Хаймс изхожда от положението, че за да се обясни ролята на социокултурната и езиковата вариативност в процеса на общуване, то самото речево общуване като целенасочено социално взаимодействие трябва да се разбира като функция на членуването в определена речева общност, а не просто като резултат от граматична компетентност. Тази компетентност, за разлика от езиковата компетентност на Н. Чомски, не е вродена способност. Тя се формира в резултат на взаимодействието на индивида със социалната среда. (Hymes, D., 1972: 277) Разработеното от Д. Хаймс понятие включва четири параметъра:

1. Граматична правилност - този параметър съвпада с понятийното съдържание на термина "лингвистична компетентност", който се използва в генеративната теория.

2. Реализуемост - определя се главно от някои психологически фактори, които оказват влияние върху процеса на речепроизводството.

3. Приемливост - отношението на изказа към контекста или ситуацията.

4. Честота на поява - вероятността да бъде употребена една или друга езикова форма. (Hymes, D. 1972: 72)

По този начин Д. Хаймс разширява понятието "езикова компетентност". Той обогатява идеите на Н. Чомски, като разширява понятието за компетентността от "безмълвни знания за граматиката до говоренето като цяло". (Hymes, D., 1971: 16) Авторът разглежда лингвистичната компетентност от позициите на структурната антропология и социолингвистиката. От социолингвистична гледна точка в понятийното съдържание на термина "комуникативна компетентност" се включват:

1. Езиковите знания.

2. Уменията за социално-комуникативно въздействие (социолингвистичните правила за социалноприемлива речева дейност, стратегиите за успешно осъществяване на комуникативните цели и др.).

### 3. Социокултурните знания (Hymes, D. 1971: 16)

Представеният модел на комуникативна компетентност от Д. Хаймс включва езикови, психофизически и социални характеристики. Този широк обхват на комуникативната компетентност предполага, че трябва да се отчитат не само езиковият код и неговите референциални значения, но също и това, какво може да бъде казано, на кого, как да се построи дискурсът и как да бъде интерпретиран в различни социални ситуации.

Комуникативната компетентност се интерпретира и в по-широк аспект като "работен набор от комуникативни стратегии, присъщи на индивида или на група индивиди". Това по-прагматично определение на Е. В. Ключев всъщност обяснява необходимостта в училище да се изградят определени комуникативни стратегии и тактики, отчитащи комуникативната цел, комуникативния опит и комуникативните намерения. (Ключев, Е., 1998: 12)

По-конкретно **комуникативната компетентност** на участника в общуването включва знаенето на правила за:

1. Подходящия избор на езиков вариант или език в даден социален контекст съобразно с определено комуникативно намерение или цел;
2. Превключване между вариантите или езиците (Пачев, А., 1993: 156)

Комуникативната компетентност се интерпретира и като компетентност, съответна на социалния контекст (Ангелов, Б. 2008: 145). Това означава, че акцентът е върху нейния социален статус, върху социолингвистичния ѝ аспект.

През 1984 г. Джон Рейвън дава разгърнато тълкуване на компетентностите, като посочва цели 37 относително независими компетентности, които определя посредством различни категории – готовност, способност, отношение и т.н. (Raven, J. 1997: 158)

Ян ван Ек дефинира всяка една от компетентностите. (Van Ek, 1985: 374-380) В рамките на общата комуникативна компетентност той разграничава шест вида компетентности, които имат самостоятелни измерения, но са част от едно цяло и то е именно комуникативната компетентност. Както ги нарича Ян ван Ек, те са "различни аспекти на една и съща концепция". Същевременно всяка една от тях има връзка с останалите. По-конкретно това са:

- **Лингвистична компетентност** (езикова компетентност)

- *Социолингвистична компетентност*
- *Дискурсна компетентност*
- *Социокултурна компетентност*
- *Социална компетентност*
- *Литературна компетентност*

Дефинициите за *литературна компетентност* на МакРей, и на Брумфит и Картър са в голяма степен обвързани с преподаването на литература в средното училище. Посочваме дескрипторите, с които те описват литературната компетентност (интересно е за българския опит как англоезични специалисти в областта на литературното образование представят литературната компетентност).

Дескриптори на литературната компетентност според МакРей (McRae, J. 1996: 25):

- способност да се правят връзки и интертекстуални препратки;
- способност да се цитира и обобщава конструктивно;
- способност да се балансират аргументи и да се достигат заключения;
- способност да се заема субективна позиция и да се свързва с обективни критерии;
- способност за контекстуализация.

Дескриптори на литературната компетентност според Брумфит и Картър (Brumfit, & Carter 2000: 15):

- възможност да се разбират имплицитните и експлицитните значения на думите в литературния текст;
- възможност да се демонстрира знание, като се цитира и преразказва; – възможност да се разпознават ценностите и отношенията, изразени в литературния текст;
- възможност да се правят съпоставки между литературния текст и външната рамка на историята и на обществото;
- възможност да се развиват лингвистичните умения, креативността и чувствителността на учениците;
- възможност да се разпознават различните компоненти на литературния текст, т.е. основните теми, сюжетът и връзките между основните теми и сюжета.

Една от най-важните роли на литературната компетентност е способността да се оцени важноста на творческото изразяване на идеи, чувства и преживявания с разнообразните средства, методи и похвати на литературата. Както твърди и Н. Иванова: „Процесът на литературно образование съдейства за литературното развитие на учениците, респективно за формирането на умение да се възприемат и осмислят художествен и нехудожествен текст, научнопопулярен текст и да се създава собствен текст.“ (Иванова, Н., 2019: 8)

Литературно образованата личност е понятие, включващо в себе си множество умения, знания и осмисляне на информация, която децата постепенно трябва да натрупат и усъвършенстват от най-ранна възраст, по време на целия образователен процес, но и през целия си съзнателен живот. Обучението по литература далеч не се изчерпва само и единствено в рамките на възприемането и тълкуването на конкретното художествено произведение или в получаването на информация за живота и творчеството на съответния автор – то е много по-комплексно, изисква задълбочаване, емоционалност, вникване и изразяване на собствени чувства, мисли и субективно отношение към заобикалящия свят. Изключително голямо значение оказва семейната и социална среда, защото социалното знание в детството включва активна форма на усвояване, чрез която детето конструира собственото си знание и възприемане на света и въпреки че родителите и връстниците безспорно са важен фактор, подрастващите вземат активно участие в собствената си социализация, постепенно осъзнавайки кои са и доколко съответстват на социалния контекст на семейството и приятелите си. (Сиймън, Кенрик 2002: 399)

В този смисъл, литературно образованата личност изпитва непрекъсната необходимост от усъвършенстване на душевните си качества, има необходимост от постоянен досег с книгите, произведенията, различните видове творчество.

Според Р. Йовева: „Литературно образованата личност възприема литературата като специфично изкуство, способна е да осмисля и обобщава литературни факти, явления, връзките между тях в културен контекст; да тълкува художествени и нехудожествени (мит, фолклор) текстове, водена от презумпцията, че те са незавършени по отношение на своето битие....Литературно образованата личност е способна да общува (да създава устни и писмени текстове) съобразно

собствените си интенции и адекватно на комуникативните ситуации. Литературно образованата личност има потребност от общуване с мит, фолклор, от литература, от диалог с книгата. Тази цел (формирането на литературно образована личност) е постижима не в рамките на една година или степен, а в целия образователен процес. (Йовева, Р., 2000: 17)

Социолингвистичната компетентност представя научна интеграция между лингвистичната и социалната компетентност. Относно характера на социолингвистичната компетентност съществуват няколко мнения, които могат да се групират по следния начин:

1. Социолингвистичната компетентност е междинна компетентност, породена от научната интеграция между лингвистичната и социалната компетентност, за да бъдат разглеждани междинни явления като социология на езика

2. Социолингвистиката е автономна научна дисциплина със свой предмет, свои методи и проблеми

3. Социолингвистиката е лингвистична дисциплина, отразяваща по-адекватно езиковата действителност, защото преодолява разглеждането на езика като инвариант, носен от идеален говорител и възприеман от идеален слушател. (Вж. по-подробно: Виденов, М. 1982: 34)

Социолингвистичната компетентност се отнася до способността на говорещия да използва езика по подходящ начин в различен социален контекст. Това включва разбиране на отделните социални норми, правила и очаквания, които управляват използването на езика, както и способността за използването му по начин, който е най-подходящ за съответния контекст.

Няколко са концепциите, определящи социолингвистичната компетентност, а именно:

1. Езикова вариация: тази концепция по отношение на формирането на социолингвистичната компетентност се фокусира върху способността да се използват различни езикови форми, например диалектите, в зависимост от социалния контекст. Терминът езикова вариация (или просто вариация) се отнася до регионални, социални или контекстуални различия в начините, по които се използва определен език. Всички аспекти на езика (включително

фонеме, морфеме, синтактични структури и значения) са обект на вариация. (Nordquist, R., 2011:3)

2. Прагматична компетентност: тази концепция подчертава способността езикът да се използва по начин, който е най-подходящ за съответния контекст, като се вземат предвид фактори като слушател, цел на общуването и културните норми, които са в основата на това общуване. Тук се включва и способността езикът да се използва за постигане на социални цели като отправяне на молба, даване на съвети или изразяване на мнения по някакъв въпрос. Прагматичната компетентност трябва да се разглежда като важен компонент на езиковата компетентност и да бъде неразделна част от езиковата учебна програма. Учителите по езици трябва да владеят добре целевия език, както и да имат задоволително ниво на прагматични познания, така че да могат да предадат това, което знаят на своите ученици. От голямо значение е и притежаването на необходимите преподавателски умения, които позволяват на преподавателите да възприемат различни стратегии за преподаване по време на обучението. Ако целта на езиковото обучение е да научи обучаваните как един език трябва да се използва подходящо и ефективно в различни среди на взаимодействие, важно е да се повиши нивото на прагматичното им съзнание, както и да им се предоставят някои полезни стратегии, които те могат да използват, за да осъществяват ефективна и успешна комуникация с различни събеседници. (Тулгар, А., 2016: 19)

3. Социокултурна компетентност: тази концепция, определяща социолингвистичната компетентност, набляга на способността да се използва езикът по начин, който е най-подходящ по отношение на културните норми и ценности на определено общество. Това включва разбиране и зачитане на културните различия, традиции и порядки, както и способност за използване на езика така, че тези различия да бъдат зачитани и уважавани. Социокултурната компетентност действа при формирането на социалните, културни ценности и идентичността на индивида, които от своя страна определят действията му в специфична социално-професионална област. Формирането на социокултурна компетентност в системата на началния етап на образование е важна част от учебната програма, разработена в съответствие

с холистичния подход към човешкото същество. Това помага да се гарантира, че институциите за професионално образование и обучение следват мисията за създаване на условия за придобиване на компетентности, удовлетворяващи търсенето на пазара на труда и необходими за успешното интегриране на индивида в професионалната и социалната среда. (Анужиене, Е., 2015: 6)

4. Критична социолингвистична компетентност: тази концепция за социолингвистичната компетентност отива отвъд способността езикът да бъде използван по възможно най-подходящия начин в различни социални контексти и набляга на анализирането на това как езикът може да се използва за увековечаване или оспорване на социалните неравенства в едно общество, на възможността за използването му по начин, който насърчава социалната справедливост. (Пак там, с.8)

Като цяло, социолингвистичната компетентност включва сложен набор от умения, знания и нагласи, които позволяват на говорещите да използват езика ефективно в различни социални контексти, като същевременно се съобразяват с културните и социалните норми, които са в основата на ефективната комуникация.

През 90-те години на 20 век понятието *компетентност* продължава да се обогатява и развива, а след 2000-та година в образователната практика на редица държави започва да се говори за компетентностно ориентирано образование. Именно това постепенно навлизане на компетентностите в различни сфери и ситуации (социални и комуникативни) не позволява те да бъдат строго и ясно класифицирани и отделени, а напротив – трябва да бъдат разглеждани като едно цяло, като взаимосвързани и произтичащи една от друга.

**Ключови компетентности.** Формалното начало на темата за ключовите компетентности се поставя през декември 2006 г. с приемането на Препоръката на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент за Рамка на ключовите компетентности за учене през целия живот. Тази рамка описва осем (групи) ключови компетентности, като на първо място, разбира се, е поставено общуването на роден език, следвано от общуването на чужд език, основните умения в областта на математиката, природните науки и технологии, дигиталните компетентности, уменията за учене, обществените и граждански компетентности, инициативност и предприемачество, културна осъзнатост и творчество и културни компетентности.

Тези компетентности са определени като ключови, защото са приложими за всички възрасти и за всички форми на обучение, правят реално и възможно ученето през целия живот, инструмент са за измерване на качеството на образователните системи, осигуряват връзка с пазара на труда, създават възможност за мобилност, осигуряват успешна изява и добър социален статус на хората чрез повишаване качеството им на живот и не на последно място – намаляват риска от социално изключване.

Всяка от осемте ключови компетентности извежда на преден план обучението, чиято основна цел е ориентирана към постигане на резултати, акцентира върху прилагането на знания в реални житейски ситуации, като по този начин образованието излиза извън рамките на традиционната си предметна ориентираност, залагайки на изграждането на ключови компетентности – интегрирано през всички учебни предмети.

С Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 г. ключовите компетентности биват осъвременени, но разбирането за тях като съвкупност от знания, умения и нагласи остава непроменено, както и техният брой. По-силен акцент бива поставен върху базовите умения (грамотност в областта на четенето, на чуждите езици, на основните дигитални умения и върху преносимите умения), усъвършенстване на уменията в областта на математиката, природните науки, технологиите и т.н. (Препоръка...., 2018: 2).

В резултат Ревизираната Препоръка посочва следните осем (групи) ключови компетентности:

-езикова грамотност, свързана най-вече с компетентностите за общуване на роден език и насочена към грамотността в областта на четенето

-комуникативна компетентност, припокриваща се частично с езиковата по отношение на компетентностите за общуване, но фокусирана в областта на чуждите езици

-математическа компетентност и компетентност в областта на природните науки, технологиите и инженерството

-дигитална компетентност

-личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за учене

-гражданска компетентност

-предприемаческа компетентност

-компетентност за културна осведоменост и изява

Всички ключови компетентности се считат за еднакво важни, припокриват се, взаимосвързани са и се придобиват интегрирано чрез обучението по всички учебни предмети (Препоръка....., 2018: 2).

Според А. Петров: „Развиването на ключовата компетентност: „общуване на роден език“ е резултат от действието на много фактори, но първостепенно условие за успешното изграждане на учениците като компетентни комуникатори продължава да бъде училището и в частност обучението по български език. Затова именно в училищна среда се създават условия за планомерно и целенасочено овладяване на знания за езика, на комуникативни умения и на изразявани чрез речта отношения към действителността, които служат на подрастващите за уменията им да успяват да споделят свободно (в устна и в писмена форма) свои мисли и чувства, да формулират и аргументирано да защитават мнения по възникнали проблеми, да участват комуникативно целесъобразно в различни разновидности на социалната среда.“ (Петров, А. 2019: 56)

**Четене с разбиране** - уменията за четене с разбиране у учениците в началния етап на основната степен на образование в контекста на социолингвистичните и литературни компетентности.

Редица резултати от проучването на уменията за четене, проведени чрез Програмата за международно оценяване на учениците (PISA), показват, че в европейските държави средно едно от пет деца на 15-годишна възраст притежава слаби умения за четене.

Това очертава едно недобро бъдеще за европейските общества: деца, които напускат училище, без да са способни да разберат елементарен писмен текст, са не само в огромен риск от изключване от пазара на труда, но и също са ефективно изключени от по-нататъшно учене.

Европейският съвет подканва държавите-членки да намалят значително броя на младежите с недостатъчно умения за четене (Съвета на Европейския съюз, 2008 г.) и през ноември 2008 г. държавите-членки бяха насърчени да засилят сътрудничеството за повишаване на грамотността. (Иванова, Н., 2018: 136)

PIRLS дефинира грамотността по четене сред четвъртокласниците като:

„Способност за разбиране и използване на писмените езикови форми, които се изискват от обществото и/или са от значение за индивида. Младите читатели могат да извличат смисъл от различни текстове. Те четат, за да научат, да участват в общностите на читатели в училище и във всекидневния живот, както и за удоволствие.“ (Иванова, Н., 2018: 140)

PISA дефинира грамотността по четене сред 15-годишните като: „Разбиране, използване и осмисляне на писмени текстове с оглед постигане на собствените цели, развитие на собствените знания и умения, както и участие в обществения живот.“ (Иванова, Н., 2018: 140)

Уменията за четивна грамотност, придобити в училище, полагат основите за ранния и продължаващ успех на учениците в училище, както и за по-нататъшното им включване и активно участие в социалния, културния и професионалния живот.

Развитието на добри умения по четене обикновено води до по-добри успехи в образованието. И обратното, неуспехът при овладяването на безпроблемно четене и добро осмисляне, може да доведе до проблеми и в процеса на учене, и за развитието на нови умения.

След началните години на преподаване на основите на четенето и развитието на съответните умения, учениците следва да обобщят своите умения по четене, така че да могат „да четат, за да научат“. Следва да усъвършенстват своите умения за разпознаване на думите, да разширят овладяното четене и скоростта, с която четат свързан текст. Учениците, които не успеят да развият тези основни умения по четене, може да бъдат силно затруднени при постигане на основната цел на четенето - разбиране на прочетеното и използване на четенето като инструмент за учене. Четенето с разбиране включва и лингвистични, и когнитивни процеси, които си взаимодействат по време на четенето, докато читателят се опитва да извлече и да пресъздаде смисъл от писмения текст.

Стратегиите за преподаване на учениците с цел развитие на четене с разбиране следва да отчитат техния произход, както и степента на готовност да усвояват преподаване на четенето с разбиране. Преподаването на стратегии за четене с разбиране може да помогне на учениците да вникнат в текстовете преди, по време и след четенето. Стратегиите за четене с разбиране са специфични процедури, които дават възможност на учениците да осъзнаят доколко добре възприемат даден текст,

докато го четат, и да подобрят разбирането и ученето си от него. (Иванова, Н., 2018: 141)

*1.1.2. Компетентностният подход в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен*

### **1.1.2.1. Място на литературните и социолингвистичните компетентности в процеса на обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование**

*Комуникативноречевата насоченост на обучението по български език като негова отличителна черта в началния етап на основната образователна степен предполага формиране на комуникативна компетентност у учениците. Чрез езиковото обучение се усъвършенстват уменията на учениците да се ориентират в комуникативната ситуация; да правят адекватен избор на изразни средства за реализиране на комуникативната цел; да участват в диалог по конкретна езикова тема; да създават устни и писмени текстове и пр. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 8)*

В контекста на ДОС и новите учебни програми по български език и литература за I - IV клас комуникативноречевата насоченост на обучението по български език предполага изучаването на езика в училище като единство на език и реч, т. е. - усвояване на езиковите знания, на езика като средство за общуване.

Формирането на начална **езикова компетентност** е една от основните цели на обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

Езиковата компетентност, според Н. Герджикова, може да се разглежда като социално представителна форма на проявление на заложите на всяко дете да употребява родния си език в практически неограничен брой езикови конструкции. (Герджикова, Н. 2005: 44)

Динамиката на езиковата компетентност е динамика на езиковите норми, и на усвояването и на овладяването им. (Пак там, с.159)

Лингвистичната информация, включена в конкретното учебно съдържание в съответствие с особеностите на психофизическото развитие на децата в начална училищна възраст, не се усвоява самоцелно, а в контекста на речта - устна и писмена. Комуникативноречевата насоченост на обучението по български език предполага

усъвършенстване уменията на учениците да използват съзнателно, целенасочено, адекватно на конкретната комуникативна ситуация усвоените лингвистични знания в съответствие с комуникативната цел. (Иванова, Н., 2018: 48)

Комуникативноориентираното обучение по български език, според М. Георгиева, се съобразява с факта, че естествената речева дейност е винаги мотивирана и целенасочена. Естественото речево общуване се характеризира с информативност и съдържателност, с причинно-следствена връзка между комуникативните актове, с резултатност и пр. Комуникативната ориентация на родноезиковото обучение дава отражение върху всички аспекти на учебния процес: цели на обучението; учебно съдържание; методи и похвати за преподаването му; форми на обучение и пр. (Георгиева, М., 2005: 80-82)

Както подчертава К. Димчев: „Специфично за обучението по роден език е, че то не е просто вид речево общуване, както обучението по всички учебни предмети в училище. То е дейност за запознаване на учениците със същността и функциите на речевото общуване, с езиковите средства, които при определени условия се използват за постигане на желани цели. Именно изучаването на родния език като средство за общуване предлага най-големи възможности за повишаване на езиковата култура (а и културата изобщо!) на младото поколение.“ (Димчев, К., 1998: 26-27)

Прагматичните норми на комуникация, според Ст. Димитрова, са определени правила за подбиране на езикови средства, а така също за изграждане на речеви формации (изкази, текстове) в различни типове ситуации. От това следва, че комуникативно-прагматичните норми определят изцяло речевата комуникация и че без да ги е усвоил, човек не може да общува адекватно не само на чужд, но и на родния си език. (Димитрова, Ст., 2001: 13)

Формирането и развиването на комуникативната компетентност, според Ф. Бойкова, предполага изграждане на умения за решаване на набор от комуникативни задачи, свързани с осъществяване на общуване чрез средствата на речевия етикет, с обмен на информация, с изразяване на емоционално отношение на създателя на речев продукт, с изграждане на умения за изразяване на критична оценка към съдържанието на съобщенията. При съществуващите възможности за предвидими и непредвидими речеви ситуации, които съпътстват човешкото ежедневие, в процеса на училищно обучение е необходимо и възможно да се усвоят най-общите конвенционални

прагматични аспекти за участие в словесна дейност чрез спазване и използване на обществено установени норми на речево поведение. (Бойкова, Ф., 2005: 94)

Формирането на комуникативноречевни компетентности е продължителен процес, който започва още от най-ранна детска възраст и се обуславя от различни комуникативни фактори, а впоследствие – и от различните социални роли, които човек изпълнява. (Иванова, Н., 2019: 150)

Днес в методиката, според Н. Герджикова, се търси синтез на трите основни категории — действие, продуктивност на ученето и идентичност на личността на учащия. *Комуникацията* се превръща в категория-рамка за изясняване на процесите на възприемане и преработване на информация (вербална, визуална, тактилна, слухова) както на равнище предметно съдържание, така и на равнище социоемоционални личностни възприятия. Структуроопределящ елемент в изграждането на тази комуникация е *езикът* и респективно специално организираното обучение за усвояване на езика. В дидактически план комуникативната компетентност може да бъде интерпретирана с помощта на категориите стратегия на учене, стратегия на преподаване и стратегия на езиково поведение. Стратегията на ученика и стратегията на учителя естествено ще се намират в отношение на реципрочност — първата предопределя съдържателно стъпките на учителя, без да го ограничава в избора на методическия репертоар. Стратегията на езиковото поведение би могла да бъде разглеждана като съвкупност от диагностични признаци на вероятностните постижения на учениците. (Герджикова, Н., 2005: 43-44)

Освен формиране на комуникативна компетентност в началния етап на образование, според К. Димчев: „Условие за успешно изпълнение на речевите актове в учебната и извънучебната дейност на подрастващите е *дискурсната им компетентност*, схващана като умение за създаване и възприемане на комуникативно пълноценни текстове.

За да се повишава степента на адекватност на речевото поведение по отношение на комуникативната задача и условията на общуване, е нужно на всяко занятие:

- да се обогатява запасът от езикови средства, необходими за решаване на определена комуникативна задача, т. е. да се подобрява езиковата

компетентност на учениците;

- да се формират умения за ориентиране в комуникативната ситуация чрез осъзнаване ролята на социалните фактори в общуването, т. е. да се обогатява социолингвистичната компетентност на учениците;
- да се усъвършенстват уменията за създаване и възприемане на текстове, пълноценни в комуникативно отношение, т. е. да се усъвършенства дискурсна компетентност на подрастващите;
- да се развиват умения за преодоляване на слабости в общуването чрез замяна на една речева стратегия с друга, т. е. да се подобрява стратегийната компетентност на учениците.

Без съмнение достигането на равнище на дискурсна компетентност, отговарящо на езиковото и социалното развитие на обучавания, предполагат съответно равнище на неговата езикова, социолингвистична, стратегийна, социална, социокултурна и пр. компетентност.“ (Димчев, К., 1998: 66-67)

### **Формиране на езикова компетентност**

Според М. Виденов: „Социолингвистиката разглежда езика като хетерогенен обект, отделните варианти на който са обусловени от наличието на комуниканти от различни социални обединения. За традиционната лингвистика функционирането на езика се представя като съвкупност от номинационни актове, а социолингвистиката се интересува, най-общо формулирано, от социалната причина за преназоваването на определена реалия, от социалната нужда за замяна на една единица с друга, от превключването на една езикова формация с друга.“ (Виденов, М. 1982:8)

Общуването в социален аспект е в основата на социолингвистиката. Тя изучава двустранната връзка между езика и обществото и изследва редица фактори, а именно:

- влиянието на социалните явления, процеси и изменения върху езиковата система и нейното развитие;
- особеностите на речта в различни социални общности;
- функционирането на различните форми на съществуване на езика (книжовен език, диалекти, професионални говори и др.) в отделните комуникативни сфери и в различните комуникативни ситуации;
- взаимоотношенията между различните езици, които се говорят на една и

съща територия – равноправни ли са помежду си, използват ли се във всички комуникативни ситуации или не, съществува ли някаква йерархия в отношенията между тях според мнението на населението на съответната територия и др.;

- езиковите контакти като отношения между различни езици и култури (напр. ситуацията на билингвизъм) и съответно използването на единия или на другия език в различни комуникативни сфери и ситуации; превключване на езиковия код и др.

- влиянието на социално-демографските характеристики на говорещия върху вариантността на речта му в зависимост от възраст, пол, професия, местожителство и други социални фактори;

- влиянието на различните особености на комуникативната ситуация върху вариантността на речта на говорещия

- нагласите към речта на отделния индивид или група, към собствения език или към други езици и оценките за тях;

- езиковата политика (напр. кодифицирането на книжовния език; изучаването на чужди езици в различните степени на образование и др. (Вж. по-подробно: Алексова, Кр. и кол., 2020: 9)

Според В. Кръстанова социолингвистичната компетентност е комплекс от сложни умения, някои от които са: умение за възприемане на установения нормативен фон на обществото като валиден за езиковото поведение на отделните социални групи; умение за отчитане на уместната употреба на езикови средства от позицията на социалните отношения и др. В модела на социолингвистичната компетентност се включва равнище на имплицитно предпоставените общи контекстуални условия, към което се отнасят познанията на обучаваните за социалната структура на обществото, за неговите ценности и вярвания, както и уменията за разграничаване на съществуващия нормативен фон от роли и социално усвоени форми на живот. (По Иванова, Н., 2019:16)

Както твърди Сн. Добрева: „Формирането на възгледи за социолингвистичната обусловеност на речевите актове кореспондира със знания за употребата на текстосвързващите средства и с умения за правилен избор на комуникативна стратегия, за смяна при необходимост на комуникативната тактика и постигане на резултатност в речевото общуване. Осмислянето на текстуиращата функция на лексико-граматическите единици, техни граматически категории и

специфични лексикално-семантични употреби е важна предпоставка за адекватно разчитане на смисли в готови текстове, както и за изразяване на смисли в текстове, продуцирани от учениците.“ (Добрева, Сн., 2017: 178)

В учебниците по български език, както и в учебните тетрадки за I - IV клас езиковата информация не се интерпретира самоцелно и абстрактно, а в контекста на задачите и произтичащите от тях дейности, които учениците изпълняват. Новите понятия се въвеждат последователно на емпирико-описателно равнище, в достъпна и интригуваща форма, като се усъвършенстват формираните в практически план умения за употребата на езиковите и речевите единици в потока на речта. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 23-24)

Изучаването на елементите на различните дялове на езика се осъществява в съответствие с очакваните резултати от учебната програма по БЕЛ за даден клас.

В този смисъл, особено значение в разработването на цялостна система на учебното съдържание би придобил въпросът за системата от понятия – тяхната класификация, интеграция, йерархия. Не само езиковедските и литературоведските, но и всички понятия, които изразяват най-важните естетически, нравствено-психологически и културни основи в живота на обществото и на отделния човек, биха помогнали на подрастващите да се приобщят към проблемите на съвременността и имат важно значение както за осмислянето на художествената литература, така и за духовното формиране на личността чрез нея.

Предвидените в учебника по български език уроци за нови знания за даден клас съдействат за постигане на очакваните резултати и за формиране на езикови компетентности при изучаване на езика и езиковите единици. Формирането на езикови компетентности се осъществява чрез всеки вид урок в процеса на обучението по български език и литература. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 133-134)



**Фиг. 1.1. Формиране на социолингвистична компетентност в начална училищна възраст**

Източник: Вълева, Т. Формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца, В: <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/244082/1613069/version/1/file/T.Valeva.pptx>

### **Формиране на литературна компетентност**

Формирането на литературна компетентност, на читателска култура, на читателски интереси и необходимост от четене в начална училищна възраст е обусловено от очакваните резултати от обучението по български език и литература, от целите на обучението и от дейностите на учениците, регламентирани от учебната програма по български език и литература за всеки клас. Спецификата на психофизиологическото развитие на учениците, своеобразието на целите и задачите на обучението по български език и литература и конкретното учебно съдържание за даден клас обуславят спецификата на методическия подход на учителя при изучаване на художествен и нехудожествен текст и в процеса на формирането на литературни компетентности и читателска култура. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2018: 66; Иванова, Н., 2019: 226)



**Фиг. 2.1. Формиране на литературна компетентност в начална училищна възраст**

*Източник: Вълева, Т. Формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца, В: <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/244082/1613069/version/1/file/T.Valeva.pptx>*

Общуването с учителя, както и семейната, и социалната среда са ключови фактори, които допринасят за пълноценното формиране на езиковата и литературната компетентности у децата, защото именно чрез тях, като посредници между авторите на художествена литература и малките читатели, учениците постепенно обогатяват езика и речниковия си запас, усъвършенстват способността си да мислят със словесно-художествени образи, интегрират се благоприятно в заобикалящия ги свят и се реализират като успешни личности.

Методическите похвати, задачите и дейностите на учениците, свързани с тях (разпознаване, разграничаване, езиков анализ (звуков, морфемен, морфологичен, синтактичен, лексикален), редактиране, преобразуване, конструиране на дума, изречение или текст, съчиняване на текст), както и задачите за диктовка, препис, творческо писмо, тест, които учителят използва в обучението по български език в различни учебни ситуации в урока за нови знания, за упражнение, за обобщение, съдействат за постигане на очакваните резултати от обучението и за формиране на

компетентностите, регламентирани от учебната програма за даден клас. (Иванова, Н., 2018: 58)

Очевиден е изводът, че по-нататъшното усъвършенстване на литературното обучение като път към внедряването на единна система на естетическо възпитание на малките ученици е необходимо да се осъществява преди всичко по посока на неговата естетизация, в единство и в тясно взаимодействие с останалите предмети и компоненти на художествената култура. Обучението по литература би следвало да се основава на специфичното възприемане на изкуството като особена и красива форма на познание на заобикалящата действителност, осигуряваща хармоничното развитие на личността в духовен план.

#### **1.1.2.2. Нормативна регламентираност на обучението по български език и литература – очаквани резултати от обучението за формиране на литературни и социолингвистични компетентности в 1.-4. клас**

Нормативната регламентираност на обучението по български език и литература се осъществява на две нива: **на първо място** е наредбата за учебния план (НАРЕДБА № 4 от 30 ноември 2015 г. за учебния план), а **на второ място** публикуваните от МОН учебни програми, съобразени с ДОС за обучението по „Български език и литература“ за съответния клас (от I до IV клас). В тази последователност разглеждаме и тези два типа регламентиране в контекста на очакваните резултати за формиране на литературни и социолингвистични компетентности в 1.-4. клас.

**I. В Наредба № 4** се регламентира приложимостта на ДОС към учебните планове. Държавният образователен стандарт за учебния план определя (чл.1 ал. 2 от Наредба № 4/04.12.2015г.):

1. характеристиките, съдържанието и структурата на учебния план;
2. рамковите учебни планове в зависимост от степента и вида на образованието и спецификата и формата на обучението;
3. структурата на училищните и на индивидуалните учебни планове, както и условията и реда за тяхното утвърждаване;
4. изискванията към училищните учебни планове на иновативните училища.

В наредбата се разграничават и описват два вида учебни планове: рамкови и типови учебни планове.

*Рамковите учебни планове* определят (чл.12 ал.1 от Наредба № 4/04.12.2015г.):

1. броя на учебните седмици по класове;
2. наименованията на учебни предмети/модули, включени в раздел А;
3. годишния брой учебни часове за съответния клас, както и общия брой часове за съответния етап и степен, предвидени за изучаването на всеки от задължителните учебни предмети/модули, включени в раздел А;
4. общия годишен брой на избираемите часове в раздел Б;
5. максималния годишен брой на факултативните часове в раздел В.

Въз основа на съответните рамкови учебни планове по чл. 12 министърът на образованието и науката - след съгласуване по компетентност с представители на работодателите, с министъра на младежта и спорта или с министъра на културата - утвърждава *типови учебни планове* по специалности от професии за професионална подготовка (Чл. 13. Ал.1 от Наредба № 4).

*Училищен учебен план.* В чл. 14. от Наредба № 4 се регламентират училищните учебни планове. “Всяко училище при спазване на разпоредбите на тази наредба разработва свой училищен учебен план въз основа на избран рамков учебен план или типов учебен план, който отговаря на вида на образованието и на спецификите на обучението. Избраният рамков или типов учебен план се прилага за целия етап, съответно цялата степен на образование. Училищният учебен план се утвърждава за всяка учебна година за всяка паралелка с изключение на училищните учебни планове на иновативните училища, които може да се утвърждават и за всички класове от определен етап от степента на образование.

В рамковия учебен план за общо образование за основната степен на образование са определени броят часове - за началния етап те са съответно (Заклучителни разпоредби на Наредба № 4 от 2015г.): I клас – 224; II клас -224; III клас -224; IV клас -238; Общо -**910**.

Така регламентираната рамка на обучението по български език и литература в начален етап на основната степен на образование осигурява значителна част от учебното време в първи, втори, трети и четвърти клас да бъде посветено на усвояване на езиковите, социолингвистичните и литературните компетентности на учениците.

## **II. Учебни програми**

Учебните програми по БЕЛ за I-IV клас са публикувани на уебсайта на МОН в периода 2015г. – 2017г. В тях ясно са посочени *очакваните резултати* относно езикови, литературни, комуникативноречевеви и социокултурни компетентности.

**В учебната програма по български език и литература за първи клас** например е посочено следното: „Учебният предмет *български език и литература* в началния етап на основната образователна степен има комплексен характер и поставя основата на системното изучаване на българския език и на литературата в следващия образователен етап. В центъра на двете предметни области са комуникативноречевите умения, чрез които се гарантира практическата насоченост на обучението. Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен е насочено към постигане на базовото равнище на ключовата компетентност, свързана с комуникацията на български език, и към реализиране на междупредметни връзки и комплекс от дейности, подчинени на съвременните ключови компетентности“. (УП I, 2015: 1)

Учебната програма по български език и литература за първи клас представя учебното съдържание тематично чрез очакваните резултати от обучението по всяка тема и свързаните с нея понятия. При определянето на темите по български език е следван систематичен подход за представяне на научното познание, който задава последователността на изучаваното учебно съдържание. Очакваните резултати от езиковото обучение са свързани със знания, умения и отношения от областта на различни дялове на езика – фонетика, синтаксис и лексикология, като се поставя акцент върху звуковете (гласни и съгласни) и буквите (главна и малка, печатна и ръкописна) в българския книжовен език, видовете изречения по цел на общуване (съобщително и въпросително), звуковия състав и лексикалното значение на думата. Очакваните резултати от обучението по литература са насочени към четенето, възприемането и разбирането на произведения от различни жанрове на литературата и фолклора за деца (приказка, разказ, стихотворение, гатанка), видовете реч (стихотворна и нестихотворна), уменията за ориентация в оформлението на книгата (корици, страници, илюстрации). Въвеждането на нови понятия в първи клас не предполага дефинирането им, а използването им в практически план. Формирането на знания, умения и отношения се осъществява с опора на сетивния опит и с приоритет на практически значимото знание. (Пак там, с.1)

Процесът на формирането и усъвършенстването на ключовите компетентности, и по-специално на ключовата компетентност: общуване на роден език и на компетентностите в контекста на обучението по български език и литература продължава и в следващите класове на началния етап на основната образователна степен.

**В учебната програма по български език и литература за втори клас** е регламентирано, че: „Учебният предмет *български език и литература* в началния етап на основната образователна степен има комплексен характер, който се изразява в единство на езикови, литературни, комуникативноречеви и социокултурни компетентности. Езиковото и литературното обучение във втори клас допринасят за постигане на съвременните ключови компетентности в съответствие с възрастовите психофизиологически особености на учениците“. (УП II, 2016: 1)

Чрез учебната програма за втори клас се реализират целите на обучението по български език и литература, свързани с: - усъвършенстване на уменията на учениците да говорят и четат правилно и изразително, да пишат грамотно и четливо; - овладяване на знания за езиковите и речевите единици, за промените на звуковете в различни фонетични позиции, за частите на речта (съществително име, прилагателно име, глагол), за видовете изречения по цел на изказване; - формиране на първоначална представа за някои пунктуационни и граматически норми; - усъвършенстване на уменията за възприемане, осмисляне и интерпретация на кратки по обем и достъпни като съдържание значими произведения от българската, световната класика и съвременната литература за деца и образци на фолклора; - обогатяване на начални знания, умения и отношения, свързани с общочовешки ценности, национална идентичност и мултикултурна компетентност; - усъвършенстване на уменията за ориентация в комуникативната ситуация и за конструиране на текст с помощта на учителя; - развитие на познавателните интереси и творческите способности на второкласниците. (Пак там, с.1)

**В учебната програма по български език и литература за трети клас** е посочено, че: „Учебният предмет *български език и литература* в III клас е с комплексен характер. Формираните в I и II клас начални езикови, литературни, комуникативноречеви и социокултурни умения се усъвършенстват и допълват в III клас, като се отчитат възможностите за реализиране на междупредметни връзки и

дейности за формиране на съвременните ключови компетентности“ . (УП III, 2017: 1)

**Чрез учебната програма за трети клас** се реализират целите на обучението по български език и литература, свързани с:

- усъвършенстване на уменията на учениците да говорят и четат правилно и изразително, да пишат грамотно и четливо;
- овладяване и задълбочаване на знанията за частите на речта (лични местоимения, спомагателен глагол *съм*, глагол, съществително име, прилагателно име), за видовете морфемии (представка, корен), за видовете изречения по цел на изказване, за някои правоговорни, правописни, пунктуационни и граматически норми;
- усъвършенстване на уменията за възприемане и осмисляне на кратки по обем и достъпни като съдържание значими произведения от българската, световната класика и съвременната литература за деца и с образци на фолклора; за споделяне на впечатления от чутото или прочетеното литературно произведение; за самостоятелно четене на художествени и научнопопулярни текстове, подходящи за възрастта;
- обогатяване на знания, умения и отношения, свързани с общочовешки ценности, национална идентичност и общуване в мултикултурна среда;
- усъвършенстване на комуникативноречевите умения за създаване на собствен текст с помощта на учителя по преживяна случка и по словесна опора;
- развитие на личностните качества и творческите способности на третокласниците. (Пак там, с.1).

**В учебната програма по български език и литература за четвърти клас** е казано, че: Учебният предмет *български език и литература* в IV клас има комплексен характер, който се изразява в изучаване в единство и чрез вътрешнопредметни връзки между български език и литература. В IV клас завършва етапът на емпиричното изучаване на езиковите норми и се поставят основите на системното изучаване на езика и на литературата в прогимназиалния образователен етап. В резултат на обучението в края на четвърти клас от ученика се очаква да притежава езикови и литературни компетентности, които са в основата на функционалната грамотност и са необходими за по-нататъшното обучение и учене през целия живот. (УП IV, 2017:

1).

**Учебната програма за четвърти клас** реализира основни цели на обучението по български език и литература, свързани с:

- усъвършенстване на уменията на учениците да говорят и пишат книжовно, да четат и слушат с разбиране, да общуват резултатно;
- задълбочаване на знанията за строежа на езика и езиковите и речевите единици, за някои правоговорни, правописни, пунктуационни и
- граматически норми;
- усъвършенстване на уменията за четене, възприемане и интерпретация на кратки по обем и достъпни като съдържание значими
- произведения от българската и световната класика в литературата и фолклора за деца;
- обогатяване на знания, умения и отношения, свързани с нравствени и естетически ценности;
- усъвършенстване на комуникативноречевите умения за създаване на собствен текст;
- развитие на личностните качества, познавателните интереси и творческите способности на четвъртокласниците.

Съществена особеност на учебната програма е структурираният контекст, който предполага методическа свобода при подбора на методи и средства за постигане на очакваните резултати. Определени са тематични кръгове (България, българският народ и българският език, приятелството, знанието, културното многообразие и нравствените добродетели), чрез които се ориентира изборът на произведения за постигане целите на литературното обучение. Формирането на знания, умения и отношения се осъществява на емпирико-описателно равнище с опора на сетивния опит и с приоритет на практически значимото знание.

Прилагането на програмата в конкретна образователна среда предполага търсене на гъвкави функционални решения за преподаване, учене, оценяване, съобразени с образователните потребности на учениците. (Пак там, с.1)

### *1.1.3. Методически аспекти на формирането на литературни и социолингвистични компетентности чрез обучението по български език и литература в 1.-4. клас*

Формирането на **литературни и социолингвистични** компетентности в начален етап на основната образователна степен в миналото и днес се свързва на първо място с понятията „ограмотяване“ и „грамотност“.

И досега у нас не съществува общоприето понятие за грамотност. Традиционното разбиране за грамотността най-често се свързва с усвояването на четене и писане на родния език (или на езика, официален за дадената страна, където живее човекът). В същото време, поради липса на друга дума, една и съща дума „грамотност“ се употребява в смисъл и на езикова грамотност (literacy), и на математическа грамотност (numeracy), а нерядко - и на грамотност в областта на природните науки и технологиите.

Според дефиницията на ЮНЕСКО от 2003г. „Грамотността е способността на човека да идентифицира, да разбира, да интерпретира, да създава, да обменя, да общува, да изчислява, като използва отпечатани и написани на ръка материали, свързани с различни видове контекст. “

Грамотността е продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2018: 8)

В различни публикации, посветени на грамотността, се срещат и понятията начална грамотност, ограмотяване, вторична грамотност, а напоследък все по-често се говори за базова грамотност, функционална грамотност и за комплексна грамотност.

Обикновено под функционално ограмотяване се има предвид ограмотяваните да придобият и икономически умения, но то включва три елемента:

- *Ограмотяване* - умения за четене и писане.
- *Функционалност* - икономически умения.
- *Облаги* (от грамотността) — *придобивки* по отношение на социалния, културния и политическия живот (мотивират например възрастните да бъдат ограмотявани), а според определението на ЮНЕСКО: „Функционално грамотен е този, който може да участва в дейности, в които грамотността е условие за ефективно

функциониране на неговата група и общност и която му дава възможност да ползва четенето, писането и смятането за своето усъвършенстване и за развитието на общността. “ (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2018:10)

Чрез обучението по български език и литература се съдейства за насърчаване на базовата грамотност на учениците, на езиковата и литературната им грамотност, както и на комуникативната им компетентност и съставлящите я езикова, литературна, социолингвистична, социокултурна компетентност, а правилният и подходящ избор на адекватни методически похвати и форми съдейства на учителя при работата му с цел повишаване равнището на грамотността на учениците. Съобразяването на методическата концепция на учителя при интерпретацията на езиковите понятия с особеностите във възрастовата еволюция на децата в начална училищна възраст, *игровият подход* в обучението по български език в процеса на огромяване е предпоставка за адекватното възприемане и осмисляне на абстрактните езикови понятия. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2018:10)

Оттук може да се направи изводът колко важен е методическият подход на учителя при работата му с малките ученици по отношение на това как поднесената нова информация, свързана както с логически абстрактните, така и с художествено-образните понятия, трябва да бъде достъпна и съответстваща на психофизиологическите, възрастовите и индивидуалните особености на всяко едно дете.

Предоставената на учителите от нормативните документи - учебните програми по български език и литература за I - IV клас - „методическа свобода при подбора на методи и средства за постигане на очакваните резултати , предполага както добро познаване своеобразието на компетентностите, формирани в процеса на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, на очакваните резултати от обучението, така и на равнището на езиковото и литературното развитие на учениците в начална училищна възраст, на владенето на българския език, на потребностите и интересите им и на спецификата на изучаваната лингвистична и художествена информация. (Иванова, Н., 2021: 316)

Необходимо е учителят по БЕЛ да прилага адекватен методически подход в съответствие с характерното за лингвистичната и художествената информация, включена в конкретното учебно съдържание в първи, втори, трети или четвърти клас.

Така например изградените върху диалога литературни и/или анонимни/фолклорни творби предполагат прилагане на похвата **четене по роли**, който може да се използва на различни етапи от урока — в самия му край или след даден епизод, или няколко епизода, в които е съсредоточен диалогът като композиционен похват. Четенето по роли предполага по-пълно възприемане на даден образ на герой, за да бъде изразена неговата позиция. Задачата за четене по роли може да се постави на различни групи от ученици и да се приложи състезателният принцип - коя група ще прочете най-добре диалога и ще изрази позицията на отделните герои при четенето на репликите им. Децата избират ролите в зависимост от читателските си предпочитания. Четецът изразява позицията на автора и чете авторската реч изразително. Четенето по роли активизира мисленето, въображението и речта на децата и улеснява възприемането и осмислянето на образите на героите в литературно и/или анонимно/фолклорно произведение. Съдейства се и за формиране на комуникативноречевите умения у учениците. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 151)

В този смисъл, прилагането на похвата четене по роли е не само привличащ вниманието на подрастващите, но и необходим инструмент, с помощта на който учителят помага на децата да вникнат още по-добре в представените им художествени образи, да успеят да осмислят цялостно и в дълбочина съдържанието и смисъла на литературното произведение, да развият четивната си техника и да обогатяват все още скромния си житейски опит.

**Драматизацията** е друг методически похват, който намира широко приложение в обучението по литература при изучаване на литературни и/или анонимни/фолклорни произведения, богати на диалог и ярки образи на героите. Чрез драматизирането и сценичното представяне на изучаваното литературно и/или анонимно/фолклорно произведение се съдейства за задълбочаване на читателските представи на учениците.

Драматизацията предполага извършването на трансформация на художествения текст, на авторската реч и подготовката ѝ за сценично представяне. Думите на автора се трансформират в ремарки. Обикновено в ремарките се съдържа информация за декорите, костюмите на действащите лица, мимиките и жестовете им, външния им вид и др. Изработването на декорите, куклите, костюмите, маските за

сценичното представяне, заинтригуват децата и непринудено довеждат до задълбочаване на читателските представи за героите. Най-често драматизацията се използва, когато образите на героите са ярки, колоритни, запомнящи се и у малките ученици възниква потребност от сценичното им представяне. Драматизацията намира конкретно проявление под формата на куклен театър, театър на сенки, театър на маса, музикална сценка или под формата на пантомима. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2018: 25)

Тук е мястото да бъде отбелязано как именно драматизацията като методически похват е залегнала като една от основните дейности, използвани от докторантката при провеждането на емпиричното изследване в експерименталната паралелка. Именно посредством куклен театър по една от римуваните приказки, „изиграването“ на историята пред малките ученици, придружено от преправяне на гласа за съответния герой, отразяване на емоциите, характера, чувствата му, вниманието на децата бива истински привлечено и задържано за дълъг период от време. Драматизацията спомага за развиване на въображението, за постигането на естетическо въздействие и благоприятна атмосфера в обучението, която разтоварва малките ученици и едновременно с това обогатява представите им за заобикалящия свят.

*Илюстрирането* на епизоди и/или картини от литературна и/или анонимна/фолклорна творба отговаря на интересите и потребностите на малките ученици да рисуват и интерпретират със средствата на изобразителното изкуство това, което възприемат, защото при децата в тази възраст е характерно по-развитото нагледно-образно мислене. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2018: 25)

Изкуството като отражение на действителността има водеща роля по пътя на изграждането на житейския и читателския опит на децата в начална училищна възраст. Функциите на художествената литература като изкуство, което обогатява интелекта и чувствата, творческите възможности във всички сфери на дейност, връзката между единството на човешкото съзнание и взаимната свързаност на процесите на художественото усвояване на света – всичко това се превръща в предпоставка за естетическата образованост на подрастващите, като основа на естетическото им развитие. В този смисъл, много важно би било разбирането на

явленията на литературата като изкуство – естетическата наслада от досега с книгите, която не се ражда, а се формира и възпитава.

*Дообрисването* на преживяванията на героите като методически похват съдейства за по-задълбочено възприемане на психологическата характеристика на образите от художествените произведения. Като се придържат близо до текста, учениците разказват какво преживяват героите в определени ситуации, в отделни епизоди от изучаваното литературно произведение.

Това помага на децата да възприемат и осмислят по-задълбочено конкретното художествено произведение, което е един от водещите процеси при формирането на литературните и социолингвистичните компетентности в начална училищна възраст чрез литературата за деца.

*Изразителното четене* на художествения текст на изучаваните произведения като методически похват съдейства за по-осезателно долавяне на позицията на автора, на отношението му към събитията и героите, изобразени от него, а *преразказването* на епизоди или на цялото литературно или фолклорно произведение съдейства за задълбочаване на читателските представи за сюжета, за логическата връзка между отделните сравнително завършени логически цялости. Същевременно чрез проследяването на логиката в развитието на действието в хода на преразказването на художествения текст се усъвършенстват комуникативноречевите компетентности на учениците. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2018: 26)

За формиране на комуникативна компетентност у децата (освен общоприетите и използвани в училищната практика дидактически методи, и специфичните за интерпретацията на лингвистична и художествена информация, и за формирането на комуникативноречеви компетентности чрез методи, похвати и форми, използвани от учителя в процеса на педагогическо взаимодействие), съдействат и *интерактивните методи*, които мотивират ученика да извърши определено комуникативно действие, да се включи в определена комуникативна ситуация.

Интерактивните методи и техники съдействат за по-задълбочено възприемане и осмисляне на лингвистична и художествена информация от учениците.

*Някои от най-популярните интерактивни методи и техники*, според В. Гюрова, са:

- SWOT-анализ;
- пирамида;
- светкавица;
- *мозъчна атака* (брейнсторминг);
- *записване на идеи* (брейнрайтинг);
- *лавина* (снежна топка);
- завъртане/кръг',
- съчинения;
- панелна дискусия;
- светофар',
- аквариум',
- мозъчни карти',
- рисуване на идея;
- ролеви игри;

*техника „Трите (четирите, петте...) важни неща“* и др. (Вж. по-подробно: Гюрова, В. и кол. *Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова)*, 2006: 45-67)

Обобщено може да се каже, че методическият подход на учителя в процеса на родноезиковото и литературното обучение, методите, похватите и формите, които той използва, са съобразени със:

- спецификата на лингвистичната и художествената информация, включена в учебното съдържание;
- с очакваните резултати по отношение на знанията, уменията и отношенията, на компетентностите, регламентирани от учебните програми по български език и литература за I - IV клас;
- с възрастовите психофизиологически особености на развитие на децата в начална училищна възраст.

В процеса на формиране на *литературни компетентности*, в произведенията на литературата за деца, включени в конкретното учебно съдържание по български език и литература за даден клас в началния етап на основната образователна степен, не се предполага никакъв универсален методически подход. В учебното съдържание по български език и литература, включено в учебниците, одобрени от МОН, се

съдържат произведения от класиката и от съвременната литература за деца, при възприемането на които използването на клиширани и остарели подходи в хода на беседата в урока са неприложими. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2021: 314)

Вникването в духа на художествената творба трябва да доведе децата до идеята за нея. Идеята за произведението не трябва да се схваща примитивно и сухо, защото тя е всъщност нещо твърде сложно и мъчно податливо на словесни формулировки. При съприкосновението си с изкуството възприемащият го малък ученик се опитва да си даде сметка за смисъла на творбата, доколкото това е възможно предвид възрастта и недостатъчния житейски опит, който притежава. Именно поради това прочитането на една книга, изслушването на музикална пиеса, гледането на картина трябва да бъде съпътствано с усилието на детето да осъзнае колкото може по-дълбоко смисъла на произведението и заедно с това да изрази възможно най-пълно впечатленията си от него. Контактът с литературата като вид изкуство е добре да се превърне в един от онези фактори, които обогатяват неговата мисъл и чувства и развиват способността му за осмисляне въздействието на изкуството.

За задълбочаване на читателските представи за художествената образност съдействат методически похвати, доказали своята ефективност в литературното обучение, като: „устно словесно обрисуване на картини от произведението (описание на портрет на герой, на природна картина, на обстановката, в която се развива действието), изразително четене на пряката авторова характеристика на героите и събитията, отразени и изобразени в произведението, дообрисуване на преживяванията на героите, четене по роли на диалога между героите, илюстриране на епизоди и картини със средствата на изобразителното изкуство, подробно или сбито преразказване на епизоди от изучаваното литературно произведение, драматизацията като метод, служещ си със средствата на театралното изкуство, и други. Интерпретацията на конкретното съдържание на литературното произведение с помощта на тези методически похвати след извършването на конкретни наблюдения над текста чрез подборното четене съдейства за обогатяване на читателските представи и за усъвършенстване умението на учениците за четене с разбиране.“ (Иванова, Н., 2021: 314-315)

В контекста на проблемите на педагогическата практика на началните учители по отношение на успешното формиране и затвърждаване на социолингвистичните и литературните компетентности в начален етап Н. Иванова подчертава, „че съвременните тенденции в езиковото обучение, които не са от вчера, а се утвърждават в продължение на няколко десетилетия вече, са свързани с функционалистичния подход. Това предполага изучаването на езиковите явления в процеса на тяхното функциониране в потока на речта. Затова и задачите, свързани с формирането на комуникативноречевите компетентности, са водещи в обучението по български език и литература не само в началния етап на основната образователна степен, а и в следващите етапи и степени на образование. Разбирането, осъзнаването на езиковите явления, на езиковите категории е изключително важно, но то се осъществява не абстрактно, а в процеса на изпълнение на конкретните тренировъчни упражнения и предполага преоткриване, пренамиране на изучаваното езиково понятие/явление в нов контекст, както и в правилната му употреба при създаването, съчиняването на собствен текст.“ (Иванова, Н., 2021: 315)

Методическите похвати, подходящи за възрастовата група на началния училищен етап за формиране на езиковата и комуникативната компетентност, са *разпознаване, разграничаване, конструиране, групиране, преобразуване, тест, редактиране, езиков анализ (звуков, морфем, морфологичен, синтактичен), творческа задача за създаване на текст*. Тези похвати съдействат за осъзнаването в практически план на функционирането на езиковите единици в потока на речта, а не като абстрактни езикови явления и като дефиниции, представени в учебниците по български език за I - IV клас. Децата в начална училищна възраст се отличават с нагледно-образно мислене, с конкретно сетивен характер на възприемане и абстрактната по своята същност езикова информация ги затруднява, ако не е намерен адекватният методически подход от учителя в процеса на непринуденото ѝ усвояване — най-често с използването на игрови похвати и форми. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2021: 316)

### **Специфики на обучението по литература в началния етап на основната образователна степен.**

Формирането на литературно образована личност е важен процес в развитието на учениците в начална училищна възраст, който продължава през целия им живот.

Литературно образованата личност изпитва необходимост от непрекъснат досег с книгите, а и развива умения за адекватно възприемане и осмисляне на различни видове текст според собствените си виждания за заобикалящия свят. С изграждането на естетическо възпитание у подрастващите трябва да бъдат постигнати няколко неща, а именно: духовно обогатяване на личността, естетическо отношение към художествената култура и живота, стремеж към доброто и прекрасното и способност за естетическа самооценка на собствените действия на по-късен етап.

Както твърди Н. Иванова: „Формирането на литературно образована личност предполага формиране на умения да се идентифицират и разграничават художествен, нехудожествен и научнопопулярен текст; да се идентифицират и разграничават различни типове текст (повествование, описание, разсъждение, диалог, монолог и пр.); да се идентифицират и разграничават характерните за художествената образност черти; за възприемане и осмисляне на конкретното съдържание на литературно или фолклорно произведение; да се отговаря на въпроси във връзка с конкретното съдържание на литературно или фолклорно произведение; да се интерпретира художествен текст, да се преразказва повествованието в него, да се четат по роли построените в диалогична форма литературни или фолклорни произведения, да се обрисуват с думи портретът на героите, нарисуваната от автора със средствата на словото картина - пейзаж или описание на обстановката, в която се развива действието, да се дообрисуват преживяванията на героите, да се илюстрират епизоди и картини от литературното и фолклорното произведение, да се драматизира художествен текст и пр.; да се създава собствен текст по определена словесна или визуална опора, по определена тема и от даден жанр, във връзка с изучаваното литературно или фолклорно произведение и пр.“ (Иванова, Н. 2019: 9)

Освен формиране на умение за възприемане и осмисляне на литературно или фолклорно произведение, за интерпретация на съдържанието му, както и за отговор на поставените във връзка с конкретното съдържание на произведението въпроси, чрез обучението по литература на учениците в начална училищна възраст се формират умения за изразяване на мнение, оценка и отношение към изучаваното или прочетеното самостоятелно литературно или фолклорно произведение; за обосноваване и проявяване на отношение към героите и случката, разказана в изучаваното произведение; за съставяне и задаване на въпроси по конкретното

съдържание на изучаваното литературно или фолклорно произведение.

Познанията за художествената образност на учениците се обогатяват и задълбочават непрекъснато. Възприемането на художествените произведения изисква от малките читатели постепенно да се превърнат в литературнообразовани личности. Тези качества се формират както въз основата на моделите за жизнено поведение, на междуличностни отношения, съдържащи се в различните литературни произведения, така и в личния пример, съдържащ се в жизнения и творческия път на писателя, от „живото“ общуване с него и с творчеството му.

В процеса на литературното образование в 1.-4. клас в резултат на извършените конкретни наблюдения над текста на изучаваните или прочетените самостоятелно литературни или фолклорни произведения у учениците се формират читателски интереси, умение за изразяване на читателски предпочитания и осезателно по-висока степен на читателска култура, което е част от процеса на литературното и читателското развитие на децата в началния етап на основната образователна степен. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 9)

Естетически възпитаната личност всъщност е крайната и желана цел в системата на обучение, а литературното такова е водещ компонент в тази система. Естетическото съзнание, което постепенно трябва да бъде формирано у подрастващите, насочва и направлява естетическите интереси и потребности на личността през целия съзнателен живот.

Така постепенно, чрез възприемането както на големите монументални творби, така и на най-малките лирически миниатюри, детето развива уменията да обръща внимание на всеки един детайл, докоснат от душевността на твореца, да усети вдъхновението и вълнението при създаването на литературната творба и правилно да „разчете“ посланията, които авторът е оставил отвъд думите.

#### **Характерни особености на читателското възприемане и литературното развитие на учениците в 1. - 4. клас**

Възприемането, разбирането и осмислянето на художествен текст в 1. - 4. клас като процес протича в съответствие с равнището на психо-физиологичното развитие на децата, на индивидуалните особености на читателското възприемане. Поради недостатъчно развитото все още в начална училищна възраст абстрактно-логическо мислене разбирането и осмислянето на художествен текст са затруднени и в повечето

случаи децата остават на равнище конкретно-сетивно, нагледно-образно възприемане. В процеса на литературното образование постепенно се усъвършенстват възприемането, разбирането и осмислянето на художествен текст. Именно поради това, в начална училищна възраст учениците обикновено срещат затруднения при осмисляне в дълбочина на художественото обобщение, метафоричността на поетическия език, нюансите в израза на чувствата, преживяванията и настроенията на героите и пр. Речниковият запас на децата е още беден откъм думи, означаващи чувства, настроения и преживявания, поради недостатъчно богатия им емоционален, житейски и читателски опит. Това не е недостатък на възприемането на малките читатели, а характерна за този етап от читателската им еволюция закономерност. С натрупването на впечатления в резултат на извършваните конкретни наблюдения над художествените текстове на изучавани в училище или прочетени самостоятелно литературни и фолклорни произведения постепенно учениците започват да осмислят художествената функция на речта и съдържащите се в нея обобщения; речниковият им запас се обогатява с думи образи и думи, означаващи чувства, настроения и преживявания, които те започват да включват и в създаваните от тях текстове; речта им постепенно става по-точна при интерпретацията на художествен текст; могат да диференцират и разграничават в практически план анонимно/фолклорно и литературно произведение, приказна измислица и художествена измислица и пр.; осъществяват се езиковото, речевото и литературното им развитие, обогатяват се житейският, емоционалният и читателският им опит и пр. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 10)

Чрез рецепцията, според Р. Йовева, човек се приближава до чуждия опит, до други рецептивни хоризонти. Като ги възприема и разбира, ученикът идентифицира ценности от различен порядък, създадени в различно културно пространство, придобива съзнание за култура, литература, история, усвоява методология. Създава се нагласа за вслушване, вглеждане в чужди мнения, за толерантност към другите, но и за вслушване в себе си. (Йовева, Р., 2000: 43)

В процеса на литературното развитие се реализират развитие и усъвършенстване на способността да се мисли със словесно-художествени образи. Тази способност намира израз както в творческата дейност, така и в репродуктивната и е преди всичко способност да се възприема художествената образност. Чрез

литературното образование и обогатяването на жизнения и читателския опит на учениците се развива и усъвършенства способността им да мислят със словесно-художествени образи. Думите образи в литературното произведение провокират въображението и мисленето на малките ученици, поражда картини и образи, които извикват емоционални реакции и съпреживяване. Въображението на децата в начална училищна възраст се опира преди всичко на възприятието. На тях понякога им е трудно да си представят онова, което не намира опора в натура или в картинки. Поради това илюстрацията към художествения текст подпомага пресъздаващото въображение при възприемане и осмисляне на художествения текст, на съдържащите се в него образи и идеи. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 11)

Според М. Сотирова: „При употребата на понятията въображение и творчество в психологическата литература често липсва разграничение. Най-често въображението се разглежда като вид творческа дейност. В схващанията на И. А. Ричардс то е способност за изобретателност и находчивост, Спирман го тълкува като способност за творчество и оригиналност, а Кюби - като способност да се откриват нови взаимовръзки. Неприемливо е обаче връзката между творчество и въображение да се абсолютизира, тъй като този подход отнема творческите потенци на другите психични процеси у човека...“. (Сотирова, М., 2002:43)

Неусъвършенстваната още четивна техника на малките ученици, особено в първите два класа, и неустойчивото им внимание са причина за недостатъчно задълбоченото възприемане на художествения текст, на авторовите послания и художествената образност, съдържащи се в него. Затова смяната на учебните ситуации в урока, на различните дейности, свързани с поставяните задачи, използването на разнообразни методически похвати и форми съдействат за съхраняване на вниманието („като фокусиране на възприятието върху определен брой стимули, осъзнаване“ (Сиймън и Кенрик, 2002: 179) на учениците в урока, докато се извършват наблюдения над художествения текст, за да е адекватно читателското им възприемане. Това съдейства и за развитието на селективното внимание у децата.

Формирането на естетически вкус, на читателски интереси, на потребност от четене и от желание за постоянен диалог с книгите се реализира в процеса на литературното образование на учениците в начална училищна възраст и е важна

предпоставка за формирането им като успешно реализирани личности в бъдеще.

Както твърди Л. Димитрова: „Обучението по литература в началните класове е подчинено на една цел – поставяне на основите за самостоятелна читателска дейност у всеки ученик. Необходимо е наличието на множество условия: развита четивна техника, умение за разбиране на прочетеното, познания за зависимостта между текстова и извънтекстова информация, способност за ориентиране във всяка книга, наличие на интерес към четенето, умение за самостоятелен подбор на четиво, познания за автори и книги, адекватни на читателските потребности в дадена възраст и др. Формирането на читателя е продължителен процес, който започва при осъзнаване на процеса на работа с книгата, в началото на първи клас, чрез мотивиране и целенасочено изучаване на книгата, по избран от учителя, адекватен на възрастта метод“. (Димитрова, Л., 2019: 15)

Формирането на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст в процеса на литературното образование в начална училищна възраст е целенасочен процес, който изисква педагогическо майсторство и такт, за да се осъществи непринуден преход към следващия, по-висок етап на литературно развитие на учениците. Познавателният процес, в който се включват паметта и мисленето, предполага прерастване на възприятието, като основен психологически процес, в един по-сложен процес на интерпретация. (Сиймън и Кенрик 2005: 114)

За формирането на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст, за откриване на смисъла и значението на художествените и нехудожествените текстове съдейства методът на интерпретацията. Според Р. Йовева той е своеобразна „система за обяснение и разбиране на художествени и нехудожествени текстове“. Интерпретацията е „изкуство на разбирането“: „ние наричаме тълкуване или интерпретация изкуството да се разбират жизнените прояви, фиксирани по дълговечен начин“; „ние наричаме тълкуване, интерпретация изкуството на разбирането на написаните проявления на живота“. (Дилтай по Йовева, Р., 2000: 61) В случая изказването на Дилтай е възприето като разгърната метафора, обобщаваща ролята на интуицията в пътя към истината. Този метод е приложим към всеки обект - вербален и невербален: достатъчно е той да е интенционален. Какъвто и да е начинът на употреба (по Гадамер, Шлайермахер, Рикъор и т.н.), методът зачита и отчита опита, настоява за непрекъснато отнасяне на цялото към частите и обратно и така

реализира връзката между езиково и неезиково, а при художествен текст - и връзката между езиково и извънезиково реалност. Интерпретацията е и опит, тип знание, чрез което всеки съизмерва личните си цели, интереси и знания, личната си ценностна система с утопиите, пристрастията, информацията, с аксиологията на обекта. В това съотнасяне е възможно обогатяването на индивида, образованието му...“ (Йовева, Р., 2000: 61-62)

Реализацията на интерпретацията според Р. Йовева: „мислена като диалектика между обяснение и разбиране..., зачита предразсъдъка, включва представата на реципиента за семантиката на словото, за проблеми и явления. Търси общото и различното между днешните позиции и текста, коментира различието във връзка с контекста (литературен, културен) на създаване и възприемане. Това не означава осъвременяване или анахронизъм. Времето и културната дистанция между текст и тълкувател се запазва. Читателят не заговорва с езика на автора или на героите, а разбира този език“ (Йовева, Р., 2000:64)

Една от основните задачи на литературното образование в начална училищна възраст е формирането на умения у учениците за **четене с разбиране на художествен и научнопопулярен текст**. (Иванова, Н., 2019: 17)

Познаването на особеностите и равнището на читателското възприемане на литературно произведение от учениците в 1.-4. клас е важна предпоставка за адекватен методически подход към художествения текст на изучаваното литературно произведение.

Под „равнище на възприемане“ в психологията на художественото творчество се разбира способността на възприемащия да прониква в замисъла на автора, да достигне до същината на неговото мислене и творческата му концепция, въплътена в художествената творба. Равнището на читателското възприемане е в зависимост от онези художествени пластове на литературното произведение, които може да обхване читателят. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 18)

Мултисензорното обучение - според Я. Мерджанова, е насочено към и има за евентуален резултат формирането, стабилизирането, включването и постоянното участие на метакогнитивните и метаафективните (метакогнитивно-афективни) компетентности и стратегии на учениците в тяхното личностно/социално израстване. Това е така поради същностния и затова обективен факт, че мултисензорното

обучение предполага активности и дейности в реален или симулиран пълноценен контекст на цялостни ситуации и проблеми, насищани и обработвани като разнотипна информация. Синтезът и паралелното хармонично съжителство между двата типа стратегии са гарант за хармония и съответствие между двата типа педагогически ефективности - вътрешната личностна ефективност и външната социална ефективност на образованието. В плана на личностната ефективност се отчита „коэффициент полезно действие“ на образованието за личността и само за личността без оглед на контекста; в плана на социалната ефективност се отчита „коэффициент полезно действие“ на образованието за личността, но с оглед реализацията ѝ в обществото, т.е. с оглед възвръщаемостта на изразходените ресурси (времеви, материални, финансови) и енергии и за двете страни - самата личност и обществото. (Мерджанова, Я., 2005: 38 - 39)

Както твърди Н. Иванова: „Познаването на характерното за психофизиологичното развитие на децата в начална училищна възраст, на индивидуалните особености на читателското възприемане, на потребностите, интересите и възможностите на учениците създава предпоставки за реализиране на личностно ориентиран образователен процес в литературното обучение, съобразен с образователните цели, насочени към цялостното развитие на детето.“ (Иванова, Н. 2019: 19)

Идеите за личностно ориентиран образователен процес, за активното учене, интерпретирани в изследванията на А. Маслоу, К. Роджърс, Е. Фром, Д. Кацаров, Г. Пиръов, Е. Василева и др., предполагат висока степен на съобразеност с конкретните условия, с конкретното дете, с възрастовата и индивидуалната типология на малкия ученик, с неговото социокултурно развитие; подкрепя на индивидуалните качества, интереси и способности на детето в начална училищна възраст; промяна на отношението учител — ученик и пр. (Вж. по-подробно: Василева, Е. 2002: 112) (*в следващия параграф 1.2. ще бъдат разгледани психолого-педагогическите характеристики на децата в начална училищна възраст*)

Според Е. Василева именно учителят е този така важен и значим фактор по отношение на създаването на необходимата на децата атмосфера на доверие, спокойствие и зачитане и точно преподавателят, чрез добронамереното си отношение и чувство на емпатия, би могъл да помогне на малкия ученик

непрекъснато да усъвършенства качествата си и да развива потенциала си във времето. (Вж. по-подробно: Василева, Е. 2002: 12)

Предвид възрастовите и психофизиологическите особености на учениците в началния етап на основната образователна степен, устното общуване е по-предпочитано от тях. Най-големи затруднения подрастващите срещат при създаването на текстове (чужди или собствени), както и при умението да използват различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации и при образуването на различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация. Би следвало да се работи в тази посока, както и да се наблегне на усъвършенстването на тези умения от страна и на учители, и на родители, защото взаимодействието и взаимопомощта между тези две страни е съществена и определяща. Учителите са ключов фактор за формирането и усъвършенстването на различните видове компетентности у техните възпитаници, защото именно чрез осъществяване на пълноценно общуване между тях и учениците, както и в адекватното използване на усвоените знания в по-нататъшното развитие на последните, се открива основната предпоставка за реализирането на подрастващите като истински успешни личности в бъдеще.

## **1.2. Психолого-педагогическа възрастова характеристика на развитието на децата в начална училищна възраст**

Началната училищна възраст е важен период на психическо и интелектуално израстване на децата.

Както твърдят Джон Сиймън и Дъглас Кенрик: „Бавното, но постепенно развитие и увеличаването на уменията, характерни за детето между 7 и 12 години (в който период се включва и началната училищна възраст от 7 до 10 години), показват, че има промени в когнитивното развитие....Въпреки че тези деца могат да мислят систематично, тяхното когнитивно развитие далеч не е завършило. Както показва названието на този период (наречен от Пиаже „период на конкретните операции), конкретно-операционалните деца се справят успешно с конкретни задачи , включващи реални предмети и събития, но се затрудняват с абстрактните идеи. Родителите и учителите могат да подпомогнат абстрактното мислене, като обясняват абстрактните идеи чрез конкретни примери. Изкуството е една от областите, в които детето може да се научи да свързва абстрактното с конкретното....В процеса на

преминаване през този период едно от най-важните когнитивни умения, които децата развиват, е умението да прилагат дадена умствена операция към различни проблеми. В началото на периода те притежават съответното знание, но го прилагат само в специфични ситуации. По-късно, когато придобие повече опит, детето става „изцяло операционално“ и схваща подобие в задачите, които външно изглеждат различни. Способността му да се издигне над външната привидност, се нарича абстракция и тя представлява съществен напредък в разсъждаването и символното мислене.“(Сиймън и Кенрик 2002: 389-390)

Според същите автори: „Между 7 и 12 години мисленето на детето става все по-систематично, то вече не се влияе от външни признаци. Децата осъзнават своите когнитивни способности и стават по-ефективни в използването на своите вътрешни ресурси“. (Пак там, с.404)

*1.2.1. Обща психолого-педагогическа характеристика на възрастовия период „средно детство“ (начална училищна възраст)*

#### **I. Характерни психически особености на децата в средно детство**

Според А. Джизъл възрастта 9-10 години представлява „едновременно връх на детството и начало на юношеството“ (Остерийт, П., 2007: 194). За него тази възраст е преходна и индивидът вече не е дете, но още не е и юноша. Според П. Остерийт тези две години от живота на детето имат своя специфика – те се характеризират с вече „изявено самоопределение и самокритика“, с интензивност на преживяванията и с известно напрежение, което е свързано със „зараждането на волята за контрол и господство.“ (Остерийт, П. 2007: 194) Детето на 9-10 години вече е уравновесено, спокойно, уверено в себе си, сигурно и адаптирано към света, който го заобикаля (Пак там, с.194). Затова и авторът определя деветата година като начало на периода на детската зрялост, период, който според него обхваща времето от 9 до 12 години от живота на детето.

П. Остерийт отделя няколко основни аспекта на психическото развитие през този период, които доказват неговата противоречивост и преходност:

- детето все още се интересува повече от хората и нещата, отколкото от самото себе си;
- все по-значимо става общуването с връстници, детето е „повече член на група, отколкото индивид“;

- осъзнава себе си „като ясно отделена личност”, полагат се усилия за утвърждаване и определяне на самия себе си;
- интелектуално се развива, „мисълта все повече се откъсва от конкретното” (Остерийт, П., 2007: 194)

През средното детство се изграждат различни психологически новообразувания. Тези, които са цел на образователната система, са внимателно наблюдавани и следени за правилното им развитие. Това са например четенето и писането. Съществуват обаче и такива, които не са в ползрението нито на учителите, нито на родителите – например самооценката. През този период от детството възниква нова ядрена структура на съзнанието – способността да се заема гледната точка на другия. (Минчев, Б. 2011: 7 )

Л. Бърк посочва, че: „този ефект е особено силен, когато учителите подчертават съревнованието и публично сравняват децата, редовно фаворизирайки най-добрите ученици”. Освен това този ефект въздейства по-силно върху учениците с ниски постижения, отколкото върху тези с високи.

Дали учителят ще каже публично на едно дете, че то не се справя и е неспособно, или ще заяви пред всички, че другото дете се е справило отлично и е за пример, крайният ефект за децата е един и същ. У малкия ученик се появява мнението и негативното чувство, че учителят го оценява като провалило се, и че другите са съгласни с тази оценка. Дете в такава позиция може да реагира с тревожност и отслабена мотивация (Бърк, Л. 2012: 35 ).

През средното детство децата стават особено чувствителни по отношение на сравненията им с връстниците. Те самите започват да се сравняват с другите и да развиват своята самооценка (Бърк, Л., 2012: 36). Така съществува възможност за утвърждаване на негативното им мнение по отношение на дейности и качества, при които сравнението изобщо не е било в тяхна полза.

Социалните сравнения представляват преценките за собствения външен вид, способности и поведение спрямо тези на другите. За децата е от изключителна важност какво мислят другите за тях и как са оценявани на фона на връстниците си. Социалните сравнения способстват за самостоятелното решаване на тази задача. Чрез тях децата си изграждат представа за предполагаемата обратна връзка и оценка от

другите, без да е необходимо реално да има такава. Така социалните сравнения стават фактор за изграждане и развитие на самооценката. (Пак там, с.38)

### *1.2.2. Психическото развитие на детето в начална училищна възраст*

#### **I. Развитие на сетивното познание в начална училищна възраст**

За да бъдат адекватно отчетени особеностите на психо-физиологическото развитие на учениците в 1.-4. клас, трябва добре да се познават психическите процеси у децата в начална училищна възраст, характерното и специфичното за тези процеси.

В началното училище познавателните способности на малките ученици претърпяват съществени изменения. На този стадий от развитието си, детето вече може да формира различни понятия, да решава проблеми, да вижда и да преценява взаимоотношения, но само докато те включват обекти и ситуации, които са му познати. Важна задача, която малкият ученик усвоява на етапа на конкретните операции, е подреждането на нещата в тяхната логическа последователност. (Вж. по-подробно: Славин, Р., 2004: 71)

Според А. Люблинска решаваща роля за качествено изменение на усещанията и тяхното развитие играят непрестанните упражнения в различителна чувствителност, които се извършват в човешката дейност и преди всичко включването на речта в сетивното познание. Когато едно дразнение, идващо от околната среда и попадащо върху сетивните органи, се обозначи с дума, се осъществява преустройство на цялата познавателна дейност и в частност на самото усещане. То се довежда до нивото на съзнанието и се преосмисля. Чрез думата дразнението се фиксира в паметта и тя /паметта/ се обогатява със знания за много качества и признаци на предметите. Обозначените с дума качества и признаци стават значими за детето и могат да предизвикват неговото внимание. То започва да ги забелязва в предметите и явленията, наблюдава ги и ги различава. В този смисъл особена роля за развитието на усещанията в начална училищна възраст играе изучаването на прилагателното име. Децата започват да се вглеждат внимателно в признаците на предметите и се вслушват в литературното им описание. Те откриват, че има различна степен на изразеност на качествата, научават, че съществуват различни оттенъци на цветове, звуци, миризми, които те преди това не са забелязвали и по-точно не са различавали. Така се настройва апаратът на сетивното познание и се постига по-добра различителна способност. Особена роля в това отношение играе

целенасоченото обучение в часовете по рисуване и музика. (Люблинска, А., 1978: 176)

Според Емилия Василева: „На седем години детето е осъществило един „прелом“ в своето развитие. Това се изразява в овладяването на нови средства за разбиране и изразяване. Станало е по-самостоятелно, по-способно да балансира неизживения егоцентризъм с реалностите и потребностите на новата социална среда“. (Василева, Е. 2002: 31)

А. Люблинска дава следното определение за развитие на възприятието в начална училищна възраст: „Развитието на възприятието е преминаване от слято, синкретично и фрагментарно възприемане на предмети от детето към разчленено, осмислено и категориално отражение на предметите, събитията и явленията и техните пространствени, времеви и причинни връзки. Все по-голяма роля започва да играе думата като средство за анализ и обобщение на възприеманото съдържание“. (Люблинска, А., 1978: 184)

## **II. Развитие на паметта в начална училищна възраст**

Паметта се определя като система от процеси и състояния, чрез които информацията се организира, обобщава и съхранява за определено време (Грановская, Р., 1984: 112). В традиционната психология паметта се определя като процес на запомняне, съхранение и възпроизвеждане /припомняне или узнаване/ на това, което е въздействало върху човека в неговия минал опит. (Крутецкий, В., 1976: 117)

Паметта е сложно психично явление, не просто следа на мисълта, а предпоставка за по-нататъшното ѝ усъвършенстване и развитие.

Разграничените в психологията пет последователни етапа на логическо запомняне – разбиране на смисъла на запомнянето, анализиране на материала, откриване на съществени мисли в него, тяхното обобщение, запомняне на обобщения материал – всичко това е свидетелство за органическото единство между процесите на мислене и памет. Развитието и усъвършенстването на това единство, което е всъщност първостепенна педагогическа задача, прави възможно все по-дълбокото проникване в същността на изучаваните предмети и явления. (По Иванова, Н. 2019: 21)

Както посочва А. Люблинска ученето в училище изисква от детето да запомни и да си припомни не много интересен, труден и обемен материал /букви, цифри, знаци, нови термини, правила и закони/. (Люблинска, А., 1978: 227-236)

По-развита в начална училищна възраст е нагледно-образната памет, а в по-ниска степен – словесно-логическата.

Поради недостатъчно развитото абстрактно-логическо мислене разбирането на лингвистичните понятия от страна на малките ученици е затруднено, а в процеса на езиковото обучение, те постепенно усъвършенстват способността си да възприемат и осмислят абстрактната лингвистична информация. (Иванова, Н. 2019: 20-21)

Според Г. Крайг началната училищна възраст е чувствителен период за развитието на по-висшите форми на волевото запомняне: през целия период се осъществява формиране на съзнателно регулираната, опосредствана, логическа памет. В процеса на учебната дейност детето започва да осъзнава мнемичната задача, научава се да контролира процеса на запаметяване; овладява различни методи за запаметяване, активна умствена обработка на материала, стратегии за неговото възпроизвеждане („близо до текста“, „най-значимото“ и др.). Като си поставя съвсем осъзнато задачата да запаметява определен материал, малкият ученик може да използва различни стратегии за запомняне: повторение, преработка (образна преработка чрез създаване на мисловен образ, словесна преработка, например чрез асоциации или създаване на изречения, фрази, които по някакъв начин комбинират елементите, които трябва да се запомнят); организация (запомняне чрез групиране, разпределяне в категории) и т.н. За да може детето да овладее собствената си мнемонична дейност, е необходима целенасочена работа, специално организиране на логическата памет и волевото запомняне. (Крайг, Г., 2000: 265)

Както твърди Р. Славин: „Освен че навлизат в етапа на конкретните операции, децата в началното училище бързо развиват паметта и когнитивните си умения, включително метакогнитивните умения – способността да мислят за собственото си мислене и да се научат да учат.“ (Славин, Р., 2004: 124)

### **III. Когнитивно развитие**

В начална училищна възраст мисленето е централно в психическото развитие на детето и става определящо в системата на другите психични процеси. Под влияние

на учебната дейност се прави преход от нагледно-образно към словесно-логическо мислене. Детето вече е в състояние да прави прости умозаклучения, не е толкова подчинено на нагледно възприеманата ситуация; наред с ежедневните понятия у него започват да се формират научни понятия, характеризиращи се с обобщеност, осъзнатост, произволност, систематичност. Равнището на усвояване на научните понятия, скоростта на преминаване към логическо мислене може да варира значително в зависимост от организацията на обучението в начална училищна възраст. (Обухова, Л., 2001: 287)

От гледна точка на Ж. Пиаже, мисленето на малките ученици е на етапа на конкретните операции: в началото на училищното обучение се формират логикоаритметичните операции, понятието за класове, отношения, числа, развива се способността за йерархична класификация, сериация, транзитивни умозаклучения и др. Конкретно-операционното мислене се характеризира с децентрация (способност да се вземат предвид няколко измерения едновременно, да се координират няколко гледни точки), способност мислено да се проследява промяна в състоянието на даден обект, обратимост (детето може да промени посоката на мисълта си, да се върне в изходно състояние) (Пиаже, Ж., 1992: 184).

Според Пиаже: „В периода от 7-8 до 11-12 години се формират конкретните операции, т.е. операционните групировки на мисленето, отнасящо се към обекти, с които може да се манипулира или които може да се доловят в интуицията.“ (Вж. по-подробно: Пиаже, Ж. 1992: 127)

Съществува определена последователност в когнитивното развитие според Пиаже, което се базира върху асимиляцията на нова информация и върху акомодацията на тази информация в съществуващата когнитивна структура у детето. (Сиймън и Кенрик, 2002: 399)

Процесите на когнитивно учене включват възприятие, организация и задържане на информацията в ситуация на учене. (Пак там, с. 208). Вниманието, разсъждаването, запаметяването са резултат от придобитите умствени способности, като това се отнася и за възприемането и осмислянето на лингвистичните понятия. Тези процеси се наричат когнитивни и са основни и определящи за познанието, което включва идеи, разбираня и мисли. (Сиймън и Кенрик, 2002: 258)

Когнитивното развитие на децата в начална училищна възраст може да бъде разбрано чрез изследване на базисните когнитивни процеси (т.е. развитието на когнитивните стратегии, които подрастващите на различна възраст използват в дадени ситуации.) Според този възглед децата мислят по различен начин на различна възраст, защото се различават помежду си както в способността си да преработват получената информация, така и в подбора на типа информация, която обработват. (Сиймън и Кенрик, 2002: 390-391)

В тясна връзка с развитието на мисленето и усъвършенстването на паметта при малките ученици е и развитието на речта. Устната и писмената диалогична и монологична реч на подрастващите постепенно се развива, а речниковият им запас се увеличава и обогатява.

Тук е много важно да се подчертае, че именно особеностите на развитие на основните психически процеси при децата в начална училищна възраст обуславят спецификата на педагогическото общуване в контекста на обучението по предмета *Български език и литература*.

Както твърди Н. Иванова: „Познаването на индивидуалните особености на езиковото развитие, на потребностите, интересите и възможностите на учениците създава предпоставка за реализиране на личностноориентиран образователен процес в езиковото обучение, съобразен с образователните цели, насочени към цялостното развитие на детето в начална училищна възраст.“(Иванова, Н., 2019: 23)

В този смисъл, педагогическото взаимодействие между учителя и учениците е от изключителна важност, а субект-субектният му характер е негова характерна черта.

Според Е. Василева: „Учителят има шанса и тази уникална възможност, ако следва една линия на индивидуално подхождане, а не универсално влияние, да съсредоточи цялата си сетивност към създаване на нужната атмосфера на доверие и зачитане и да събуди у детето стремеж за самоосъзнаване и самоусъвършенстване, да го научи да учи и да се реализира в разнообразния образователен контекст. Добронамереното общуване, обмяната на информация, поставянето на задачи с гарантиран успех, обсъждането на резултатите от работата чрез различни подходи (игра, обсъждане, дискусии, състезания) освобождават ученика от напрежението. В хода на формирането на учебната дейност, осъществявано на такава основа, малкият

ученик започва да открива себе си като автономна личност, субект, който може да се променя, но да променя и света около себе си. Пълноценната му изява придобива осъзнат и целенасочен характер“. (Василева, Е. 2002: 12)

Както твърди Н. Иванова: „Езиковите знания се овладяват в практически план, на емпирично равнище“ (Иванова, Н. 2019: 24) и това се обуславя от особеностите на психо-физиологическото развитие на учениците в начална училищна възраст, от постепенното обогатяване и надграждане на езиковата информация и усъвършенстването на всички видове компетентности у подрастващите.

### **1.3. Литературата за деца и формирането на литературни и социолингвистични компетентности в 1.-4. клас**

Около същността на литературата за деца са се водили много спорове за това какво всъщност представлява тя. Важното е, че всички различни и полярни становища са се групирани около две основни схващания. **Първото смята**, че литературата за деца е строго обособена и отделена от литературата за възрастни, и няма нищо общо с нея. Възгледите на привържениците на тази теория се основават най-вече на чисто педагогическата и възпитателна цел на литературата за деца. Те издигат в култ педагогическата и възпитателна функция на тази литература, и смятат, че светът на детето е коренно различен от света на възрастните и затова е нужна специална литература. **Привържениците на другата теория** считат, че няма специално написани книги за деца и изтъкват факта, че щом това е литература, то тя се подчинява на законите на изкуството и няма нищо общо с педагогиката и възпитанието.

Всъщност истината за литературата за деца е някъде по средата. Първо, никой не може да каже, че няма литература, създадена специално за деца. Второ, никой не трябва да защитава тезата, че тази литература няма никакви педагогически и възпитателни цели. Затова е важно да се знае, че литературата за деца е една относително самостоятелна част на литературното творчество, което се подчинява и на конкретни педагогически, и на възпитателни идеи. Литературата за деца има ясно очертани педагогически и възпитателни цели, но се подчинява на литературните закони и законите на творчеството. Тя поставя много високи изисквания към авторите на произведения за най-малките. Трябва да има и възпитателна роля, и едновременно с това да бъде изкуство. Освен това писателят трябва да се съобразява с възрастовите

специфики на децата, т.е. всичко трябва да бъде представено и обяснено на детето съобразно неговите възможности и твърде малкия му житейски опит. От цялото богатство на езика трябва да се извлече най-уместното и най-разбираемото; от думи, които са близки по смисъл, трябва да се избере най-подходящата, най-въздействащата за малкия читател. Създаването на литература за деца е преди всичко една огромна отговорност, защото именно децата са безпристрастното мерило за това доколко едно произведение е сполучливо или не е, дали „докосва“ сърцата и провокира въображението им, или просто е поредният текст, наложен им от родители или учители, но твърде далечен от тях, неразбираем и безинтересен.

С течение на времето и с развитието на литературата в съществен въпрос се превръща какви всъщност трябва да бъдат темите на детската литература. Ако за дълъг период темите за любовта, разводите, войните и т.н. са се смятали за теми табу, сега е ясно, че за всичко може да се пише, въпросът е как това да бъде осъществено по възможно най-правилния начин. Известният руски режисьор Станиславски е казал по повод театъра за деца, че за децата се пише като за възрастните, само че малко по-добре. Много важно е, освен литературна дарба, която безспорно трябва да притежава, авторът да е запазил и неразривна връзката си с детския свят, да съумява да „говори“ с езика на малките читатели по възможно най-достъпния и разбираем за тях начин.

Доброто познаване на произведенията на класиците в българската литература за деца е от изключително голямо значение за формиране на литературни компетентности, на читателска култура и интереси, на потребност от четене на художествени текстове у децата.

Познаването на авторите на съвременна литература за деца и техните произведения пък допринася за разширяване и обогатяване на читателските представи на учениците в началния етап на основната образователна степен и спомага за изграждането на една по-цялостна представа за литература за деца - за класиката и съвременните произведения, създавани за деца и юноши.

Самостоятелното четене от учениците на произведения, създадени както от класици, така и от съвременни автори на литературни произведения за деца съдейства за формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст, както и за формиране на литературни компетентности в съответствие с очакваните резултати

от обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 11).

В дисертационното изследване е поставен акцент върху авторите на съвременна литература за деца (и по-конкретно - на българска съвременна литература за деца), защото съвременната литература се явява като един от най-значимите и определящи фактори за формирането, развитието и усъвършенстването на литературните и социолингвистичните компетентности у малките читатели, като важен компонент за формирането им като успешни личности със своя съществена роля в съвременното българско общество.

### *1.3.1. Съвременна българска литература за деца*

Въпреки стремежа към модернизирание и към разширяване на житейския кръгзор на малките читатели, присъствието на съвременните български автори в учебните програми за 1.-4. клас е твърде слабо застъпено. Според Н. Иванова това може да се дължи на няколко фактора, като на първо място, включените в учебното съдържание литературни произведения са главно тези на класическите автори на детска литература. (Петко Славейков, Иван Вазов Дора Габе, Ран Босилек, Асен Разцветников и др.) Самите начални учители също не проявяват нужната инициативност да включват творби на съвременни български автори в препоръчителните списъци със заглавия за самостоятелно четене. (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 11)

Важността от присъствието и познаването на творчеството както на класиците, така и на съвременните автори на детска литература обаче е безспорна – първите са традицията, корените, същността, въз основата на които всеки един се изгражда като личност, но няма как да не бъде „в крак“ с настоящето, да е чужд на новото, да не отправя поглед към бъдещето.

За най-нова и съвременна литература за деца може да се говори след 1989 година. Някои от най-популярните детски автори, продължаващи да създават своите произведения и към настоящия момент, ще бъдат представени в следващите редове, като техните вълнуващи, забавни и уловили безпогрешно пулса на времето творби, са изключително важна част от развитието на българската литература и култура, а и водещ компонент във формирането на литературните и социолингвистичните

компетентности на учениците в началния етап на образование, на читателската им култура и естетическото им възприемане на заобикалящия ги свят.

**Ангелина Жекова (родена 1944 г.)**. Името на тази толкова талантлива и запомняща се авторка на детска литература, която освен всичко друго, има и педагогическо образование, се появява в детския периодичен печат преди повече от четиридесет години. Самата тя споделя, че нейни учители в поезията за деца са двама бележити автори – Чичо Стоян и Асен Разцветников. Характерна за творчеството на поетесата е лекотата, с която са написани стихотворенията и, повечето превърнали се в популярни детски песнички, мелодичността на отделните строфи, издържаната метрика, която тя „наследява“ от най-големите в българската литература. Темите в произведенията и са разнообразни – за сезоните, за животните, за националните герои, празниците, приятелството, детството и др. Ангелина Жекова има над 70 книги, написани за най-малките читатели, съдържащи стихотворения, гатанки, залъгалки, стихотворни приказки. Именно последните заемат голям дял от творчеството на именитата българска поетеса. Сред най-известните книжки със стихотворни приказки са: „Петелът Гого“, „Защо в гората няма телевизор“, „Юначното петле“, „Мечови истории“, „Библиотека в гората“ и др. При създаването на своите гатанки, авторката често използва като скрит отговор акростиха в началото на всеки ред и по този начин провокира детското въображение. Носител е на националната награда „Константин Константинов“ за цялостен принос в детското книгоиздаване през 2017 г. Освен талантлив автор на съвременна детска литература, Ангелина Жекова участва и в редица авторски колективи при създаването на различни учебници и помагала по български език и литература за началния етап на основната образователна степен (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 44).

**Мая Дългъчева (родена 1967 г.)**. Една от най-популярните и обичани авторки на съвременна литература за деца. Твори в редица жанрове, участва и е автор в различни образователни проекти. Издала е няколко стихосбирки, най-известните сред които са: „Първите седем“, „Семки от ябълката“, „Друга приказка“, „Девети дом“, „Приказка за малките неща“ и др. Сред книгите ѝ за най-малките читатели са: „Слон и чадър“, „Как се лекува лъвски страх без пердах“, „Как едно петле се разболяло и без него слънцето изгряло“, „Приказки от Оная гора“ и „Топлото човече“. Авторката споделя, че за нея: „Книгите са онова невидимо фенерче, което осветява събрания

опит под различни ъгли и гледни точки“ (Иванова, Н. 2019: 20). Тя не смята, че съвременните деца са различни от предишните, а по-скоро, че времето, в което живеят, е различно. Започва творческия си път със създаването на римувани приказки, като засяга различни теми в тях – за страха, за любовта, приятелството, вярата в доброто, в чудесата и т.н. Една от последните и книги, а именно „Топлото човече“ разказва за действителни случки и преживявания, а образите на героите в нея са вдъхновени от истински деца. В това свое толкова „топло“ произведение, Мая Дългъчева говори за смъртта, тъгата, раздялата на родителите и гневът такива, каквито са – реални и присъстващи в ежедневието на съвременните деца. Носител е на няколко национални награди за детска литература – отличието „Златен век“ (2006) на Министерство на културата за млад автор; национална награда „Константин Константинов“ в категория „Автор“ (2009); награда на СБП за детска литература (2009); национална награда „Петя Караколева“ (2013), а през 2019 и 2020 г. е номинирана последователно за световната награда „Astrid Lindgren Memorial Award“ (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 21).

**Весела Фламбурари (родена 1967 г.).** Съвременната авторка на литература за деца създава обемно творчество за най-малките и споделя, че срещата и изграждането на връзка между писателя/поета и читателите е всъщност най-важното нещо, онова, което стимулира интереса на подрастващите към четенето и обичта към книгите. В интервю, проведено от Даниел Полихронов през май 2018 г., Весела Фламбурари говори всъщност колко необходимо е общуването на живия автор с детската аудитория, как интересното представяне на дадено произведение може да запали искрицата на любов към писаното слово и как всичко това става реално и възможно благодарение на усилията на библиотекари, учители и възпитатели. Сред познатите произведения за деца на авторката са: „Приказки за мъничета“, „Приказки от Горната земя“, „Приказчици“, „Миличко мое тефтерче! Съчиненията на малката мишка Метличина“, „Приказки за театър“, „Приказчици, приказчици“, „Коледни приказчици“, „Майска нощ с феята-кандилка“, „Мина, магиите и бялата стъкленица“, „Мина и тайната на магиите“, „Nesto u mraku. Prica o snom I bijelom“, „Майстори на феи“. Богатото творчество на Весела Фламбурари включва и създаването на множество есета, статии, рубрики, театрални пиеси, телевизионни и радио сценарии. Носител е на няколко национални награди за детска литература – национална награда

за детска литература „Петя Караколева“ (2010г.); национална награда „Константин Константинов“ за принос в детското книгоиздаване (2011г.); плакет „Малкият принц“ – Босна и Херцеговина (2012 г.); национална награда „Най-добър детски фантаст“ (2015г.) (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 75-76).

**Петя Кокудева (родена 1982 г.)** Още с излизането на дебютната ѝ книга – „Лулу“ през 2011 г., младата и талантива авторка на литература за деца печели Специалната награда на Националния конкурс за дебютна литература „Южна пролет“. Нежното същество Лулу, което не е нито голямо, нито малко, но умело води читателите в приказния свят от различни приключения, както и последвалата втора книга – „Малки същества“ от 2014 г., номинирана за Националната литературна награда „Христо Г. Данов“, са част от приказния и чуден свят на авторката, който е едновременно по детски наивен, но и дълбок с истините за света, които разкрива. „Малки същества“ е сбор от 37 стихотворения, всяко едно от които е посветено на различно измислено създание. „Питанки“ е третата книга на съвременната авторка, която отразява незабравимите и емоции от множеството срещи с малките читатели. Именно с това свое произведение, Петя Кокудева печели Националната награда за детска литература „Константин Константинов“ през 2017 г., а през 2018 г. книгата ѝ „Луло и Тумба. Част 1“ е отличена с Националната награда „Христо Г. Данов“ 2018 г. в категорията „Детска книга“. Последната ѝ към момента книга, излязла от печат тази година – 2022 г., е отново с интересно заглавие – „Юху-буху-измислячус!“, съдържаща 17 стихотворения за различни животни, и подобно на предишните произведения, провокира детското въображение и фантазия по неповторим и завладяващ начин. По думите на самата авторка, диалогът е ключов при общуването между автор и читатели, а интересът към четенето е нещо, което трябва да се възпитава у подрастващите. За Петя Кокудева от изключително значение е и разнообразието, използването и включването на различните сетива при възприемането на дадено литературно произведение, особено що се отнася до такова от сферата на детската литература. Статичното четене на книга от страна на автора пред съвременните деца е обречено на неуспех, а питащият, търсещ отговори на всички въпроси любознателен малък читател е отражение на времето, в което живеем (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 54).

**Радостина Николова (родена 1986 г.).** Според тази млада и много обичана от малките читатели авторка на съвременна българска литература за деца: „...четенето е една от основните предпоставки за формиране на богато въображение – нещо, което ще им се отплаща един ден независимо от това какво решат да работят.“ (Вж. по-подробно Иванова, Н. 2019: 126). Повлияна от фантастичните приказни истории на Джани Родари, Радостина Николова създава популярната поредица „Приключенията на мотозетите“ – малки измислени същества, леко смешни и нетипични, но приети изключително радушно от детската читателска аудитория. Именно те са първите герои от серия такива на Радостина Николова, заразяващи със своята искреност, доброта и необичайни приключения, в които попадат. Първата книга от поредицата „Приключенията на мотозетите: Здравей, ново утре!“ е носител на наградата „Бисерче вълшебно“ през 2014 г. в категория „Откриватели“. Следват втора и трета книга от същата поредица, съответно „Мукс отвръща на удара“ и „Спасяването на хълцащата принцеса“, които също са високо оценени и номинирани. Към известната поредица, младата авторка прибавя и такава, предназначена за по-малките деца със заглавие „Приказки от света на мотозетите“, където тези причудливи същества са още по-малки, а историите за тях – написани по-опростено и достъпно, съобразени с възрастта на децата. По-известни книги на Радостина Николова са също „Моите красиви рога“ с главен герой любознателния и леко наивен елен Вундаба, „Шантавия до шия“, „Кико без крила“, разказващ историята на кученцето Кико, което много напомня искреността и чистосърдечието, присъщи само на децата. Откъси от повечето от произведенията на талантливата авторка са включени в учебниците и учебните помагала за 1.- 4. клас и продължават да вълнуват и да стимулират въображението на малките читатели – една от най-важните роли, които съвременната детска литература всъщност изпълнява, наред със „събуждането“ на любов към четенето и книгите (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 122-125).

**Юлия Спиридонова (родена 1972 г.).** Цели шест последователни пъти номинираната за най-престижната награда за детско-юношеска литература в света – „Астрид Линдгрен“, популярна авторка Юлия Спиридонова, е написала много книги за деца и тийнейджъри. Темите, които засяга в своите произведения са дълбоко социални и характеризиращи забързаното и „болно“ ежедневие на съвременното общество – за различните, често даже отритнати от своите; за властта, за алчността,

наркотиците, наднорменото тегло и др. С неподправеното си художествено майсторство, детската писателка успява да създаде редица запомнящи се образи – символи на неугасналата надежда в сърцето на човека, вярата му в красотата на света и стремеж към доброто. Малкото жабче, красивата самодива, таласъмът, Кръстьо – най-смотаният детектив на света, са само част от приказния свят на талантливата авторка. Сред по-известните ѝ произведения са: „Sois Mon Ami“ , „Сянката на щурца“ , „Voyage dans la Terre d'en Bas. Les Aventures de Baptiste, détective privé“, „Приключенията на Джиго“, „Приказки за гугулета“, „Боби и тайните агенти на Дядо Коледа“, „Къде си, слънце“, „Каква магия крие се в снега“, „Бъди ми приятел“, „Графиня Батори“, „Кръстьо – частен детектив. В Долната земя“, „Любими попътечо“, „Тина и половина“, „Приключения с Джиго“, „Приказки за гугулета“, „Гугулетата“ и др. Освен обемното си творчество за децата, Юлия Спиридонова има заснети над 400 сценария за Българската национална телевизия и е автор на няколко куклени поредици, участвали в международни фестивали, а през 1996 г. е член на сценарното жури на Международния студентски кинофестивал в Мюнхен, Германия. Носител е на множество национални награди за безспорния си принос в развитието на съвременната българска литература за деца, по-важните от които са: Националната награда „Константин Константинов“ за автор на 2010 година; носител на почетен плакет на МОМН за принос в българската култура по случай Деня на народните будители; Националната литературна награда „Перото“ (2015 – за книгата за деца „Бъди ми приятел“); през 2016 г. за същата книга печели и националната награда на децата „Бисерче вълшебно“ (Вж. по-подробно: Иванова, Н. 2019: 112-115).

**Цвета Белчева (родена 1978 г.).** Още с излизането на първата ѝ приказка „Жабата и пеперудата“ в литературния интернет-сайт LiterNet, Цвета Белчева заявява своето отличително и характерно присъствие в съвременната българска литература за деца. Написана увлекателно и интересно, на достъпен и близък до малките читатели език, творбата впечатлява с житейските мъдрости, които прокарва по един ненатрапчив и деликатен начин. Както споделя самата авторка в интервю, проведено от Даниел Полихронов през 2018 г., водеща роля в създаването на нейните произведения играят няколко важни фактора, основните от които са: избягването на дълги и скучни описания; максимално използване на пряка реч от страна на героите;

хумористично поднасяне на историите и красиви илюстрации. Сборниците ѝ с приказки „Аз искам да бъда...“ и „Аз искам да бъда...2“ вълнуват и разпалват детското въображение с тънката си философия за живота. Романът „Тялото говори“ поднася на малките читатели знания за собственото тяло и начините то да бъде запазено силно и здраво по забавен и същевременно образователен начин. Други по-известни произведения на талантливата детска писателка са: „Инспектор Бу разследва Кой се опита да отрови капитан Пърси“, „Малка мишка в голямо приключение“, „Марли и Кари в Свърталището“ и др. През 2018 г. Цвета Белчева получава първа награда в категория „Нещотърсачи“ на конкурса „Бисерче вълшебно“ за книгата „Тялото говори“. (Вж. по-подробно: Иванова, Н., 2019: 99)

### *1.3.2. Състояние и възможности за подобряване на читателската култура на учениците в начална училищна възраст*

Чрез художествената образност в произведенията на литературата за деца на български автори и на класици от световната литература у учениците в начална училищна възраст се формират читателска култура и читателски интереси. Постепенно у тях се възпитава потребност от четене, от общуване с художествените образи в литературата за деца. Вариантността в методическия подход на учителя и изборът на адекватни на читателските интереси и потребности методически похвати и форми при интерпретацията на конкретното съдържание на изучаваните и прочетените самостоятелно литературни произведения в съответствие с очакваните резултати от обучението за даден клас съдействат за формирането на литературни компетентности и читателска култура. Учениците се запознават с творчеството както на български писатели, така и на класици и съвременни автори в световната литература за деца (Иванова, Н., 2019: 269).

Според Н. Звезданов: „Детското пространство, видно през пълноводието на книгите, е различно за всеки читател. Защото и детето читател е в състояние на зависимост от своя диапазон, в който улавя живота – света на изкуството ние възприемаме в мяра и степен, равни на самите нас, превръщайки го в огледало, защото никой не може да надскочи себе си“. (Звезданов, Н., 1987:7)

Живеейки във времето на интернет, google и други социални мрежи, и разполагайки с леснодостъпна информация, която ни залива отвсякъде, желанието за четене у децата се оказва една от най-трудните задачи, пред която са изправени родители, учители и цялото съвременно общество. Читателската култура трябва да

се възпитава още от най-ранно детство, а за формирането ѝ се изискват много усилия и постоянство от страна както на семейството, така и на преподавателите на малките ученици.

Затова учителят е човекът, който може да пробуди интерес към четенето, да „запали“ искрицата любопитство и желание за знание у малкия читател, да го подтикне да създава свои произведения и да го мотивира да се развива и усъвършенства по пътя към себепознанието. Учителят е този, който първи открива пред детето магията на книгите и му помага да се ориентира в литературната творба – сама по себе си един интересен, богат и многообразен микросвят.

В този смисъл, ролята на учителя като основен фактор за формирането на читателска култура и интерес към четенето у подрастващите е изключително важна и решаваща. Учителят се явява посредникът между учениците и авторите на литературни произведения, като улеснява възприемането и осмислянето на художествената образност от малките читатели и общуването им със създателите ѝ. (Иванова, Н., 2019: 7)

Осъществяването на творчески срещи с автори на съвременна детска литература, „живото“ общуване с тях провокира интереса и привлича вниманието на малките ученици, заражда у тях чистата любов към книгите и четенето, и оставя незаличим спомен в съзнанието им. Затова този досег до автора на детска литература, до човека – истински и реален, а не просто застинал образ от портрета на стената в класната стая, е така ценен и желан от децата, толкова нужен и съдействащ за откриването на естетическите и нравствени послания в произведенията в процеса на обучението по български език и литература.

Съвременното дете стъпва предпазливо, донякъде дори плахо по пътя към намирането на нови ценности. От друга страна, както в миналото, така и днес, при четенето, а и чрез него, детето полага усилия за свободна творческа изява. За да стане добър читател, от училището, семейството и обществото се изисква:

- да се избират правилните методи и съставлящите ги похвати и форми, които са адекватни на спецификите и възрастовите особености на учениците в начална училищна възраст. В това отношение ролята на учителя е определяща.
- да се намери правилен подход, който изключва принудата. Тук усилията на учители и родители трябва да са обединени.

- да се отчита вродената интуиция на детето читател, която е не толкова лично и съзнателно, колкото предлично, несъзнателно и нелогично знание за живота. С интуиция децата са “надарени” от природата, тя не може да бъде придобита или научена. Именно така силната детска интуиция за злото и дисхармонията в човешкия живот помага на малкия човек да прозре горчивите истини в заобикалящия го свят, а чрез четенето детето разбира, че подобно на възрастните, има власт над живота си и само може да напише своята история, да заяви смело присъствието си.
- обществото да приеме, че книгата е част от живота на всички негови членове – включително и много съществена такава в живота на децата. Именно поради това, отговорността на авторите, които пишат детска литература е голяма, а при създаването на книги трябва да се постави акцент върху хигиената на четенето.
- активността на родителите по отношение на формирането на първична читателска култура на малките ученици да бъде по-голяма – те да предоставят безусловна подкрепа на децата по отношение на желанието им за четене на различни видове текстове, да ги поощряват и да обсъждат впечатленията им.
- в обществото да се работи повече за обща медийна грамотност и култура на четенето.

В този смисъл, живеейки в забързания и толкова изкуствен свят на дигиталните технологии, за малките читатели е наистина важно да открият магията на книгите, да заобичат четенето и то да се превърне в потребност, а не в досадно задължение. Ролята на учители, родители и автори на съвременна детска литература е особено важна за формирането на висока степен на читателска култура у подрастващите, а съвместните им усилия в тази посока неминуемо биха довели до успех.

## **2. ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ. МОДЕЛ НА ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В 4. КЛАС**

### **2.1. Постановка на емпиричното изследване**

Емпиричното изследване, насочено към проучване на формирането на литературните и социолингвистичните компетентности, предоставя възможност за апробирането на обоснован модел, състоящ се от конкретни методически идеи за формиране на горепосочените компетентности.

*Постановката на изследването* се структурира в следните логически единици:

1. Състоянието на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в 4. клас – последен клас от началния етап на основната образователна степен е до голяма степен показателно за равнището на формираност на тези две компетентности за целия първи етап на образованието.

2. Изграждането на модел, включващ конкретни методически идеи, който може да бъде приложен в процеса на обучението по български език и литература, е подход, чрез който може да се подобри състоянието на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в 4. клас.

3. За да се апробира моделът, той трябва да премине през процедура за оценка за неговата адекватност, като в случая най-типичният и най-често използван метод е експертната оценка.

4. Верифицирането на ефективността на модела би могло да се извърши чрез:  
1) първи етап - прилагане на методическите идеи на ученици в 4 клас; 2) втори етап – проверка на състоянието (нивото) на литературните и социолингвистичните компетентности на тези ученици след прилагането на модела. Чрез верифицирането на модела, на практика, бихме могли да докажем хипотезата, формулирана в началото на дисертационното изследване, а именно *литературните и социолингвистичните компетентности подлежат на развиване и подобряване чрез прилагането на подходящ модел, състоящ се от конкретни методически идеи със средствата на съвременната литература за деца.*

С оглед на така описаната постановка - емпиричното изследване включва прилагането на различни диагностични методи – анкетиране на учители и родители, интервюиране на учителите на експерименталната паралелка, включена в изследването, дидактическо тестиране на ученици от началния етап на основната образователна степен (ученици от 4. клас), педагогическо моделиране, експертно оценяване на предложените методически идеи за формиране на литературни и социолингвистични компетентности чрез обучението по български език и литература в 1.-4. клас. С оглед на изследователските цели и задачи, и хипотезите, произтичащи от тях, е разработен подробен и обоснован диагностичен инструментариум в следващия параграф на глава втора.

## **2.2. Дизайн на емпиричното изследване. Изследователски инструментариум**

Проектирането на дизайна на емпиричното изследване е пряко свързано с целта на настоящата разработка, а именно: *„Делта на дисертационното изследване е да бъде конструиран и апробиран модел, състоящ се от конкретни методически идеи за формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца“*.

### **2.2.1. Дизайн на изследването**

**Дизайнът на изследването** се разработва съобразно с изискванията за научно изследване в неговата емпирична част.

На първо място се структурира изследователската цел, следват - задачите, на трето място - работните хипотези, и като финален етап в дизайна, е структурата на изследването, представляваща съвкупност от: 1) обосновка на използваните методи и методики, 2) формирането на извадката на изследването и 3) представянето на процедурата на изследване по отделни етапи.

В настоящия случай – преди процедурата на изследване е представен моделът, съдържащ конкретни методически идеи, които се използват на втория етап от изследователската работа.

#### **I. Изследователска цел**

**Основната цел** на емпиричното изследване е апробиране на подходящ модел, състоящ се от конкретни методически идеи за формиране и развиване на

литературните и социолингвистичните компетентности у ученици в начална училищна възраст.

## **II. Задачи на емпиричното изследване**

Задачите произтичат от целта и по-конкретно са:

- да се проучи мнението на учители и родители на ученици в началния етап на основната образователна степен за формирането на литературните и социолингвистичните компетентности у подрастващите
- да се диагностицира базовото ниво на литературни и социолингвистични компетентности на извадка от ученици в 4. клас
- да се оцени адекватността на модела чрез проучване на експертното мнение на практики и изследователи в областта
- да се апробира моделът, като се оценят неговите ефекти при експерименталното му прилагане в обучението на ученици в начален етап по БЕЛ
- да се опишат и анализират резултатите от прилагането на модела.

## **III. Работни хипотези**

Работните хипотези са пряко свързани с целта и задачите на изследването. Те са със следната формулировка:

Хипотеза 1: Предполагаме, че базовото ниво на литературните и социолингвистичните компетентности е добро, като съществува пряка позитивна връзка между двата вида компетентности.

Хипотеза 2. Допускаме, че прилагането на обоснования методически модел в неговата цялост ще повлияе върху повишаване равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности в експерименталната група ученици в сравнение с контролната.

## **IV. Структура и етапи на изследването**

*Структура.* Използването на утвърдени и обичайни методи на проучване, подходящи както за проверка на хипотезите, така и за верифициране на модела, описан по-надолу в тази глава, се свързва и с целите на отделните етапи на

изследването, посочени в постановката на изследването в параграф 2.1. на настоящата глава на дисертацията.

Емпиричното изследване се осъществява чрез прилагането на подробно описана по-надолу методология. За анализ, сравнение и оценка на резултатите се използват математико-статистически методи.

Извадката на изследването е съобразена с хипотезите и изследователските цели. Представена е по-долу в параграф 2.3.

Процедурата на изследването е съобразена с изследователската идея. Тя следва хода на отделните три етапа на цялостното изследване. Представена е в параграф 2.5.

***Етапите на изследването*** са три:

- етап 1: представлява предварително проучване на мнението на учители и родители за състоянието на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците.

- етап 2: представлява създаване, експертно оценяване и прилагане на модел, включващ конкретни методически идеи за развиване и подобряване на литературните и социолингвистичните компетентности на ученици от начален етап на образованието (4 клас)

- етап 3: представлява вторично оценяване на ученици след приложението на модела и оценка на мнението на учители за ефективността му.

### *2.2.1. Инструментарии*

Инструментарият включва използваните методи и съответните методики към тях.

**Методи.** На различните етапи на изследването са използвани различни изследователски методи: анкетиране, интервюиране, дидактическо тестиране, експертна оценка, моделиране, статистически методи.

**Методики.** Разработени са методики, представляващи конкретни адаптирани приложения на всеки един от методите. Методиките са представени по-долу:

#### ***1. Анкетна карта за учители***

Анкетната карта за учители е съобразена с особеностите на учителската позиция спрямо формирането и развиването на литературните и

социолингвистичните компетентности у учениците в началния етап на образованието.

В анкетната карта за учители въпросите са съставени с оглед на следните критерии и показатели:

*Критерий 1:* нива на знания и умения в рамките на литературните компетентности (К1)

*Критерий 2:* нива на знания и умения в областта на социолингвистичните компетентности (К2).

***Критерий 1:***

Показател 1: Интерес на учениците към художествената литература;

Показател 2: Четене на книги от препоръчителния списък с литературни произведения;

Показател 3: Осмисляне на прочетените литературни произведения;

Показател 4: Мотивиране на учениците да четат повече произведения на художествената литература;

Показател 5: Значение на семейната и социалната среда;

Показател 6: Обсъждане с родителите на учениците проблемите, свързани с четенето на литературни произведения;

***Критерий 2:***

Показател 1: Съвместни дейности с родителите за формиране на социолингвистичните компетентности;

Показател 2: Дейности на учителите, свързани с формирането на социолингвистичните компетентности.

## ***2. Анкетна карта за родители***

Анкетната карта за родители е съобразена с особеностите на възможностите на родителите да дават релевантна оценка за състоянието на литературните и социолингвистичните компетентности на своите деца. Изследвани са само родители на ученици, включени в извадката.

Анкетната карта за родители е съобразена със следните критерии и показатели:

*Критерий 1:* нива на знания и умения в рамките на литературните компетентности (К1)

*Критерий 2:* нива на знания и умения в областта на социолингвистичните компетентности (К2).

***Критерий 1:***

Показател 1: Тип на предпочитаните литературни произведения от децата;

Показател 2: Оценка на препоръчаната литература;

Показател 3: Желание за четене на допълнителна художествена литература;

Показател 4: Насърчаване на детето за четене на художествена литература;

Показател 5: Необходимост от споделяне от страна на учителите за проблеми с четеното на децата;

Показател 6: Необходимост от съвместни дейности с учителите

***Критерий 2:***

Показател 1: Дейности, улесняващи формирането на социолингвистичните компетентности

Показател 2: Знания и умения на децата, свързани с нивото на социолингвистичните компетентности

Анкетната карта за учители и анкетната карта за родители са представени в ***приложение № 1.***

### ***3. Интервю за учители***

Въпросите и отговорите от страна на изследваните учители са съобразени със следните критерии и показатели по отношение на формирането на литературни и социолингвистични компетентности на учениците:

*Критерий 1:* Нива на знания и умения в рамките на литературните компетентности (К1)

*Критерий 2:* Нива на знания и умения в областта на социолингвистичните компетентности (К2).

***Критерий 1:***

Показател 1: Знанията, свързани с литературните компетентности след прилагането на модела;

Показател 2: Уменията, свързани с литературните компетентности след прилагането на модела;

Показател 3: Значение на подмодул 1: Формиране на умения за създаване на художествен текст, с цел подобряване на литературните компетентности.

Показател 4: Значение на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст, с цел подобряване на литературните компетентности;

Показател 5: Значение на подхода за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за промяна в степента на формираност на литературните компетентности

#### ***Критерий 2:***

Показател 1: Знанията, свързани със социолингвистичните компетентности след прилагането на модела;

Показател 2: Уменията, свързани със социолингвистичните компетентности след прилагането на модела;

Показател 3: Значение на Подмодул 1: Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация, с цел подобряване на социолингвистичните компетентности.

Показател 4: Значение на Подмодул 2: Формиране на умения за възприемане на текст според комуникативната ситуация, с цел подобряване на социолингвистичните компетентности;

Показател 5: Значение на подхода за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за промяна в степента на формираност на социолингвистичните компетентности

Изследвани са само учителите, преподаващи в експерименталната паралелка.

***4. Дидактически тест – в две форми: за входяща диагностика и за изходяща диагностика.***

Предвидени са и са реализирани 2 входящи дидактически теста за четене с разбиране – единият – за възприемане и осмисляне на научнопопулярен текст, и другият – за възприемане и осмисляне на художествен текст.

За диагностични цели се използва и творческа задача: създаване на съчинение по преживяване по две различни теми (едната е за входящо оценяване, а другата - за изходящо).

### **Критерии и показатели**

1) При изработването на дидактическите тестове за четене с разбиране, както и за творческата задача, са формулирани общо следните два критерия:

*Критерий 1:* нива на знания и умения в рамките на литературните компетентности (К1)

*Критерий 2:* нива на знания и умения в областта на социолингвистичните компетентности (К2).

Показателите за двете диагностични процедури за тестовете за четене с разбиране: входяща (предварителна диагностика) и финална (заклучителна диагностика) са представени по-долу:

А) Входно ниво

#### ***Критерий 1***

Показател 1. Определя правилно вида на текста – 1т. (К1- критерий 1, П1-показател 1)

Показател 2.Тълкува адекватно постъпки и думи на героите от текста – 1т. (задача 2,3,4) (К1 П2)

Показател 3. Озаглавява подходящо текста – 2т. (К1, П3)

#### ***Критерий 2***

Показател 1. Определя правилно съществителните имена и техния брой в изречение – 1т. (К2, П1)

Показател 2. Определя правилно синоним на посочена дума от текста – 2т. (К2, П2)

Показател 3. Определя правилно част на речта (глагол) – 2т. (К2, П3)

Показател 4. Определя правилно прилагателните имена в изречение от текста – 2т. (К2, П4)

Показател 5. Уместно употребява езикови средства – точен подбор на думите, добър речников запас – 2т. (К2, П5)

Максимален брой точки: 15

Б) Изходно ниво

### ***Критерий 1***

Показател 1. Определя правилно вида на текста – 1т. (К1, П1)

Показател 2. Тълкува адекватно постъпки и думи на героите от текста – 1т. (задача 2,3,4) (К1, П2)

Показател 3. Озаглавява подходящо текста – 2т. (К1, П3)

### ***Критерий 2***

Показател 1. Определя правилно вида на посоченото изречение – 1т. (К2, П1)

Показател 2. Определя правилно антоним на посочена дума от текста – 2т. (К2, П2)

Показател 3. Определя правилно главните части на изречението (подлог, сказуемо) – 2т. (К2, П3)

Показател 4. Определя правилно степенуваните прилагателни имена в текста – 2т. (К2, П4)

Показател 5. Уместно употребява езикови средства – точен подбор на думите, добър речников запас – 2т. (К2, П5)

Максимален брой точки: 15

Показателите за двете диагностични процедури за оценяване на творческата задача (съчинение по преживяване) са представени по-долу:

### ***Критерий 1***

Показател 1. Съответствие на текста с поставената тема (К1, П1)

Показател 2. Точно назоваване на чувството, настроението или нюансите на дадено чувство, породени от конкретната тема (К1, П2)

Показател 3. Последователност на описаните събития по поставената тема (К1, П3)

Показател 4. Постигане на стройна композиция на съчинението – без повторения, без натрупване на много и излишни подробности, без „разхвърляност“ на описваните факти (К1, П4)

### ***Критерий 2***

Показател 1 Уместна употреба на езикови средства – точен подбор на думите, добър речников запас (К2, П1)

Показател 2. Езикова свързаност на текста (правилно съгласуване на думите, правилно членуване и др.) (К2, П2)

Показател 3. Правилно изграждане на изреченията (К2, П3)

Показател 4. Правопис - прилагане на изучените до 4 клас правила (К2, П4)

Показател 5. Правилна пунктуация (К2, П5)

Показател 6. Четливо писане (К2, П6)

Максимален брой точки: 20 т. – по 2 за всеки критерий

2т. - умее

1т. – частично умее

0т. – не умее

С 0т. се оценява съчинение по преживяване, когато ученикът:

-е предал празен лист

-не е писал по зададената тема

Двата входящи теста за четене с разбиране (за възприемане и осмисляне на научнопопулярен текст и за възприемане и осмисляне на художествен текст) и двата изходящи теста (за възприемане и осмисляне на научнопопулярен текст и за възприемане и осмисляне на художествен текст), както и двете творчески задачи са представени в *приложение № 2*.

### **5. Експертна оценка**

За експертна оценка на модела, представен в параграф 2.4., бяха поканени общо 12 експерти - 11 начални учители и един университетски преподавател от СУ „Св. Климент Охридски“.

Съобразно задачите, които сме определили за експертна оценка от страна на специалистите, които са учители и изследователи в начален етап на основната степен на образованието, са дефинирани два критерия, по които се оценяват методическите идеи, разработени специално за настоящото изследване:

- **Критерий 1.** Литературни компетентности.
- **Критерий 2.** Социолингвистични компетентности.

Показателите за всеки от двата критерия са по 3 броя.

Критериите и показателите за оценка на методическите идеи са представени в следващата таблица 2.1.

**Таблица 2.1. Критерии и показатели за експертна оценка**

Критерий 1. Литературни компетентности	Оценка в точки
Показател 1. <i>Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст</i>	0-6 т.
Показател 2. <i>Формиране на умения за създаване на художествен текст</i>	0-9 т.
Показател 3. <i>Възможности на комбинирания подход за развиване на двата вида компетентности – за усъвършенстване на литературните компетентности</i>	0-3т.
Критерий 2. Социолингвистични компетентности	
Показател 1. <i>Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация</i>	0-6 т.
Показател 2. <i>Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация</i>	0-6 т.
Показател 3. <i>Възможности на комбинирания подход за развиване на двата вида компетентности – за усъвършенстване на социолингвистичните компетентности</i>	0-3 т.
Дейност 1. Моята първа книжка	
Общо (максимум)	----- Т.

Картата за експертна оценка е представена на **приложение № 3**.

### **6. Математико-статистически методи за обработка на резултатите**

Използвани са методи на дескриптивната статистика: средни величини и стандартно отклонение, мода, медиана.

Използвани са методи на проверяващата статистика: корелационен анализ, дисперсионен анализ, t-test за сравнение на средни величини.

### **2.3. Формиране на извадката на изследването**

**Основната извадка** включва:

2 паралелки от 4. клас от Средно училище „Димчо Дебелянов“- гр. Бургас.

Общият брой на изследваните ученици е съответно:

4 а клас - 20 ученици

4 б клас – 20 ученици

**Допълнителна извадка 1:** Изследвани бяха 150 начални учители от различни училища в страната, Бургас и региона. Представителите на тази извадка са изследвани

за мнението им за състоянието на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на основната степен на образование, само по време на първия етап на изследването.

*Допълнителна извадка 2:* Формира се от родителите на учениците, включени в основната извадка. Общият брой изследвани родители е: 40 – по 1 родител на изследван ученик. Родителите са изследвани в рамките на първия етап на изследването.

*Допълнителна извадка 3.* Представлява само двамата класни ръководители на експерименталната паралелка от Средно училище „Димчо Дебелянов“ - гр. Бургас. Класните ръководители са изследвани само в рамките на последния етап от проучването. Интервюто с двамата класни ръководители е представено на *приложение № 5.*

#### **2.4. Модел за формиране на литературни и социолингвистични компетентности чрез обучението по български език и литература в 1.-4. клас**

Моделът, по своята същност, има три основни структури: **теоретична** – проблематизиране, основано на постиженията в науката, на идеите, които приема или създава при изграждане на представата за явлението и за търсенето на решения; **концептуална** – предлагаща механизма на движение, на сработване, на сцепление и свързване на идеите по посока на решението и **емпирико-експериментална**, включваща метаравнище (сравняване и анализ) и практическо равнище – конкретните промени, предвидени да се случат в ситуацията или състоянието. (По Рашева-Мерджанова, Я. 2016: 5-34)

На **теоретично** равнище:

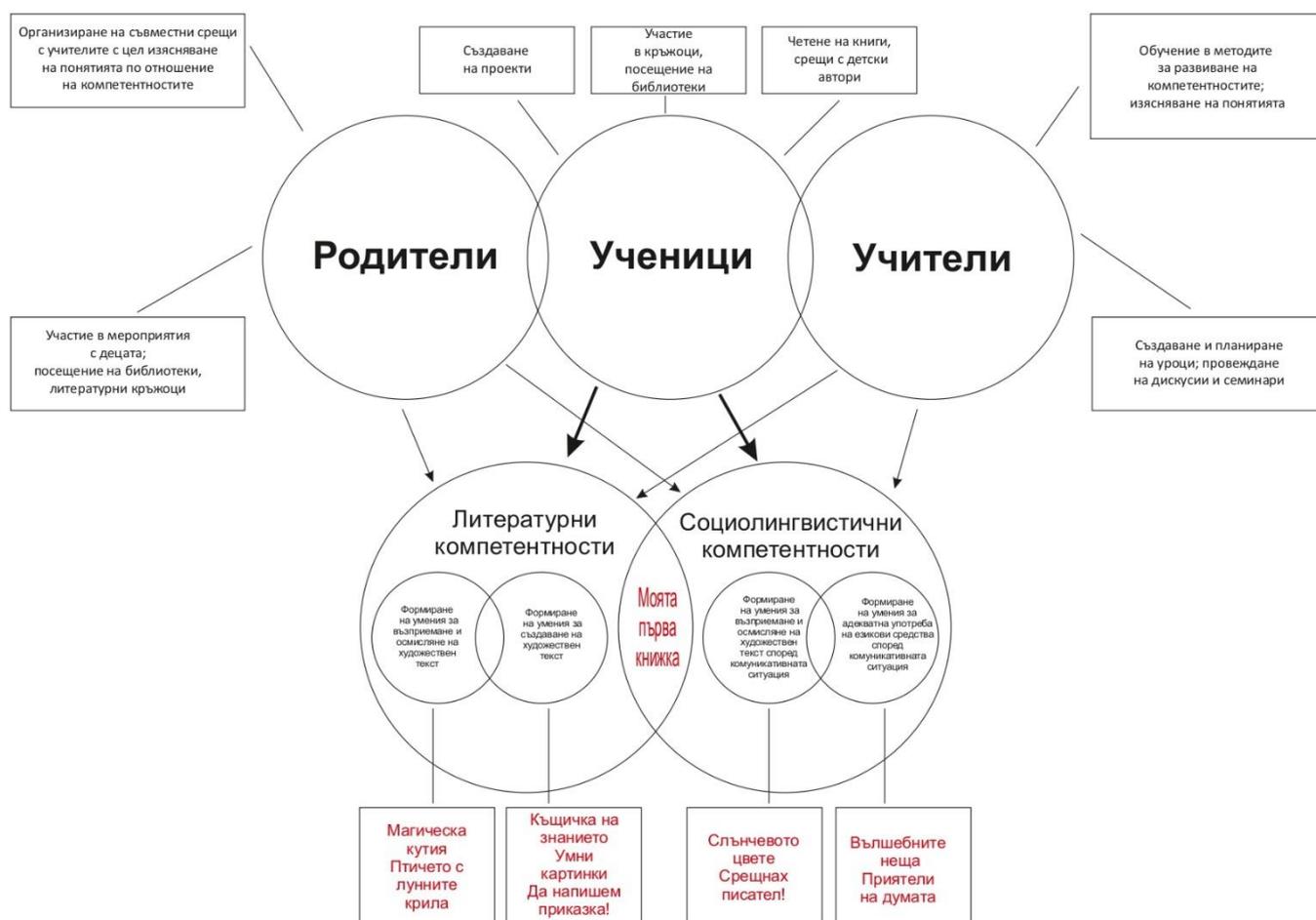
При изграждането на модела са анализирани различни постановки, включващи научна проблематика по отношение на: мястото на литературните и социолингвистичните компетентности в процеса на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен; методическите аспекти на формирането на горепосочените компетентности чрез обучението по БЕЛ в 1.-4. клас; присъствието на съвременната литература за деца като важен и

определящ фактор за формирането на литературните и социолингвистичните компетентности у малките ученици.

На **концептуално** равнище:

Създаването на модела изискваше продължителен период от време за изграждане на цялостна концепция за формиране на литературни и социолингвистични компетентности, за съгласуване и прецизиране на съставните му елементи, за частично апробиране чрез тестване в реална учебна среда, коригиране и допълване.

Моделът е представен на следващата фиг.2.2.



**Фиг. 2.2. Модел за формиране, развиване и надграждане на литературни и социолингвистични компетентности чрез съвременната литература за деца в 4.клас**

*Източник: Вълева, Т.*

Горната част на модела е структурирана като съдържаща три пресечени кръга, отразяващи неразривната връзка между *учители-ученици-родители*, тъй като тяхното непрекъснато взаимодействие е определящо и изключително важно за ефективността на обучението не само в началния етап на образование, но и във всички следващи класове. В контекста на обучението по български език и литература целта на създадения модел е осигуряването на подходяща образователна среда, която да стимулира малките ученици да проявяват засилен интерес към четенето, да повишава читателската им култура и да подпомага развитието на уменията им в областта на литературните и социолингвистичните компетентности. Конкретните методически идеи, представени по-надолу (в двата модула – литературни и социолингвистични компетентности) играят съществена роля в модела за развитието на литературните и социолингвистичните компетентности. Тези идеи може да се използват за усъвършенстване уменията на подрастващите за по-доброто им представяне в контекста на обучението не само по БЕЛ, но и по други учебни предмети.

За успешното прилагане на модела изключително важна роля имат всички участници в образователния процес, а именно – родители, учители и ученици. Именно поради това, в концепцията при създаването на модела е отделено внимание на възможностите за работа с всяка една от тези групи (родители, ученици, учители) с цел по-ефективното и успешно прилагане на начините и методите за повишаване степента на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на основната образователна степен със средствата и похватите на съвременната литература за деца.

#### **Работа с родителите:**

1. Организиране на съвместни срещи на родителите с учителите на децата с цел изясняване на понятията „литературни“ и „социолингвистични“ компетентности и важната им роля в контекста на обучението по български език и литература
2. Участие в различни мероприятия заедно с децата с цел насърчаване на четенето и повишаване на читателската култура на подрастващите – срещи с автори на детска литература, посещаване на библиотека, на литературни кръжоци и др.

#### **Работа с учителите:**

1. Обучение на учителите в методи за развиване на литературните и социолингвистичните компетентности; терминологични уточнения и изясняване спецификите на понятията „литературни“ и „социолингвистични“ компетентности в контекста на обучението по български език и литература
2. Създаване и планиране на уроци, провеждане на семинари и дискусии с цел развиването на литературните и социолингвистичните компетентности у учениците в начален етап

### **Работа с учениците:**

Имайки предвид факта, че докато се формират различните видове компетентности ( в частност – литературните и социолингвистичните, които са тема на дисертационния труд) се формират и определени умения, тук ще обърнем внимание на онези методически идеи и дейности, които бяха апробирани при четвъртокласниците от експерименталната паралелка и доведоха до постигането на по-добри резултати в сравнение с връстниците им от контролната паралелка, където не бяха приложени.

Долната част на модела е структурирана като съдържаща 2 основни модула с по 2 подмодула във всеки един от тях.

Предварителната идея на модела включва допускането, че литературните компетентности може да се формират и развиват като самостоятелни, а социолингвистичните компетентности, макар отделни и самостоятелни, е препоръчително да се развиват на основата (или като втори етап) в тази диада: литературни/социолингвистични компетентности. Основанието за идеята е от две посоки: 1. Наблюденията от личната ми практика на учител по български език и литература показват, че учениците с по-високо ниво на литературна култура и съответно – на литературни компетентности, се отличават с по-големи възможности бързо да развиват социолингвистичните си такива; 2) В теоретичния обзор по проблематиката, констатирах, че по-голямата част от авторите определят общата култура на учениците по БЕЛ по-често като изградена на основата на добра литературна осведоменост, свързана с достатъчно четене на литературни произведения. А общата култура в тази област е предпоставка за по-ефективно развиване на социолингвистичните компетентности в начална училищна възраст. Или накратко: децата, които четат повече художествена литература (с разбиране за

това, което четат), са много по-подготвени да усвояват и развиват речеви конструкции според конкретна комуникативна ситуация, специфични езикови средства и похвати, характерни за социолингвистичната компетентност.

Именно поради това и в показания по-горе модел – литературните компетентности предшестват логически и хронологично социолингвистичните компетентности.

Двата основни модула представляват двата вида компетентности – литературни и социолингвистични, чието формиране и развитие, посредством и с помощта на съвременната литература за деца, е тема на настоящата дисертация. Кръговете се пресичат, защото едната компетентност допълва другата, те си взаимодействат, влияят си и са неразривно свързани. Всеки един от главните два модула (литературни и социолингвистични компетентности) съдържа в себе си съответно два подмодула, които в най-пълна степен отразяват най-важното и същественото по отношение на формирането на различните видове знания и умения, като следствие от процесите на формиране и усъвършенстване на горепосочените компетентности. От своя страна, тези два подмодула във всеки главен модул също се пресичат, защото си влияят, взаимодействат и се допълват.

Моделът ясно илюстрира и пресичането на двата вида компетентности – едно общо поле, в което те се развиват съвместно, допълвайки се и подпомагайки се една друга. Това е пространството на комбинираното формиране и развиване на двата вида компетентности.

От изключителна важност тук е да отбележим какъв тип умения всъщност се формират у малките ученици като резултат от прилагането на различните видове дейности и задачи, включени към подмодулите на модул 1 - литературни компетентности, а именно – формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст и формиране на умения за създаване на художествен текст, и към подмодулите на модул 2 – социолингвистични компетентности – формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация и формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация, тъй като това съдържа концепцията за създаването на модела.

### **В областта на литературните компетентности**

#### **1. При възприемането и осмислянето на художествен текст:**

- умение да се открие логическата връзка в развитието на сюжета в конкретното художествено произведение
- умение да се тълкуват адекватно поведението и постъпките на героите на художественото произведение на основата на наблюдението им над текста
- умение да се открива и осмисля експресивната и изразителна функция на езика, ритмиката, римата и благозвучието
- умение да се открива авторското отношение към герои, случки и събития в художествената творба
- умение да се открива характерното за жанра на конкретната литературна творба

#### 2. При създаването на художествен текст:

- умение за самостоятелно изпълнение на творческа задача (съчинение по преживяване, по дадено начало, по серия от картини)
- умение за самостоятелно създаване на образите на героите, сюжета и събитията на собствена художествена творба
- умение да се създават различни по жанр текстове – приказка, разказ и др.

#### В областта на **социолингвистичните компетентности**

##### 1. При възприемането и осмислянето на текст според комуникативната ситуация:

- умение за самостоятелно интерпретиране на текст чрез словесно обрисуване, изразително четене, четене по роли, дообрисуване и др.
- умение за самостоятелен отговор на въпроси, свързани с конкретна комуникативна ситуация (участници в общуването, вид на общуването, брой комуникативни ситуации в произведението и т.н.)
- умение за създаване на диалози според конкретна комуникативна ситуация

##### 2. При адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация

- умение за самостоятелно съотнасяне на пословици, афоризми с подтекста на изучаваното произведение
- умение да се използват думи ориентири от авторската реч при интерпретирането на преживяванията на конкретен литературен герой от художествено произведение
- умение за изразяване на емоционално-оценъчно отношение към конкретно произведение с подходящи езикови средства – възклицателни и подбудителни изречения, експресивна лексика и т.н.

- умение самостоятелно да се изразят предпочитания към определен литературен герой, жанр или картина с подходящите езикови средства
- умение да се открият в конкретния текст различните типове текст според използваните езикови средства – диалог, монолог, описание, разсъждение и др.

Важно е също да подчертаем, че в процеса на формиране на уменията в областта на литературните и социолингвистичните компетентности със средствата и похватите на съвременната литература за деца (което е и темата на дисертационния труд), малките ученици развиват и разширяват паралелно и други свои умения – **аналитични** (при работа с анализиране на художествен и/или научнопопулярен текст), **комуникативни** (при организиране на различни литературни кръжоци, където може да обсъждат впечатления от художествени произведения и др.; участие в литературни викторини, състезания и т.н.), **социални** (при посещение на библиотеки, читалища, музеи и срещи с библиотекари, уредници на музеи и др.), **креативни** (при създаването на различни проекти, свързани с живота и творчеството на писатели, поети; участие в драматизации на литературни произведения и т.н.), **дигитални** (при създаване на електронна библиотека; на презентации, свързани с художествената литература и др.)

Представени са основанията за конструиране на конкретните дейности, включени във всеки модул, респективно подмодул:

1. Първият подмодул от модул „**литературни компетентности**“ под наслов - Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст, съдържа две приложени дейности, озаглавени „*Магическа кутия*“ и „*Птичето с лунните крила*“ (подробно описание по-надолу).

- Първата задача - прочитане и представяне на римувана приказка – „Птичето с лунните крила“ от съвременен автор на детска литература (докторантката) със зададените към нея насочващи въпроси, с цел проверка в каква степен е възприет и осмислен съответният текст, акцентира именно на формирането на литературните компетентности у учениците, които те развиват благодарение на четенето и възприемането на художествените текстове. (Вж. подробно описание в следващия параграф)

- С втората задача – „Магическа кутия“, учениците упражняват уменията си да определят вида на съответния текст, отново като резултат от правилното му възприемане и осмисляне, както и словесно да дообрисуват герой, което също е част от горепосочените умения. (Вж. подробно описание в следващия параграф)

2. Вторият подмодул от **литературните компетентности** – Формиране на умения за създаване на художествен текст, съдържа три приложени дейности, озаглавени „Къщичка на знанието“, „Умни картинки“ и „Да напишем приказка!“, описани по-подробно по-надолу.

- „Къщичка на знанието“ представлява съвкупност от последвани една от друга различни дейности, които спомагат за създаването на художествени текстове от учениците. Идеята е цялата къща да изглежда завършена и построена едва тогава, когато учениците преминават през различни задачи/ предизвикателства и успеят да се справят с тях. Първият етап, представляващ първия етаж на къщичката, е измисляне на собствен герой, неговото изобразяване (илюстриране) и описание на качествата, които притежава, с цел създаването на съчинение описание. Вторият етап – втори етаж, е работа в екип от няколко ученици, които създават обща история, включвайки в нея измислените си герои. Третият етап – трети етаж, представлява написване на писмо от името на всеки един от измислените герои до неговия автор и последният – четвърти етап – поставянето на покрива на къщичката, бива успешно завършен тогава, когато всеки ученик представи любимата си детска книга от съвременен автор и съумее да отговори устно защо е избрал именно това произведение, с какво го е впечатлило то, героите в него, качествата им и т.н.

- „Умни картинки“ и „Да напишем приказка“ са дейности, описани подробно в следващия абзац, и свързани с формирането на умения за създаването на художествен текст (създаване на приказка по зададен край и създаване на кратки свързани текстове посредством асоциативната мисъл на децата) като основна предпоставка за усъвършенстването на литературните компетентности у учениците в началния етап на основната образователна степен.

3. Първият подмодул от **социолингвистичните компетентности** – Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация, съдържа две приложени дейности, озаглавени „Слънчевото цвете“ и „Срещнах писател!“.

- Първата задача - четене и осмисляне на римуваната приказка „Слънчевото цвете“ от съвременен автор на детска литература (докторантката) е свързана със спецификата на зададените към нея насочващи въпроси, акцентиращи именно на правилното и адекватно възприемане на текст според комуникативната ситуация - колко на брой са комуникативните ситуации в произведението, кои са участниците в общуването, какви изразни средства е употребил авторът според конкретната комуникативна ситуация, какви думи е използвал в различните комуникативни ситуации и т.н. (Вж. подробно описание в следващия параграф)

- Дейността „Срещнах писател! представлява реализирана творческа среща със съвременен автор на детска литература (докторантката) с учениците, на която е представена една от приказките и чрез куклен етюд със заглавие „Красивият врабец“, и са зададени редица въпроси, свързани с формирането на горепосочените умения. Именно живото общуване с автор на съвременна детска литература, досега с човека, създал произведенията в книгите, представляват едни от най-ценните и резултатни дейности по отношение на формирането във висока степен както на литературните, така и на социолингвистичните компетентности у подрастващите.

4. Вторият подмодул от **социолингвистичните** компетентности – Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация включва прилагането на две дейности, озаглавени „*Вълшебните неща*“ и „*Приятели на думата*“, описани подробно в следващия параграф.

- „Вълшебните неща“ акцентира върху уменията на учениците да се ориентират правилно в определена комуникативна ситуация и да съумеят да употребят най-подходящите езикови средства в конкретната такава. Задачата им се състои в съставянето на устни диалози и уместната употреба на лексика, която е подходяща именно за тези диалози, като по този начин те упражняват адекватната употреба на езикови средства според ситуацията на общуване.

- „Приятели на думата“ е дейност, при която учениците упражняват правилното определяне на думата като част на речта, уменията да посочват синоним или антоним, степенуването на прилагателните имена и т.н., като отново целта е адекватната употреба на езикови средства в конкретната комуникативна ситуация – изтеглената от тях дума трябва да бъде включена в предварително зададена комуникативна ситуация, изискваща подходящите езикови средства

5. Комбинирано формиране и развиване на **литературни и социолингвистични компетентности**. Най-важна като резултат от пресечната точка на двата основни модула (литературни и социолингвистични компетентности) е дейността, озаглавена „*Моята първа книжка*“, която показва в най-висока степен взаимодействието и свързаността на двата вида компетентности. На учениците е поставена задача да създадат своята първа авторска книжка. Така докато измислят, осмислят и пишат собствен текст, те всъщност упражняват и формират литературните си компетентности, а със задачата - създаденият от тях герой да попадне на четири различни места в родния им град – Бургас, да общува с определени участници и съответно да употребява подходящите езикови средства в различни комуникативни ситуации, усъвършенстват своите социолингвистични компетентности.

Крайният продукт от пресичането на двата вида компетентности, а именно – прекрасната, цветна и увлекателна „първа книжка“, е всъщност най-ценното, което е получено от взаимодействието на литературните и социолингвистичните компетентности, от тяхното непрекъснато влияние една на друга и взаимната им обусловеност.

#### *2.4.1. Методически идеи за формиране и развиване на литературни компетентности*

##### **Подмодул 1: Формиране на умения за създаване на художествен текст:**

**Къщичка на знанието** (тук идеята е всичко да бъде свързано, едно цяло, а всяко нещо да следва и да затвърждава предходното, и да обуславя следващото).

До всеки един от етажите, които малките ученици сами „изграждат“ и „построяват“, трябва да се достигне благодарение на знанията и уменията, които притежават. За да се построи тази къщичка изцяло – от 1 етаж до покрива, те трябва да преминават през различни задачи, които успешно да изпълняват.

**1 етаж - „Основата да построим – измисляме герой любим!“** (умишлено наименованията са в рима – по-бързо и лесно се запомнят нещата по този начин)

На учениците е поставена задача сами да си измислят герой, да го нарисуват, да му дадат име, да го опишат писмено – какви са качествата, които притежава, какво умее да прави, как изглежда, къде живее и т.н. За да преминат на следващия етаж, те трябва да са създали едно сполучливо съчинение описание.

## **2 етаж – „Сега героите любими какво ще правят – разкажи ми!“**

След като успешно са построили първия етаж на къщичката, се групират по двама или трима ученици, и по зададено начало, измислят история, в която включват любимите си герои, изправят ги пред различни предизвикателства, изживяват приключения и т.н. Всяка една от написаните истории се озаглавява и накрая се прочита пред класа.

## **3 етаж – „Почти сме къща изградили, но трябва още малко сили!“**

Третият етаж на къщичката, който е последен, изисква справяне с интересно предизвикателство пред децата и техните герои.

Предизвикателство:

Всеки да напише писмо от името на измисления си герой, което да адресира до самия себе си и в това писмо да разкаже за магическото училище, което посещава, като си избере в коя държава или друг континент, или даже друга галактика да се намира училището. (тук на децата предварително ще е била поставена задача да открият интересни факти за определения континент, държава; за културата, езика, традициите, обществото)

Напр. *„Мили Косьо,*

*Благодаря ти, че ме създаде. Аз съм.....(описва се). Имам.....сили. Мога да скачам, да пускам мълнии.....Училището, в което ходя всеки ден, е много различно от твоето.....Там също пишем, но нямаме дъски, а пръчици и пясък или много сняг и т.н.)*

*Твой герой: Антенчо....*

## **„Покривчето да поставим – ех, че къща ще направим!“**

Накрая се поставя покривът на къщичката тогава, когато всяко едно от децата донесе своята любима книжка от съвременен автор на детска литература и разкаже защо му е харесала и с какво ще я запомни (отговарят устно на записани на дъската въпроси – Защо избра да ни донесеш точно тази книга? За какво се разказва? Кой от героите в нея ти допада най-много? Защо?)

## **Умни картинки**

Идеята е, посредством асоциативната мисъл у учениците, да бъдат съчинени кратки текстове (създаване на текст по картини).

На дъската докторантката рисува първоначално няколко неща – момиче, дъждовни капки, цвете и т.н. От класа се посочва ученик, който да състави кратък текст по тези думи, които вижда пред себе си – например, Принцесата излезе навън и си откъсна цвете, но изведнъж заваля силен дъжд.

Детето, което е отговорило, на свой ред рисува продължението на историята, като рисува примерно принц, куче, чадър и т.н. Отново се посочва някой, който продължава историята от мястото, където с спряло да разказва предходното дете. – например, Срећна един принц, който беше излязъл на лов с кучето си и се скри под неговия чадър и т.н., докато всяко едно от децата допълни с нещо целия текст и допринесе за завършването му.

### **Да напишем приказка!**

По зададен край, учениците имат поставена задача да напишат началото и сюжета на своя приказка и да я озаглавят на предварително изготвени работни листове.

„.....Най-накрая намерила сърничката вълшебното кладенче, пила от него и пак се превърнала в момиче. Но никога вече не забравила как трябва да е добра с всички – от малката мравка – та до голямата мечка, винаги да помага и да не отминава никого, изпаднал в беда.“

Работните листове на учениците са представени на *приложение № 4*.

## **Подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст:**

### **Птичето с лунните крила**

На учениците е предоставена за самостоятелен прочит и прочетена на глас пред целия клас римувана приказка от съвременен автор на детска литература (докторантката) със заглавие „Птичето с лунните крила“, въз основата на която те трябва да покажат уменията си за правилното възприемане и осмисляне на художествен текст, като отговорят на няколко въпроса, свързани с тази задача:

1.Какви чувства изпитва сакатото птиче, когато се ражда малката му сестричка? (отговори на ученици - чувство на радост, щастие, обич, удовлетворение, надежда)

2.Защо птичето подлага и здравето си крилце на огъня? В името на какво го прави? (отговори на ученици: подлага крилцето си на огъня, защото обича безкрайно сестричката си и е готово да пожертва и единственото си крилце, за да запази живота ѝ; прави това в името на благо на сестра си, за да я опази, защото я обича повече от себе си)

3.Защо Луната се натъжава толкова много, виждайки птичето, останало без двете си крила? (отговори на ученици: защото разбира колко жертвоготовно е постъпила малката птичка и колко несправедливо всъщност страда)

4.Защо решава да му помогне? (отговори на ученици: защото е съпричастна към болката и нещастната съдба на птиченцето и има силата да промени нещата към по-добро)

5.Ако ти си на мястото на сакатото птиче, би ли се разделил с нещо скъпо, за да помогнеш на близък човек? (отговори на ученици: да, бих се отказал от някаква вещ, бих се разделил със събрани пари, с които искам да си купя нещо желано)

6. Ако ти беше авторът на тази история, как щеше да я озаглавиш? (отговори на ученици: „Доброто птиче“; „Сбъднатата мечта на птичето“; „Лунна магия“)

7.Какво е най-важното послание на тази приказка? (отговори на ученици: за добротата, за съпричастността, за това, че доброто винаги се възнагражда; за любовта към ближния; за готовността да се разделиш с нещо скъпо, за да помогнеш на някого)

8.Защо в края на историята е казано, че ако изпитваме любов в сърцето си, „раните ни ще станат крила“? (отговори на ученици: защото ако правиш добро, то винаги бива възнаградено; ако си добър и помагаш на всички, те ти отвърщат със същото и ти помагат, когато изпаднеш в беда; защото понякога трудностите каляват и те правят по-добър човек; защото ако обичаш и носиш любов в сърцето си, рано или късно животът ти се отплаща с нещо хубаво).

Римуваните приказки, използвани при прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, са представени на *приложение № 6*.

### **Магическа кутия**

В кутия са сгънати на малки листчета кратки текстове (откъс от приказка – напр. Тримата братя и златната ябълка, гатанка, басня (от Езоп), откъс от стихотворение). Донесени са плюшени играчки, кукли, фигурки и т.н., като всеки един от тези предмети е свързан по някакъв начин с избора откъс. Класът е разделен на няколко отбора (колкото са на брой текстовете), а капитаните на отборите теглят по едно листче от кутията.

1 задача: Да определят какъв е видът на текста - приказка, гатанка, басня, народна песен, легенда, стихотворение и т.н.

2 задача: Да сложат подходящия герой към съответния текст (например, ябълката към приказката „Тримата братя и златната ябълка“ и т.н.)

3 задача: Словесно дообрисване на героя – всеки да представи пред останалите любимия си герой от съответния текст, който се е паднал на отбора му, като се опита да опише какъв е характерът му, какви са чувствата, преживяванията, емоциите му и т.н.)

#### *2.4.2. Методически идеи за формиране и развиване на социолингвистични компетентности*

**Подмодул 1: Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация:**

##### **Вълшебните неща**

С помощта на различни аксесоари (очила, шапка, лекарска слушалка, топка и т.н.) учениците трябва да разпознаят съответната професия и да съставят диалози под формата на интервю със съответния строител, учител, футболист, лекар, инженер и др. Подадени са им насочващи въпроси (целта е правилно ориентиране в комуникативната ситуация и упражняване на подходящите езикови средства в конкретната такава).

Насочващи въпроси: С кого разговаряш, как ще се обърнеш към него? Какво ще бъде обръщението ти - на „Вие“ или на „ти“? Официално или неофициално е общуването между вас? Какви въпроси ще му зададеш? Как ще протече разговорът между вас – по-свободно или по-стегнато? Какви видове изречения ще използваш – съобщителни, въпросителни, възклицателни, подбудителни и т.н.

Например, ученикът изтегля термометър, който свързва с лекарската професия. Диалогът, който трябва да бъде съставен между детето и друг негов съученик, трябва да бъде съобразен с конкретната комуникативна ситуация ( в случая – разговор между лекаря и неговия пациент) и с уместната употреба на подходящите езикови средства.

-Здравейте, докторе!

-Здравей, Петьо! Какво те води при мен, какви са оплакванията ти?

-Нещо ме боли корем, докторе!..... и т.н.

### **Приатели на думата**

По образец на фантазия бином на Джани Родари – надписани и сгънати са толкова листчета, колкото е броят на децата в класа с написани на всяко едно от тях съответно съществително, прилагателно, глагол или местоимение.

Първата задача е всяко дете да определи каква част на речта му се е паднала – например, изтегля думата „куче“ – определя я като същ. нар. име, ср.р., ед. ч.

Втората задача е ученикът да определи дали тази дума може да бъде членувана, степенувана и да напише неин синоним и антоним (където това е възможно) например, изтегля думата „красив“ – определя я като прилагателно име, което може да се членува, да се степенува и чийто синоним е „хубав“, а антоним е „грозен“ и т.н.

Третата задача е изтеглената дума да бъде включена в предварително формулирана комуникативна ситуация, в която да бъдат правилно употребени съответните езикови средства (например, Двама приятели се срещат и единият си е взел куче. За какво ще си говорят? Какви думи ще използват? и т.н.)

**Подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация:**

### **Слънчевото цвете**

На учениците е предоставена за самостоятелен прочит и прочетена на глас пред класа римувана приказка от съвременен автор на детска литература (докторантката) със заглавие „Слънчевото цвете“, въз основа на която те трябва да покажат уменията си правилно да възприемат и осмислят текст според конкретната

комуникативната ситуация, както и да отговорят на няколко въпроса, свързани с тази задача.

Учениците откриват сами различните ситуации на общуване и съответните участници във всяка една от тях. В стихотворната приказка, ситуацияите на общуване са три – разговорът между Слънчо и Цветето; между Майката Природа и Слънчо; между всички живи същества и Майката Природа. След това трябва да отговорят на следните въпроси:

1.Кой с кого общува в тази приказка? (отговори на ученици: участниците в общуването са: Слънчо, Цветето, Майката Природа и всички живи същества на земята; те общуват помежду си)

2.По какъв начин общуват помежду си Слънчо и Цветето – официално или неофициално, пряко или косвено? (отговори на ученици: общуват пряко и неофициално)

3.Кой от героите води диалог и с кого? Има ли някой, който води монолог? (отговори на ученици: диалог водят Слънчо и Цветето, Слънчо и Майката Природа, всички живи същества и Майката Природа; монолог води Цветето)

4.С какви думи е описана Майката Природа от автора в текста? Посочете ги и ако е възможно, кажете техен антоним (отговори на ученици: „вечна“ – преходна, временна, мимолетна; „мъдра“ – глупава)

5.Как Майката Природа описва тъгата на сина си – Слънчо, какви думи е употребил авторът, за да покаже това в разговора между двамата? (отговори на ученици: Слънчо е описан като „печален“, „ранен“ от обиди)

6.Има ли остарели думи в приказката, които авторът е употребил? Посочете ги. (отговори на ученици: да, има – нявга, премяна)

7.Защо Цветето отказва да общува с всички живи същества, които отиват при него и го молят да заблести и да ги стопли? Какво показва то с мълчанието си към тях? (отговори на ученици: Цветето е прекалено гордо и самозабравило се в своята красота, за да говори с някого; показва своята студенина и егоистична душа)

8.С какви думи и по какъв начин в диалога между Слънчо и Цветето авторът е показал голямата обич на слънцето към гордото цвете? Посочете ги. (отговори на ученици: Слънчо използва умалителни думи, обръщайки се към Цветето – нарича го

„Цветенце“, готов е да направи всичко, само за да го зарадва – облича го в „златна премяна“, дава му от своите лъчи и то „заблестява вълшебно“)

9.Къде в диалога между Майката Природа и всички живи същества, авторът показва всъщност колко страда за сина си – Слънчо, и самата природа? (отговори на ученици: „слънце си имате вие, него търсете да грее, аз да помогна – не знам!“)

10.Как в края на историята авторът показва, че Цветето съжалява и се разкайва за всичко, което е направило? (отговори на ученици: Цветето плаче със сълзи за Слънчо и виновно е свело главата си, което показва колко се срамува от постъпките си)

### **Срещнах писател! (творческа среща със съвременен автор на детска литература)**

Проведена е творческа среща на учениците със съвременен автор на детска литература (докторантката). На децата са показани детските книги на автора, разказана им е историята за тяхното създаване, илюстриране, отпечатване, издаване. Авторът разказва за онова, което го е вдъхновило да пише истории за деца, за желанието да продължава да осъществява срещи с малките читатели, за самото усещане да държиш собствената си книга в ръцете си и тя да радва останалите. Чрез куклен етюд авторът изиграва една от своите приказки пред учениците и след това задава няколко въпроса към тях, с цел установяването в каква степен е възприет конкретният художествен текст в определена комуникативна ситуация. Приказката, по която е направен куклен етюд, е със заглавие „Красивият врабец“. Въпросите, зададени на учениците от автора, са следните:

1.Как авторът описва красивите птици, които се явяват пред Майката Природа, за да получат приза „Най-красивото същество“ на земята? Какви прилагателни имена използва? (отговори на ученици: Паун – наперен, разсеян; Ястребът – нафукан; Петел – поизлъскан и охранен; Свраката – смешна)

2.Защо, според теб, авторът ги описва по този начин? Какво цели с това? (отговори на ученици: осмива ги; показва разликата между външната им красота и вътрешната им грозота)

3.Кой от героите в приказката ти харесва най-много и защо? Опитай се да отговориш, като използваш прилагателни имена, с които да опишеш качествата,

които са те впечатлили (отговори на ученици: Врабецът, защото е добър и благороден; Майката Природа, защото е мъдра и справедлива; Ястребът, защото е смел и ловък)

4.Как авторът разкрива преклонението на Майката Природа пред най-великата сила на земята – добротата? Как е подчертано това в историята, как постъпва Природата към малкото и невзрачно врабченце? Защо прави това? (отговори на ученици: Природата коленичи пред него и му се покланя. Прави това, защото единствено Врабчето е съпричастно към болката на другия, готово е да помогне на всеки, изпаднал в беда и има добра душа)

5.Защо авторът казва: „Ако грозна е душата, смисъл няма красотата!“ Как разбираш този израз? (отговори на ученици: Ако не правиш добрини и не си съпричастен към болките на другите, дори да си изключително красив, това няма никакъв смисъл. Истинската красота е тази на душата, външната отминава, но вътрешната остава завинаги и осмисля целия ти живот)

#### *2.4.3. Методическа идея за едновременно формиране и развиване на литературни и социолингвистични компетентности*

##### **Моята първа книжка**

На учениците е поставена задача да създадат собствена авторска книжка, където главният им герой, който вече са измислили още при „Къщичката на знанието“, пристига в родния им град Бургас и попада на четири интересни места в града. На всяко едно от тях той се среща с различни хора или измислени същества и според конкретната комуникативна ситуация, общува и говори по различен начин, като употребява (както той, така и останалите участници в общуването) подходящите езикови средства.

Книжката е озаглавена например, „Мяу ще посети моя град любим!“, а котето Мяу отива първо в училище, където се среща с директора, след това – на плажа, където говори с чайките, после в Морската градина, където вижда Зайо и накрая – в Лунапарка, където помага на старата костенурка да се качи на въртележката.

Идеята тук е едновременното формиране и на двете компетентности – литературна и социолингвистична – учениците създават свой собствен художествен текст и съумяват да упражнят правилната и уместна употреба на езикови средства в конкретна комуникативна ситуация. Крайният продукт, който детето създава,

съчетава в едно овладените от него знания по български език и литература в периода 1.-4. клас, допринася за формирането на умения за създаване и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика, и спомага за възприемането, осмислянето и създаването на художествен текст. Не на последно място, именно в ролята на малки автори, учениците започват да проявяват засилен интерес към четенето и показват осезателно по-високо ниво на читателска култура.

Снимки на създадените от учениците книжки и на творческата среща със съвременен автор на детска литература са представени на *приложение № 7*.

**На емпирико-експериментално равнище:**

Конструираната система от методически идеи, включващи различни дейности и задачи, изграждащи модела, е апробирана в реална училищна среда (на ученици в 4.клас в бургаското училище СУ „Димчо Дебелянов“). Тази система е съобразена с възрастовите специфики на учениците в начална училищна възраст, с различните методически аспекти в обучението по БЕЛ в началния етап на образование, както и със средствата, методите и похватите на съвременната литература за деца и тяхното прилагане в конкретните методически идеи, съдържащи се в модела.

Описаните и апробирани в експерименталната паралелка дейности и задачи (Къщичка на знанието, Да напишем приказка, Магическа кутия, Птичето с лунните крила, Вълшебните неща, Приятели на думата и т.н.) водят до по-високата степен на формираност на горепосочените умения у малките ученици в областта на литературните и социолингвистичните компетентности в контекста на обучението по български език и литература. Чрез тяхното прилагане в реална училищна среда, децата биха разширили, обогатили и задълбочили знанията и уменията си не само по български език и литература, но и по други учебни предмети. Достъпните и разбираеми задачи и дейности биха съдействали за усъвършенстването на читателската им култура, на естетическото им възприемане за заобикалящия свят. А това би било невъзможно, ако липсва непрекъснатото взаимодействие между триадата *родители-ученици-учители*, тъй като участието на всяка една от тези групи е определяща и съществена.

## **2.5. Процедура на изследването**

Процедурата е пряко свързана с проекта за структура на изследването и обосновка на отделните етапи в него.

### **Етап 1. Предварителен етап за проучване на равнището на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците от начален етап на образование.**

През септември 2020 г. в Средно училище „Димчо Дебелянов“ - гр. Бургас, бяха проведени диагностични процедури за установяване равнището на формираност на литературни и социолингвистични компетентности на ученици в 4. клас – (*входяща диагностика с дидактически тестове и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване*) – в периода **18-30 септември 2020 г.**

С цел проучване на професионалното мнение на учителите за нивото на двата вида компетентности - социолингвистичните и литературните, през втората половина на месец **септември 2020 г.** бе изследвана с анкетни карти предварително планираната извадка от 150 начални учители.

През първата седмица на месец **октомври 2020 г.** беше проведено анкетно проучване и с родителите на ученици от началния етап на основната образователна степен, включени в основната извадка (за 40 ученици - са изследвани 40 родители, т.е. по 1 за всеки ученик) за тяхното мнение и отношение по въпроса за равнището на формираност на двата вида компетентности на техните деца.

Анкетите бяха разпространявани главно на ръка и малка част – онлайн (на мейли и/или на лични съобщения). Предвид усложнената Ковид ситуация и извънредното положение, наложено в страната през този период, разпространението на анкетите беше затруднено, а желанието за отговор от страна на респондентите - не много високо.

### **Етап 2. Създаване и експертна оценка на модела, състоящ се от конкретни методически идеи и прилагането му в учебния процес.**

1) Създаване на дейностите, включени в модела, състоящ се от конкретни методически идеи: за литературни компетентности, за социолингвистични компетентности, комбинирана за двата вида компетентности. Създаването на идеите се основава на оценката на получените данни от първи етап. Разработването на

отделните дейности и задачи бе осъществено в периода **15 октомври 2020 – 15 ноември 2020г.**

2) Експертна оценка на модела

Беше направена експертна оценка на разработените методически идеи с оглед тяхната практичност, надеждност и полезност при прилагането им в педагогическата практика. Методическите идеи бяха оценени по предвидените критерии и показатели от 12 експерти – 11 учители, преподаващи в начален етап на образованието и един университетски преподавател.

2) Приложение на модела

Приложението на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, беше осъществено с учениците от едната паралелка 4. клас (експерименталната група) на СУ Димчо Дебелянов“- гр. Бургас през учебната 2020/2021г и по-конкретно в периода **04 януари 2021г. – 31 март 2021г.** Към момента на провеждане на този етап от изследването учениците бяха в 4. клас.

Отделните методически идеи бяха прилагани в педагогическата практика на учителите в експерименталната паралелка последователно и според предварително изложената същност на модела (посочена по-горе след фиг. 2.2.), а именно в следните времеви рамки:

- методически идеи за формиране и развиване на литературни компетентности: 04.01.2021- 31.01.2021 г.
- методически идеи за формиране и развиване на социолингвистични компетентности: 02.12.2020 –28.02.2021 г.
- методическа идея за формиране и комбинирано развиване на литературни и социолингвистични компетентности: 04.03.2021г. – 31.03.2021г.

**Етап 3. Вторично изследване и оценка на състоянието на двата вида компетентности на учениците от извадката. Интервю с класните ръководители на експерименталната група.**

Изходяща диагностика на учениците с помощта на *дидактически тестове и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване* се проведе през **втората половина на месец април 2021 г.**

За да установим ефекта от приложението на модела през погледа на професионалистите (т.е. на учителите, които преподават на експерименталната паралелка, включена в извадката), бе проведено интервю с тези учители, които са и класни ръководители на изследваните ученици. Двете интервюта бяха проведени през *втората седмица на месец май 2021г.*

## **ТРЕТА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ**

### **3.1. Анализ на резултатите от предварителния етап**

*3.1.1. Проучване на мнението на начални учители за равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на основната образователна степен*

С цел проучване на мнението за равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в начална училищна възраст, беше проведено анкетно проучване с начални учители през втората половина на месец септември 2020 година. Изследването включва попълване на анкета за изразяване на мнение и отношение на учителите относно равнището на формираност на горепосочените компетентности.

Анкетната карта беше попълнена от 150 начални учители от общините Столична ( 137 СУ „Ангел Кънчев“, СУ „Св. Иван Рилски“), Бургас (СУ „Димчо Дебелянов“, СУ „Добри Чинтулов“, ОУ „Братя Миладинови“, ОУ „Александър Георгиев – Коджакафалията“, ОУ „Елин Пелин“), с. Маринка (област Бургас) (СУ „Иван Вазов“), Свищов (СУ „Николай Катранов), Поморие (СУ „Иван Вазов“).

Изследваните учители преподават в началния етап на основната степен на образование, съответно – в 1 клас -2,6% (4), във 2 клас – 30% (45), в 3 клас – 50,6% (76) и в 4 клас – 16,6% (25), като най-висок процент са преподаващите в паралелки с 19-25 ученици – 55,3% (83), последвани от тези с 26-30 ученици – 20% (30), с ученици до 18 на брой са 17,3% (26) и с над 30 ученици са 7,3% (11).

Възрастта на учителите, попълнили анкетата, е между 25 и 60 години, като такива под 25 годишна възраст няма, между 25-35 години са 14% (21), между 35-45 години – 52% (78), между 45-55 години са 32% (48) и над 55 годишна възраст са 2% (3). От получените данни става ясно, че най-голям е процентът на учителите между 35 и 45 годишна възраст, което говори за опитни преподаватели и е обнадеждаващ факт за нивото на българското образование в началния етап на основната образователна степен.

Най-голям процент от учителите, попълнили анкетата, са от голям областен град – 57,3% (86), следвани от тези, преподаващи в малък град – 30,6% (46), от столицата – 9,3% (14) и от село – 2,6 % (4).

Полът на учителите, включили се в изследването, е 97% жени (146) и едва 3% мъже (4), което се обуславя от факта, че в началния етап на основната степен на образование преподават предимно жени заради естеството на работата, свързана не само с образование и възпитаване, но и с полагането на повече грижи и внимание към малките ученици.

В отговор на първия въпрос от анкетата „Коя е най-предпочитана от учителите форма за повишаване на интереса на техните ученици към художествената литература?“, най-висок процент от тях са отговорили, че това е осъществяването на творчески срещи с автори на литература за деца – 58,6% (88), следвано от - отбелязване на различни празници, свързани с четенето и детската книга като Седмица на четенето, Международен ден на детската книга и др. – 30,6% (46); организиране на различни конкурси, викторини, състезания, свързани с прочетени литературни произведения, което е събрало 10% (15) от отговорите на анкетираните и включване на родителите в различни мероприятия, свързани с обсъждането на прочетени литературни произведения, което е на последно място с едва 0,6% (1).

Най-голямо затруднение на учениците при прочит на книгите от и извън препоръчителния списък, учителите посочват неразбирането на езика и стила на автора – 52,6% (79), следвано от факта, че съдържанието на книгата не отговаря на възрастовите специфики, интереси и предпочитания на подрастващите – 36,6% (55), книгата е преводна и далечна от народопсихологията ни – 10% (15) и само един, който е отговорил, че не може да прецени. Резултатите са представени на диаграма 3.1.



**Диаграма 3.1.**

*Източник: Вълева, Т.*

Логичен е следващият въпрос от анкетата, който дава информация за това по какъв начин учителите разбират, че учениците са осмислили и вникнали в съдържанието на прочетените литературни произведения. Най-голям процент от анкетираните са посочили - чрез илюстрация на любим епизод от прочетеното произведение – 58% (87), 22% (33) са отговорили - чрез беседа и обсъждане, 13,3% (20) – чрез драматизации, сценки, етюди по съдържанието на произведенията и едва 6,6% (10) са посочили - устния или писмен подробен преразказ. Предвид възрастовите и психофизиологическите особености на учениците в началния етап на основната образователна степен, тези отговори са съвсем очаквани, тъй като при децата нагледно-образното мислене все още е на преден план, а умението и способността да мислят със словесно-художествени образи се усъвършенства и развива постепенно с времето и обогатяването на житейския, емоционалния и читателския им опит.

Резултатите са представени на диаграма 3.2.



**Диаграма 3.2.**

*Източник: Вълева, Т.*

Относно това – „Как мотивират своите ученици да четат повече произведения на художествената литература?“, най-голям процент от учителите са отговорили отново, че го постигат, благодарение на организирани творчески срещи и беседи с автори на художествена литература – 47,3% (71), с организиране на различни викторини, състезания, конкурси и празници – 30,6% (46), с провеждане на събития, посветени на книгата – 16% (24), а 6% (9) са посочили - с използване на повече игрови методи в уроците по български език и литература. Използването на презентации, интернет или други начини не е посочено като отговор от нито един от анкетираните учители. Оттук може да се направят изводи, че живото общуване „очи в очи“ между автор и читатели е предпочитано и най-широко застъпено от преподавателите в начален етап. На въпроса „Дали семейната и социална среда са определящи за избора на четиво от подрастващите?“, най-голям процент от анкетираните са отговорили с „Да“ – 46,6% (70), 27,3% (41) смятат, че е „По-скоро да“, „По-скоро не“ са отговорили 9,3% (14), с Не – 8,6% (13) и не са могли да преценят 8% (12).

57,3% (86) от учителите смятат, че е необходимо да се обсъждат проблемите, свързани със самостоятелното четене на литературни произведения с родителите на учениците, 26,6% (40) са отговорили с „По-скоро да“, 8,6% (13) са посочили като отговор „По-скоро не“. С „Не“ са отговорили 7,3% (11) и нито един не е посочил като отговор, че не може да прецени. Оттук може да се направят изводи, че анкетираните учители държат да бъдат в постоянен контакт с родителите на учениците, а семейната

и социална среда имат ключова роля във формирането на социолингвистичните и литературните компетентности у подрастващите.

На въпроса „Какви съвместни дейности с родителите провеждат с цел формиране на литературните и социолингвистичните компетентности на своите ученици?“, най-голям процент са посочили като предпочитание - организирането и приготвянето на продукти за Коледен, Великденски или друг вид базар – 50,6% (76), следвани от - беседа с родител, баба или дядо, за конкретен празник, свързан с културата, традициите и обичаите на българския народ – 24% (36), изготвяне и представяне на родословно дърво – 15,3% (23), среща с родители, които четат различни произведения (приказки, басни и др.) – 8,6% (13) и само един учител е посочил, че използва интернет или презентации за празници или обичаи на други народи, както и един учител, който изобщо не провежда такъв вид дейности.

В помощ за формирането на социолингвистичните компетентности у учениците, най-голям процент от учителите са посочили, че използват - написването на поздравителна картичка, писмо или покана по повод конкретно събитие или празник – 45,3% (68), 28% (42) от анкетираните посочват - провеждането на различни видове диалози, 19,3% (29) са отговорили - с написване на преразказ или разказ по серия от картини, по описание, по преживяно, по словесна опора, 3,3% (5) са отговорили – с писане на текст под диктовка в съответствие с изучените правописни правила, 2% (3) – с редактиране на свой или чужд текст и 2% (3) са посочили други начини, но без да конкретизират какви.

На въпроса „Кои от посочените дейности използват с цел формиране на литературните компетентности на учениците?“, най-голям процент от учителите са дали отговор – илюстриране на любим епизод от прочетено литературно произведение – 48,6% (73), следвани от драматизация и сценично представяне на текст на литературно произведение за конкретен български празник, традиция или обичай – 24,6% (37), обсъждане на произведения от други народи и етноси – 13,3% (20), разказ по картина или по серия от картини – 12% (18), изготвяне на плакат, колаж или презентация, свързани с културата, обичаите и традициите на българския народ – 1,3% (2) и нито един не е посочил като отговор, че използва някакви други дейности. Според 49,3% (74) от анкетираните, техните ученици разпознават и определят частите на речта и граматичните им признаци (съществителни имена, глаголи, лични

местоимения, числителни имена) във висока степен ( по скалата от 1 до 5 са посочили 5 - Напълно съгласни с това твърдение; по тази скала – 1 означава „Напълно не съм съгласен/сна“, 2 – „По-скоро не съм съгласен/сна“, 3 – „Не мога да преценя“, 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“, 5 – „Напълно съм съгласен/сна“).

За това, че учениците умеят да образуват правилно граматическите форми на изучените части на речта и да ги употребяват уместно по същата скала, показва фактът, че най-голям процент от учителите са посочили като отговор 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“ – 46,6% (70).

Относно умението на учениците да правят справка в тълковен речник за значението на определена дума, най-висок процент от преподавателите са посочили като отговор 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“ – 41,3% (62).

За това дали умеят да определят лексикалното значение на думи за назоваване на заобикалящата действителност в съответствие с комуникативната ситуация, мнозинството от учителите са посочили като отговор 3 – „Не мога да преценя“ – 44% (66).

Най-висок процент от учителите – 34,6% (52) отново са дали отговор „Не мога да преценя“ - за това дали учениците им уместно употребяват различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации.

В каква степен учениците прилагат правилата за речева учтивост (благодарност, молба, съгласие, несъгласие) – най-висок процент от преподавателите са отговорили с 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“ – 43,3% (65).

По отношение на разграничаването на пряко и преносно значение на думата, учителите смятат, че учениците им са усвоили във висока степен това умение - 50% (75) са посочили „Напълно съм съгласен/сна“ с това твърдение като отговор. Същият процент, посочили 5 – „Напълно съм съгласен/сна“ като най-предпочитан отговор – 50% (75) считат, че учениците им умеят да съставят в устен вид благопожелания, свързани с празничния календар на българския народ, както и да разбират връзката между темата и заглавието на текст – отново 50% (75).

Доколко подрастващите умеят да се ориентират в съдържанието на изучаваното литературно или фолклорно произведение и да коментират факти и идеи от свой или чужд текст, тук процентите на анкетираните отново съвпадат – 48,6% (73) са посочили като отговор 4, а именно, че са „По-скоро съгласни“ с това твърдение.

Учениците четат с разбиране материали от детски списания, детски енциклопедии, достъпна информация от интернет – на това твърдение, най-висок процент от отговорилите са дали оценка 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“ - 54% (81).

Най-големи затруднения според преподавателите учениците срещат при умението да образуват различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация – на това твърдение, учителите с най-голям процент са отговорили с 1 – „Напълно не съм съгласен/сна“ – 47,3% (71).

От направения анализ на получените от анкетното проучване данни може да бъдат направени следните изводи:

Чрез уроците по български език и литература, в частност - за формиране на литературните и социолингвистичните компетентности, у учениците в начална училищна възраст, целенасочено се работи за формиране и усъвършенстване на свързаната устна и писмена реч, за уменията им да общуват с автора на литературното произведение, „да се запознават на емпирично равнище и с различните стилове на речта чрез възприемането и осмислянето на художествен текст.“ (Иванова, Н., 2019: 155)

Учениците в начална училищна възраст възприемат и осмислят по-добре конкретно литературна или фолклорна творба, когато имат реален контакт с автора на произведението, осъществяват истинска среща с него и „на живо“ се докосват до творчеството му.

Предвид възрастовите и психофизиологическите особености на учениците в началния етап на основната образователна степен, илюстрацията е предпочитана дейност при формирането на литературните и социолингвистичните компетентности у тях, тъй като при децата нагледно-образното мислене все още е на преден план, а умението и способността да мислят със словесно-художествени образи се усъвършенства и развива постепенно с времето и обогатяването на житейския, емоционалния и читателския им опит.

Ролята на учителя, общуването на учениците с него са изключително важни и определящи фактори в процеса на пълноценното формиране на тези компетентности у децата, защото именно чрез педагога, като посредник между авторите на художествена литература и тях – малките читатели, подрастващите постепенно

обогащават езика и речниковия си запас, усъвършенстват способността си да мислят със словесно-художествени образи и разширяват житейския си кръгзор.

Най-големи затруднения учениците срещат при умението да съставят различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация, както и уместно да употребяват различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации, което показва, че следва да се работи в посока на усъвършенстване и развиване на социолингвистичните и литературните им компетентности чрез допълнителни занимания, непрекъснато взаимодействие между учители и родители и прилагане на нови и интересни методически идеи в практическата работа на преподавателите.

### *3.1.2. Проучване на мнението на родители за равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на основната образователна степен*

С цел проучване на мнението за равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности у учениците в начална училищна възраст, през първата седмица на месец октомври 2020 година беше проведено анкетно проучване с родителите на учениците от двете паралелки в СУ „Димчо Дебелянов“ – гр. Бургас, включени в емпиричното изследване – контролна и експериментална. Анкетното проучване включваше попълването на анкета, като общият брой изследвани родители е: 40 – по 1 родител на изследван ученик (всяка паралелка е с 20 ученици).

Възрастта на анкетираните родители, попълнили анкетата, е между 25 и 60 години, като такива под 25 годишна възраст няма, между 25-30 години са 40% (16), между 31-40 години – 50% (20), между 41-50 години са 7,5% (3) и над 50 годишна възраст са само 2,5% (1 родител).

Най-голям процент от родителите, попълнили анкетата, са от голям град - Бургас – 92,5% (37), следвани от тези, живеещи в малък град от региона на Бургас – 5 % (2) и от село в близост до Бургас – 2,5 % (1 родител).

Полът на родителите, включили се в изследването, е 95% жени (38) и 5% мъже (2).

Най-голям е процентът на родителите със средно образование – 50% (20), следвани от тези с висше образование – 40% (16), полувисше - 10% (3) и едва 2,5% (1 родител), посочил, че е с основно образование.

На въпроса „Кой е най-предпочитаният вид литературно произведение за четене от децата им?“, най-висок процент от отговорите на родителите е получила приказката – 52,5% (21), следвана от стихотворението – 25% (10); разказа и баснята, които имат еднакъв процент - 17,5% (7) и на последно място – романът/повестта за деца - 5% (2). Оттук може да се направят изводи, че малките читатели възприемат по-лесно произведенията, които са свикнали да слушат още от най-ранна възраст, а именно – приказките, където фантастичното и реалното се преплитат по магичен начин и провокират въображението им. Като се отъждествяват до голяма степен с приказните герои и искат да им подражават, децата всъщност обогатяват вътрешния си свят и се научават да откриват нравствените ценности в живота. Мерената реч е достъпна и лесна за възприемане, а музикалността и ритмиката на стиха карат подрастващите да слушат и четат стихотворения и римувани приказки с интерес.

Резултатите са показани на диаграма 3.3.



**Диаграма 3.3.**

*Източник: Вълева, Т.*

На въпроса дали считат, че препоръчаната за четене литература отговаря на възрастовите специфики, интереси и предпочитания на децата им, най-голям брой от анкетираните родители са посочили „По-скоро да“ – 52,5% (21), следвани от тези, посочили категорично „Да“ – 40% (16). „По-скоро не“ са отбелязали 7,5% (3) и нито един не е отговорил с категорично „Не“.

Следващият въпрос от анкетата е - дали децата им проявяват желание да четат допълнителна художествена литература (извън тази от препоръчителния списък), на който болшинството от родителите са отговорили с „Да“ – 75% (30). 17,5% (7) са отбелязали „По-скоро да“, 5% (2) са отговорили с „По-скоро не“, 2,5% (1 родител) отговорил, че „Не може да прецени“ и нито един от анкетираните не е посочил категорично „Не“ като отговор. Оттук може да се направят изводи, че подрастващите се интересуват живо от книгите, обичат да четат и да развиват въображението си, без да правят това по задължение.

Как самите родители насърчават своите деца да четат произведения на художествената литература – тук 45% (18) са посочили като отговор, че подаряват книги по специални поводи или дори без поводи, 25% (10) следят интересите на децата си и им купуват книги на такава тематика, 17,5% (7) обсъждат и говорят за изучаваните произведения в училище, 7,5% (3) посещават заедно библиотеки или различни мероприятия, свързани с представянето на книги (творчески срещи с писатели, родното им място, къща музей), а 5% (2) са отговорили, че използват други начини, без обаче да конкретизират какви точно са те.

На въпроса дали е необходимо учителят редовно да споделя проблемите, свързани със самостоятелното четене на литературни произведения на техните деца, най-висок е процентът на родителите, отговорили с „Да“ – 42,5% (17). 37,5% (15) са отговорили с „По-скоро да“, следвани от 10% (4), дали отговор „По-скоро не“, 5% (2), които са отговорили, че „Не могат да преценят“ и отново 5% (2), които са посочили „Не“ като отговор. Оттук може да се направят изводи, че родителите осъзнават правилно ключовата си роля в регулярното участие в учебния процес на малките ученици, разбират важността на тесния контакт с учителите и са готови да съдействат за по-плавно и успешно възприемане на произведенията на художествената литература. Най-честите съвместни дейности, в които родителите участват заедно с учителите на своите деца, според болшинството от анкетираните, са подготовката и участието в базари за Коледа, за Великден и др. – 52,5% (21). 25% (10) са посочили като отговор изготвянето на плакати, презентации или колажи за културата и традициите на други етноси, 12,5% (5) са избрали организирането на различни празници, събития и мероприятия, свързани с празничния календар на българския народ, 7,5% (3) са

посочили четенето на избрани художествени произведения пред класа, а едва 2,5% (1 родител) е отбелязал като отговор, че не участва в такива дейности.

На въпроса „Кои задачи и дейности улесняват формирането на социолингвистичните компетентности у децата им?“, най-висок процент от родителите – 50% (20) са посочили като отговор диктовката, а 30% (12) са отговорили, че това са задачи за озаглавяване на текст. Преразказът на съдържанието на откъс от повествователен текст е събрал 10% (4) от отговорите, а задачите, свързани с уместната употреба на езикови и неезикови средства (жестове, мимики) според комуникативната ситуация – едва 7,5% (3). Задачите за съставяне на различни по цел на изказване изречения в зависимост от комуникативната ситуация са предпочетени като отговор само от 2,5% (1 родител) от анкетираните. Нито един от тях не е отбелязал като отговор, че не може да прецени. Изводът, който може да се направи на основата на получените резултати от този въпрос в анкетното проучване, е неразбирането на понятия като „социолингвистична компетентност“ или „комуникативна ситуация“ от страна на родителите, както и недостатъчното познаване на най-правилните и подходящи начини, по които горепосочените компетентности биха достигнали едно по-високо равнище на формираност у малките ученици, а именно – съставяне на различни по цел на изказване изречения според конкретна комуникативна ситуация или уместната употреба на езикови или неезикови средства според конкретната комуникативна ситуация. Избирайки като предпочитан отговор – диктовката, анкетираните родители, като неспециалисти, всъщност се спират на най-познатото, но не и най-ефективно средство за повишаване равнището на социолингвистичната компетентност на децата.

На въпроса „Кои са задачите и дейностите, улесняващи формирането на литературните компетентности у техните деца?“, най-голям процент от родителите са посочили – илюстриране на любим епизод от прочетено литературно произведение - 50% (20), следвани от отбелязалите като отговор – четенето на произведения от различни литературни и фолклорни видове, представени в учебното съдържание – приказка, разказ, стихотворение, гатанка и др. – 40% (16). 7,5% (3) – отговорили, че това е драматизацията и сценичното представяне на текст на литературно и фолклорно произведение, 2,5% (1) е отбелязал, че не може да прецени и нито един, който да е отговорил, че това е преразказът на епизод от литературно и/или

фолклорно произведение и кратък художествен и/или нехудожествен текст. Оттук може да се направи извод, че родителите свързват уменията на децата да възпроизвеждат и осмислят информация най-вече чрез визуализиране и използване на такива педагогически похвати като илюстриране на любим епизод от литературно произведение или драматизация на такова.

На въпроса „Какви затруднения срещат най-често техните деца, когато общуват чрез текст в устна и/или писмена форма?“, най-голям брой от анкетираните родители са отговорили – затруднение при устното или писменото преразказване на кратък текст – 50% (20), следвани от тези, посочили неумението на децата им да се ориентират добре в комуникативната ситуация и да използват подходящите езикови средства – 37,5% (15). 7,5% (3), които са отговорили, че децата им се затрудняват да съчинят устно или писмено собствен текст (по дадено начало, по преживяване, по предложен герой и др.) и 5% (2), които считат, че малките ученици се затрудняват при създаването на текст в диалогична или монологична форма.

Резултатите са показани на диаграма 3.4.



**. Диаграма 3.4.**

Източник: Вълева, Т.

По отношение на твърденията за уменията на учениците в начален етап за това в каква степен са формирани литературните и социолингвистичните компетентности, според скалата от 1 до 5 (по тази скала: 1 означава „Напълно не съм съгласен/сна“, 2 – „По-

скоро не съм съгласен/сна“, 3 – „Не мога да преценя“, 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“, 5 – „Напълно съм съгласен/сна“), резултатите от проведеното анкетно проучване свидетелстват за следното:

На въпроса дали децата им умеят да разпознават частите на речта (съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, лични местоимения, числителни имена), най-висок процент от анкетираните родители – 47,5% (19) са оценили това твърдение с 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“.

На въпроса дали децата им умеят да прилагат правилата за речева учтивост (благодарност, молба, съгласие, несъгласие) – най-висок процент от родителите – цели 85% (34) са посочили „Напълно съм съгласен/сна“ което се дължи на усърдната работа на техните преподаватели, но и на възпитанието им, получено у дома, в семейна среда.

Колкото до това дали децата им умеят да изразяват собствено мнение, което да аргументират с оглед на ситуацията на общуване, по скалата от 1 до 5, най-висок процент от анкетираните – 50% (20) – са посочили като отговор 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“.

На въпроса дали малките ученици умеят да пишат под диктовка текст в съответствие с изучените правописни правила, болшинството от родителите – 45% (18) са посочили като отговор 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“.

Изключително близки, по най-висок процент на отговорилите родители – също с 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“, са и следните твърдения:

- умението на децата да разбират връзката между темата и заглавието на текста – 47,5% (19);
- умението на малките ученици да се ориентират в съдържанието на изучаваното литературно или фолклорно произведение – 45% (18);
- умението на подрастващите да четат с разбиране материали от детски списания, енциклопедии за деца и достъпна информация от интернет – 47,5% (19).

На основата на тези отговори може да се направи извод, че у учениците е формирано във висока степен умението да използват правилно и уместно думите в контекста на изучаваното литературно и/или фолклорно произведение, както и умението им да възприемат, осмислят и създават художествен текст.

На въпроса дали децата им умеят да съставят в устна и писмена форма благопожелания, свързани с празничния календар на българския народ, най-висок процент от родителите – 45% (18) са посочили – „Напълно съм съгласен/сна“.

Според родителите, най-големи затруднения децата им срещат при уместното употребяване на различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации – 42,5% (17) са оценили това твърдение по скалата с 2 – „По-скоро не съм съгласен/сна“, и при умението на децата да съставят различни по цел на изказване изречения в зависимост от комуникативната ситуация – 40% (16) са оценили това твърдение по скалата също с 2 – „По-скоро не съм съгласен/сна“. Оттук може да се направи извод, че би следвало тези умения да се усъвършенстват от страна както на учителите, така и на родителите, защото взаимодействието и взаимопомощта между тези две страни е определяща и изключително важна за по-нататъшното успешно реализиране на малките ученици при формирането им като личности.

От направения анализ на получените от анкетното проучване данни може да бъдат направени следните изводи:

Предвид възрастовите и психофизиологическите особености на учениците в началния етап на основната образователна степен, а и според техните родители, устното общуване е по-предпочитано от подрастващите.

Семейната среда е от изключително голямо значение за формиране на любов към книгите, интерес към четенето и изграждане на висока читателска култура у децата в начална училищна възраст.

Родителите свързват умението на децата да възпроизвеждат и осмислят информация най-вече чрез визуализиране и използване на такива педагогически похвати като илюстриране на любим епизод от литературно произведение или драматизация на такова.

Родителите не са напълно наясно с понятия като „социолингвистична и литературна компетентност“ или „комуникативна ситуация“, както и не познават достатъчно добре най-правилните и подходящи начини, по които горепосочените компетентности биха достигнали едно по-високо равнище на формираност у малките ученици.

Най-големи затруднения, според родителите, децата срещат при създаването на текстове (чужди или собствени), както и при умението да използват различни езикови

и неезикови средства при различни комуникативни ситуации и при съставянето на различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация и би следвало да се работи в тази посока съвместно с учителите на малките ученици.

Прави впечатление как при изследване мнението и на двете групи – тази на учителите, и тази на родителите, основните затруднения на учениците в начална училищна възраст по отношение на формирането на литературните и социолингвистичните им компетентности съвпадат – и преподавателите, и родителите са посочили, че децата се затрудняват най-много в умението да съставят различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация, както и уместно да употребяват различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации. Това показва, че е необходима повече работа именно по отношение на развиването на социолингвистичните компетентности у подрастващите със средствата, възможностите, методите и похватите на литературата за деца, а усилията и на учители, и на родители трябва да са постоянни и взаимно допълващи се.

### *3.1.3. Установяване на равнището на формираност на литературни и социолингвистични компетентности у ученици в 4. клас (контролна и експериментална паралелка)*

За установяване на равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците от началния етап на образование (4. клас) беше съставена тестова батерия от **два дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст, и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване** по предварително установени критерии и показатели, съобразени с изискванията на учебната програма по български език и литература в 4. клас и заложените в нея очаквани резултати. Обективността на тестовете е гарантирана от липсата на предварителна комуникация между докторантката и учениците.

Задачите в **дидактическите тестове** дават възможност да се установи в каква степен учениците в четвърти клас са усвоили уменията да определят правилно вида на даден текст, да го озаглавяват подходящо, да тълкуват правилно постъпки и думи на героите

от текста, да определят правилно частите на речта, уместно да употребяват езиковите средства и др.

**Творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема „Първият учебен ден“** дава възможност да се установи доколко учениците в четвърти клас са усвоили уменията да създават текст в съответствие с поставената тема, да назовават точно чувството, настроението или нюансите на дадено чувство, породени от конкретната тема, последователно да описват събитията по поставената тема и да постигат стройна композиция на съчинението, уместно да употребяват езиковите средства, да изграждат правилно изреченията, да постигат езикова свързаност на текста и да прилагат изучените до 4. клас правописни правила.

Така предложеният инструментариум цели да се установи наличието на затруднения при изучаване на учебното съдържание и по-конкретно - в процеса на формиране на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на образование.

**И двата дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст**, съдържат по 10 задачи – 8 с изборен и 2 със свободен отговор. Задачите с изборен отговор имат по 3 или 4 възможни отговора – 1 верен и 3 или 4 дистрактора. В останалите две задачи учениците сами конструират отговорите си, като всички задачи са съобразени с възрастовите им специфики, възможности и интереси, както и със съдържанието на учебната програма по БЕЛ за четвърти клас.

**Тестът, свързан с възприемането и осмислянето на научнопопулярен текст** е съставен от 10 задачи.

Първата задача изисква от четвъртокласниците да определят вида на текста. Верният отговор е Б) Научнопопулярен, а дистрактори са А) Художествен, В) Народна приказка и Г) Басня.

С втора, трета и четвърта задача се установява в каква степен учениците умеят правилно да възприемат и осмислят конкретен текст, както и да извличат необходимата информация от него.

2 задача: „Кога изчезват опашките на поповете лъжички?“ Верен отговор – В) След три месеца; дистрактори – А) След един месец и Б) След два месеца;

3 задача: „Как дишат през първия месец от живота си поповите лъжички?“ Верен отговор – А) С хриле; дистрактори – Б) С бели дробове и В) С уста;

4 задача: „Колко време е нужно на поповите лъжички за превръщането им в жаби?“ Верен отговор – Б) Няколко месеца; дистрактори – А) Няколко часа и В) Няколко години;

Чрез петата задача се установява в каква степен учениците умеят правилно да определят частите на речта (съществителни имена) и техния брой в изречение.

5 задача: „Посочете в кое от изреченията има само едно съществително.“

Верният отговор тук е: В) Плуват с дългите си опашки.; дистрактори са: А) Жабите снасят яйца във водата, от които се излюпват поповите лъжички. и Б) След два месеца им порастват две задни крачета.

Шеста задача изисква от учениците да озаглавят откъса от предоставения им текст. По този начин се установява в каква степен те са съумели правилно да го възприемат, осмислят, уместно да употребят езиковите средства и да успеят да открият връзката между темата на текста и начина, по който да го озаглавят.

Седма, осма и девета задача са свързани с установяването на уменията на учениците да откриват и определят правилно различните части на речта - прилагателни имена, глаголи и синоними в текста.

7 задача: Запишете синоним на думата „подвижни“ от текста. Верен отговор – „пъргави“

8 задача: Открийте и запишете всички прилагателни имена в следното изречение от текста: „Плуват с помощта на *дългите* си опашки и дишат с *прозрачни* хриле като рибите.“

9 задача: Подчертайте и запишете всички глаголи в следното изречение от текста: „Порастват им крайници и опашките им изчезват“.

Десета задача изисква свободен отговор на въпроса: „Запишете какво могат да правят поповите лъжички, след като вече са станали малки жабки.“ Тази задача проверява доколко четвъртокласниците са успели да вникнат в съдържанието на текста, да се ориентират правилно в конкретната ситуация, уместно да употребят езиковите средства, да изградят правилно изреченията и да постигнат езикова свързаност на текста. Верен отговор: „Те вече могат да плуват, да се катерят и да скачат.“

**Тестът, свързан с възприемането и осмислянето на художествен текст** също се състои от 10 задачи и представлява откъс от книгата за деца на Станка Пенчева – „Мили бате! Писма на един дакел“.

Чрез първата задача се цели да се провери дали учениците умеят правилно да определят вида на текста.

Верният отговори тук е: Б) Художествен, а дистрактори са: А) Научнопопулярен; В) Басня и Г) Народна приказка.

С втора, трета и четвърта задача се установява в каква степен четвъртокласниците умеят адекватно да възприемат и осмислят художествен текст и да тълкуват правилно постъпки и думи на героите от текста.

2 задача: „Каква е бабата според текста?“ Верният отговор тук е Б) Грижовна, а дистрактори са: А) Мързелива и В) Сънлива;

3 задача: „Кога се сдобряват Джери и баба?“ Верният отговор е А) Когато наближи времето за ядене, а дистрактори са: Б) Когато наближи времето за лягане и В) Когато наближи времето за ставане;

4 задача: „Коя от думите описва най-добре Джери в началото на текста?“ Верният отговор е В) Палав, а дистрактори са А) Уморен и Б) Разсеян;

Петата задача показва доколко учениците умеят правилно да определят частите на речта (съществителни имена) и техния брой в изречение.

5 задача: „В кое от изреченията има две съществителни?“ Верният отговор тук е: А) Особено ако е наближило време за ядене. Дистракторите са: Б) Само че баба много разхвърля. и В) Баба ми капва в попарата по една капка.

Шеста задача изисква от учениците да озаглавят откъса, като така може да се установи в каква степен децата са съумели правилно да възприемат и осмислят художествения текст, уместно да употребят езиковите средства и да успеят да открият връзката между темата на текста и начина, по който да го озаглавят.

Седма, осма и девета задача показват степента на овладяване и разпознаване на различните части на речта (прилагателни имена, глаголи), както и посочването на синоними в текста от учениците.

7 задача: Запишете всички прилагателни имена в следното изречение от текста:

„Когато съм *сърдит* на баба, се мушвам долу и заспивам *обиден* върху вързопа.“

8 задача: „Открийте и запишете всички глаголи в следното изречение:

„Тези дни много работихме с баба, изчистихме цялата къща.“

9 задача: „Запишете синоним на думата „сърдито“ от текста. Верен отговор: „обидено“

Десета задача изисква свободен отговор на въпроса: „Защо, според вас, бабата се кара на Джери, вместо да го похвали, в началото на текста?“ Тази задача проверява в каква степен четвъртокласниците са успели да вникнат в съдържанието на текста, да се ориентират в конкретната ситуация, да тълкуват правилно постъпки и думи на героите от текста и да назовават точно чувството, настроението или нюансите на дадено чувство, породени от конкретната тема на текста. Отговор: „Защото Джери е палав, разхвърля и пречи на бабата да върши спокойно работата си.“

*Анализ на резултатите на учениците от входното ниво (двата дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст, и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване)*

#### **Контролна група:**

**Научнопопулярен текст: „Жабите.....“ Максимум брой точки: 15**

**Таблица 3.1. Брой точки на задачите на учениците от входното ниво (дидактически научнопопулярен текст)**

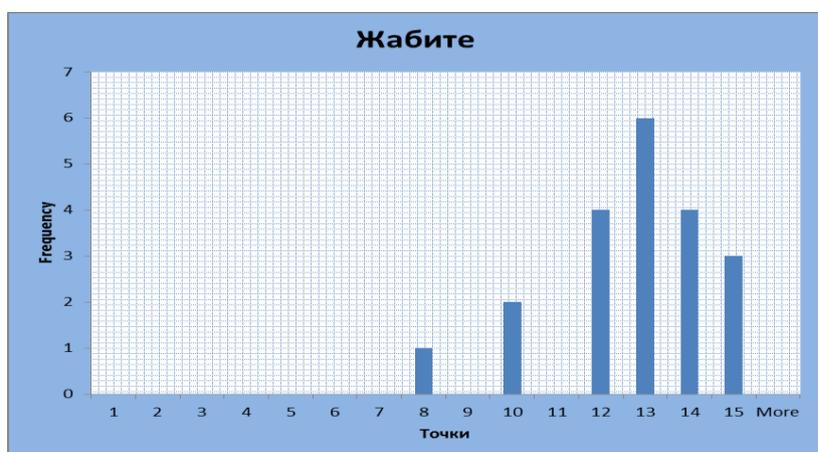
Поредност на задачите	Максимум брой точки за всяка задача	Брой точки за частично верен отговор на задачата
Задача 1	1 точка	-
Задача 2	1точка	-
Задача 3	1точка	-
Задача 4	1точка	-
Задача 5	1точка	-
Задача 6	2 точки	1 точка
Задача 7	2 точки	-
Задача 8	2 точки	1 точка
Задача 9	2 точки	1точка
Задача 10	2 точки	1 точка

**Таблица 3.2. Резултати от входното ниво на учениците от контролната група на научнопопулярния дидактически тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	15 ученици	5 ученици	
Задача 2	17 ученици	3 ученици	

Задача 3	19 ученици	1 ученик	
Задача 4	16 ученици	4 ученици	
Задача 5	16 ученици	3 ученици; 1 ученик-не е отговорил	
Задача 6	11 ученици	5 ученици	4 ученици
Задача 7	20 ученици		
Задача 8	18 ученици	1 ученик	1 ученик
Задача 9	20 ученици		
Задача 10	13 ученици	4 ученици	3 ученици

На хистограма 1 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия научнопопулярен текст.



*Хистограма 1*

Както е видно от хистограмата, максималният бал в контролната група на този дидактически тест, е - 15 точки, постигнат от трима ученици, а минималният бал в изследваната група е – 8 точки, регистриран при един ученик. Резултатите на останалите деца са в диапазона от 10 до 14 точки, като преобладаващата част от учениците е с резултат 13 точки (6 ученици).

**Художествен текст: „Здравей, бате!“ Максимум брой точки: 15**

**Таблица 3.3. Брой точки на задачите на учениците от входното ниво (дидактически художествен текст)**

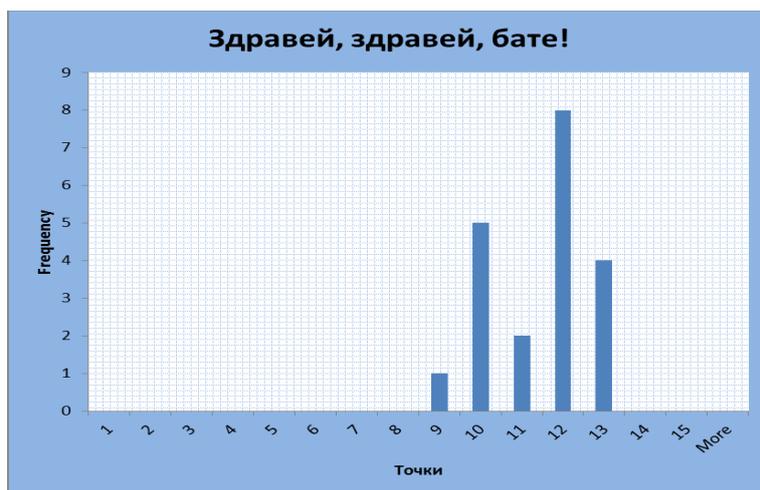
Поредност на задачите	Максимум брой точки за всяка задача	Брой точки за частично верен отговор на задачата
Задача 1	1 точка	-
Задача 2	1 точка	-
Задача 3	1 точка	-

Задача 4	1 точка	-
Задача 5	1 точка	-
Задача 6	2 точки	1 точка
Задача 7	2 точки	1 точка
Задача 8	2 точки	1 точка
Задача 9	2 точки	-
Задача 10	2 точки	1 точка

**Таблица 3.4. Резултати от входното ниво на учениците от контролната група на художествения дидактически тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	18 ученици	2 ученици	
Задача 2	17 ученици	3 ученици	
Задача 3	17 ученици	3 ученици	
Задача 4	2 ученици	18 ученици	
Задача 5	17 ученици	3 ученици	
Задача 6	13 ученици	4 ученици	3 ученици
Задача 7	19 ученици	1 ученик	
Задача 8	19 ученици	1 ученик	1 ученик
Задача 9	6 ученици	1 ученик	13 ученици
Задача 10	8 ученици	1 ученик	11 ученици

На хистограма 2 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия художествен текст.



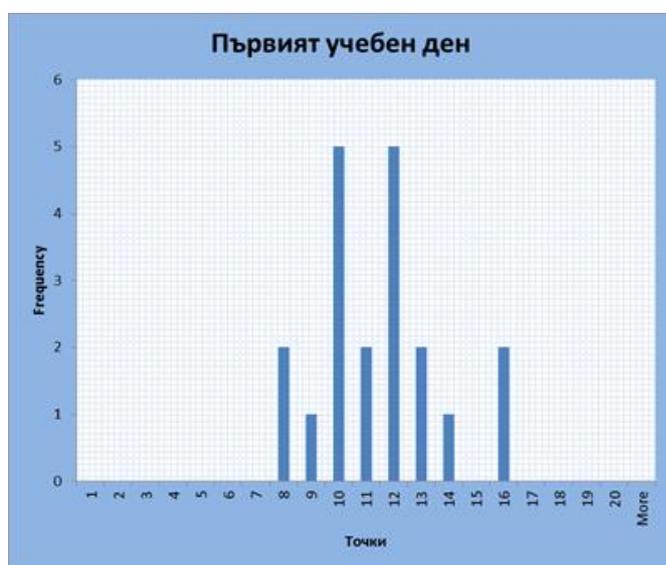
*Хистограма 2*

Максималният бал, постигнат на този дидактически тест, е – 13 точки, регистриран при четирима ученици, а минималният бал е – 9 точки, отчетен при един ученик.

Останалите резултати на четвъртокласниците от контролната група са в диапазона от 10 до 13 точки, като преобладаващият бал е 12 точки, постигнат от осем ученици.

**Творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема: „Първият учебен ден“** е оценена по предварително съставени критерии и показатели, подробно описани във втора глава на дисертационния труд. **Максимумът брой точки за съчинението по преживяване е 20.**

На хистограма 3 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на създадените от тях съчинения по преживяване.



*Хистограма 3*

Максималният бал на творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема „Първият учебен ден“, постигнат в контролната група, е – 16 точки, отчетен при двама ученици. Минималният бал е – 8 точки, регистриран при двама от учениците от контролната група. Останалите резултати са в диапазона от 9 до 14 точки, като преобладаващият бал е 12 точки, отчетен при петима от учениците. Предвид факта, че максималният брой точки за тази задача е 20 точки, може да се направи извод, че децата се затрудняват сами да създават текстове и е нужно да се наблегне именно на създаването на такива, на правилното ориентиране в конкретна комуникативна ситуация, както и на уместната употреба на езикови средства в различни комуникативни ситуации.

На Хистограма 4 е показано честотното разпределение на общия бал от резултатите на четвъртокласниците от контролната група на входното ниво.



Хистограма 4

### Експериментална група

Научнопопулярен текст: „Жабите.....“ Максимум брой точки: 15

Таблица 3.5. Резултати от входното ниво на учениците от експерименталната група на дидактическия научнопопулярен тест

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	17 ученици	3 ученици	
Задача 2	14 ученици	6 ученици	
Задача 3	14 ученици	6 ученици	
Задача 4	18 ученици	2 ученици	
Задача 5	11 ученици	9 ученици	
Задача 6	16 ученици	1 ученик	3 ученици
Задача 7	19 ученици	1 ученик	
Задача 8	16 ученици	1 ученик	3 ученици
Задача 9	18 ученици		2 ученици
Задача 10	8 ученици	1 ученик	11 ученици

На хистограма 5 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия научнопопулярен текст.



Хистограма 5

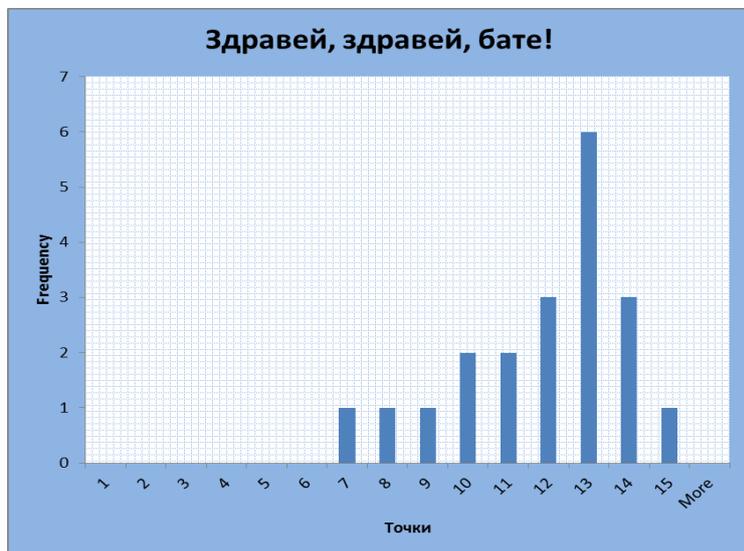
Както е видно от хистограмата, максималният бал в експерименталната група на този дидактически тест, е - 14 точки, постигнат от седем ученици, а минималният бал в изследваната група е – 9 точки, регистриран при двама ученици. Резултатите на останалите деца са в диапазона от 10 до 13 точки, като преобладаващата част от учениците е с резултат 13 точки (5 ученици).

**Художествен текст: „Здравей, бате!“ Максимум брой точки: 15**

**Таблица 3.6. Резултати от входното ниво на учениците от експерименталната група на дидактическия художествен тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	15 ученици	5 ученици	
Задача 2	15 ученици	5 ученици	
Задача 3	13 ученици	7 ученици	
Задача 4	13 ученици	7 ученици	
Задача 5	11 ученици	9 ученици	
Задача 6	15 ученици	1 ученик	4 ученици
Задача 7	15 ученици	1 ученик	4 ученици
Задача 8	20 ученици		
Задача 9	16 ученици		4 ученици
Задача 10	8 ученици	1 ученик	11 ученици

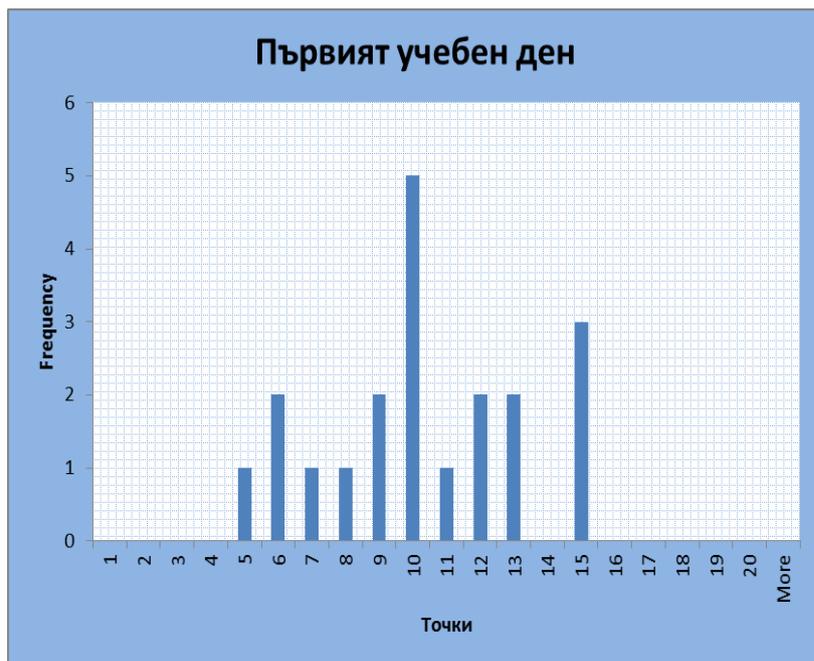
На хистограма 6 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическият художествен текст.



Хистограма 6

Максималният бал, постигнат на този дидактически тест, е – 15 точки, регистриран при един ученик, а минималният бал е – 7 точки, отчетен също при един ученик. Останалите резултати на четвъртокласниците от експерименталната група са в диапазона от 8 до 14 точки, като преобладаващият бал е 13 точки, постигнат от шестима ученици.

На хистограма 7 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на резултатите от **творческата задача - създаване на съчинение по преживяване на тема „Първият учебен ден“**.



*Хистограма 7*

Максималният бал на творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема „Първият учебен ден“, постигнат в експерименталната група, е – 15 точки, отчетен при трима ученици. Минималният бал е – 5 точки, регистриран при един от учениците в изследваната група. Останалите резултати са в диапазона от 6 до 13 точки, като преобладаващият бал е 10 точки, отчетен при петима от учениците. Тези резултати са крайно незадоволителни, предвид факта, че максималният брой точки за тази задача е 20 точки, и както и при отчетените резултати на тази задача при контролната група, може да се направи извод, че децата се затрудняват сами да създават текстове и е нужно да се наблегне именно на създаването на такива, на правилното ориентиране в конкретна комуникативна ситуация, както и на уместната употреба на езикови средства в различни комуникативни ситуации.

На Хистограма 8 е показано честотното разпределение на общия бал от резултатите на учениците от експерименталната група на входното ниво.



Хистограма 8

Анализът продължава с проверка за наличие на статистически значима разлика между резултатите от входното ниво на двете групи изследвани ученици. Целта е да се провери доколко нивото им на знания може да бъде считано за еднакво преди началото на емпиричното изследване. Използван е т-тестът на Стюдънт за проверка за наличие на разлика между средни величини. Резултатите са поместени в Таблица 3.7.

	<i>Жабите Контролна група</i>	<i>Жабите Експериментална група</i>	<i>Здравей, здравей, бате! Контролна група</i>	<i>Здравей, здравей, бате! Експериментална група</i>	<i>Първият учебен ден Контролна група</i>	<i>Първият учебен ден Експериментална група</i>
Среднен брой точки	12.75	12.35	11.45	11.85	11.45	10.30
Дисперсия	3.25	3.19	1.52	4.56	5.00	9.06
Стойност на тестовата статистика (t-score)	0.71		-0.73		1.37	
Критична стойност на тестовата статистика при едностранен тест	1.69		1.69		1.69	
p-value едностранен тест	<b>0.24</b>		<b>0.24</b>		<b>0.09</b>	

Критична стойност на тестовата статистика при двустранен тест	2.02		2.02		2.02	
p-value двустранен тест	0.49		0.47		0.18	

**Таблица 3.7. Резултати от извършена проверка за наличие на статистически значима разлика между средните резултати от входно ниво**

Проведените тестове не ни дават основание да считаме, че между представянето на учениците от двете изследвани групи на входното ниво се наблюдава статистически значима разлика. Може да приемем, че в началото на учебната година и двете групи ученици се представят еднакво добре. Това е необходимо условие при провеждането на експеримента, за да бъдат изводите и заключенията, направени на базата на резултатите от изходното ниво, научно обосновани.

### **3.2. Анализ на резултатите от експертната оценка на конструирания модел, включващ конкретни методически идеи**

За експертна оценка на модела, представен в параграф 2.4., бяха поканени общо 12 експерти - 11 начални учители и един университетски преподавател от СУ „Св. Климент Охридски“, специалист по Методика на обучението по БЕЛ в началния етап на образование.

Учителите са от пет различни елитни училища в гр. Бургас, като всички са с над 15 години педагогически стаж, един от тях е главен учител, един – кандидат за директор, а двама са председатели на методическите обединения на началните учители в съответните училища.

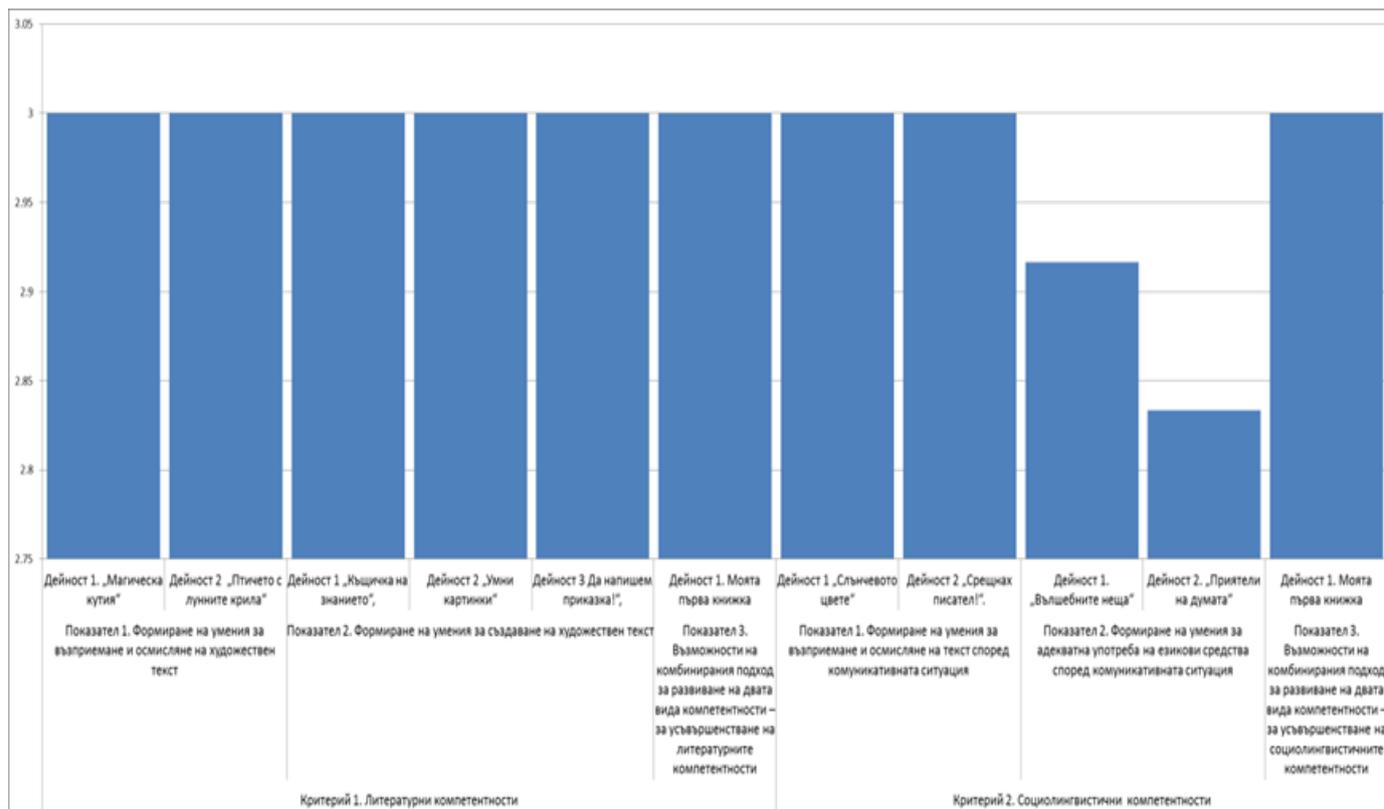
Трима са носители на I-во ПКС, с множество отличия и награди за постижения на учениците им. Преподавателят от СУ „Св. Климент Охридски“ е на длъжност главен асистент доктор по Превантивна педагогика – специалист и забележителен изследовател в областта на Методика на обучението по БЕЛ в начален етап, автор на множество публикации, статии и монография.

Всеки експерт оцени модела чрез попълване на карта за експертна оценка, съставена по предварително утвърдените от докторантката критерии и показатели, като всеки от критериите беше оценен чрез поставяне на знак **X** срещу степента на удовлетвореност на изискванията за съответния показател: 1 точка - ниска степен на удовлетвореност; 2 точки - умерена степен; 3 точки – висока степен, 0 точки – пълна

липса на удовлетвореност. Моделът беше предоставен предварително на експертите като концепция, а същевременно те бяха и преки свидетели на апробирането на някои от методическите идеи на живо.

На графика 1 са представени средните равнища на оценките на експертите за конструирания модел, състоящ се от конкретни методически идеи.

**Графика 1. Средни равнища на оценките на експертите**



**Анализ на резултатите от оценките на експертите**

Десет от всички дванадесет експерти са дали максимален брой точки на всички дейности. Това води до еднакви средни равнища при тях, възлизайщи на 3 точки. Другите двама експерти дават средни оценки съответно 2,92 и 2,83 точки.

**Корелации:**

Десет от всички 12 експерти, чиито оценки изследваме, са дали максимален брой точки на всички модули. Това води до нулева вариация при десет от всички дванадесет експерти и до невъзможност за изчисляване на корелационен коефициент за всички без една двойка експерти. Единствено възможният за изчисляване корелационен коефициент, характеризиращ теснотата на зависимостта между

оценките на експерт номер 1 и експерт номер 3, е със стойност 0,67. Зависимостта е силна правопрпорционална.

Оттук може да се направи изводът, че експертите оценяват като напълно адекватни, подходящи и приложими методическите идеи за формирането на литературните компетентности на учениците в начална училищна възраст – всички дейности и задачи, съставлящи отделните подмодули на модул **Литературни компетентности**, а именно – *за формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст; за формиране на умения за създаване на художествен текст и комбиниран подход за развиване на двата вида компетентности с цел усъвършенстването на литературните такива*, те са оценили с максималния брой точки – 3.

По отношение на модул **Социолнгвистични компетентности** – експертите отново са оценили дейностите от подмодул: *Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация и комбиниран подход за развиване на двата вида компетентности с цел усъвършенстването на социолнгвистичните такива* с максималния брой точки – 3. Само двама от експертите са оценили две от дейностите, съдържащи се в единия от подмодулите, и по-точно – *този за формирането на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация* с 2 – умерена степен на удовлетвореност. Самите експерти, които са и действащи учители, признават, че понятието „социолнгвистична компетентност“ им е по-слабо познато, а формирането на социолнгвистични компетентности у малките ученици е сложен процес, затрудняващ както децата, така и самите тях – като специалисти. Това е и причината да са по-скептично настроени към прилагането на методически идеи с цел усъвършенстването на тези компетентности.

Оттук може да се направи изводът, че усилията на специалистите в областта на началния етап на образованието – експерти, учители, преподаватели във висши учебни заведения трябва да са насочени в посока развиването и непрекъснатото усъвършенстване на всички видове компетентности у малките ученици, защото разделянето им – на литературни и социолнгвистични, е условно. В този смисъл, създаването и прилагането на всякакви нови, различни и интересни начини с цел постигане на високата им степен на формираност у подрастващите, биха били от полза за всички от неразривната триада – *учители – ученици – родители*.

### **3.3. Анализ на резултатите от емпиричното изследване след апробиране на модела**

#### *3.3.1. Установяване на равнището на формираност на литературни и социолингвистични компетентности у ученици в 4. клас (контролна и експериментална паралелка)*

За установяване на равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците от началния етап на образование (4. клас) след апробирането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, беше съставена нова тестова батерия от **два дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст, и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване на тема „Моят клас посрещна Баба Марта“** по предварително установени критерии и показатели, съобразени с изискванията на учебната програма по български език и литература в 4. клас и заложените в нея очаквани резултати.

Така предложеният инструментариум цели да установи дали прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, е оказал влияние върху равнището на формираност в процеса на усъвършенстването на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на образование. **И двата дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст** съдържат по 10 задачи – 8 с изборен и 2 със свободен отговор. Задачите с изборен отговор имат по 3 или 4 възможни отговора – 1 верен и 3 или 4 дистрактора. В останалите две задачи учениците сами конструират отговорите си, като всички задачи са съобразени с възрастовите им специфики, възможности и интереси, както и със съдържанието на учебната програма по БЕЛ за четвърти клас.

**Тестът, свързан с възприемането и осмислянето на научнопопулярен текст** е съставен от 10 задачи.

Първата задача изисква от четвъртокласниците да определят вида на текста. Верният отговор е Б) Научнопопулярен, а дистрактори са А) Художествен, В) Народна приказка и Г) Басня.

С втора, трета и четвърта задача се установява в каква степен учениците умеят правилно да възприемат и осмислят конкретен текст, както и да извличат необходимата информация от него.

2 задача: „Какво представлява дъждът?“ Верен отговор – А) Големи и тежки водни капчици; дистрактори – Б) Ситни и леки снежни капчици и В) Малко количество морска вода;

3 задача: „Каква е причината за движението на облаците?“ Верен отговор – Б) Духането на ветровете; дистрактори – А) Натезаването на капчиците в тях и В) Вливането на дъждовете в морето;

4 задача: „Какво е „кръговрат“ според текста?“ Верен отговор – В) Движението на водата в природата; дистрактори – А) Замръзването на морето и Б) Движението на облаците над земята;

Чрез петата задача се установява в каква степен учениците умеят правилно да определят вида на изреченията (прости – с едно сказуемо или сложни – с две или повече сказуеми).

„Посочете кое от изреченията е сложно.“

Верният отговор тук е: В) Водата се стича в реките, които я връщат обратно в морето.; дистрактори са: А) Дъждовните капки падат със скорост между 8 и 35 км/ч. и Б) Това безкрайно пътешествие се нарича кръговрат.

Шеста задача изисква от учениците да озаглавят откъса от предоставения им текст. По този начин се установява в каква степен те са съумели правилно да го възприемат, осмислят, уместно да употребят езиковите средства и да успеят да открият връзката между темата на текста и начина, по който да го озаглавят.

Седма, осма и девета задача са свързани с установяването на уменията на учениците да определят правилно главните части на изречението и частите на речта (подлог, сказуемо, числително име или местоимение), степенуването на прилагателните имена и откриването на антоними в текста.

7 задача: Запишете антоним на думата „леки“ от текста. Верен отговор – „тежки“;

8 задача: Открийте и запишете само степенуваните прилагателни имена в текста.

Верен отговор – „по-студен“, „по-големи“;

9 задача: Подчертайте и запишете всички сказуеми в следното изречение от текста: „Слънцето загрява морската вода и от нея се отделя невидима водна пара“.

Десета задача изисква свободен отговор на въпроса: „Запишете какво се случва, когато водните капчици в облаците срещнат студения въздух над планините.“ Тази задача проверява доколко четвъртокласниците са успели да вникнат в съдържанието на текста, да се ориентират правилно в конкретната ситуация, уместно да употребят езиковите средства, да изградят правилно изреченията и да постигнат езикова свързаност на текста. Верен отговор: „Когато водните капчици в облаците срещнат студения въздух над планините, те замръзват и падат под формата на сняг.“

**Тестът, свързан с възприемането и осмислянето на художествен текст също се състои от 10 задачи.**

Първата задача цели да покаже дали учениците умеят правилно да определят вида на текста. Верният отговори тук е: Б) Художествен, а дистрактори са: А) Научнопопулярен; В) Басня и Г) Народна приказка;

С втора, трета и четвърта задача се установява в каква степен четвъртокласниците умеят адекватно да възприемат и осмислят художествен текст и да тълкуват правилно постъпки и думи на героите от текста.

2 задача: „Как се чувства Луси според текста?“ Верният отговор тук е В) Объркана, а дистрактори са А) Щастлива и Б) Удовлетворена и Г) Разсеяна;

3 задача: „Защо семейството на Луси се е преместило в къщата на баба и?“ Верният отговор е А) За да си помагат взаимно, а дистрактори са: Б) За да сменят обстановката и В) За да им бъде по-забавно;

4 задача: „Защо, според вас, Луси тъгува?“ Верният отговор е В) Защото и липсва предишния и дом, а дистрактори са А) Защото иска да бъде в една и съща стая с брат си и Б) Защото мечтае баща и да и обръща повече внимание

Петата задача изисква от учениците да озаглавят откъса, като така може да се установи в каква степен децата са съумели правилно да възприемат и осмислят художествения текст, уместно да употребят езиковите средства и да успеят да открият връзката между темата на текста и начина, по който да го озаглавят.

Шестата задача показва доколко учениците са усвоили уменията да разпознават антонимите като части на речта и да ги откриват в конкретния текст.

„Запишете антоним на думата „млад“ от текста. Верен отговор – „възрастен/стна“.

Седма задача изисква от учениците да открият и да запишат всички степенувани прилагателни имена от текста. Верен отговор: „по-ниски“, „по-красива“.

С осма и девета задача се проверява степента на овладяване и разпознаване на видовете изречения (прости или сложни) и на главните части на изречението (подлог и сказуемо).

8 задача: „Определете и запишете подлога и сказуемото в следното изречение от текста“:

„*Луси подпря* лакти на перваза.“ Верен отговор – Луси – подлог; подпря - сказуемо

9 задача: „Кое от изреченията е сложно?“ Верният отговор е: В) Беше толкова високо, че нищо не се виждаше., а дистрактори са А) Къщата на баба и беше красива и с голяма градина. и Б) Беше едновременно страхотно и необичайно.

Десета задача изисква свободен отговор на въпроса: „Какво, според вас, означава: „Не беше по силите на възрастната жена?“ Тази задача проверява в каква степен четвъртокласниците са успели да вникнат в съдържанието на текста, да се ориентират в конкретната ситуация, да тълкуват правилно постъпки и думи на героите от текста и да назовават точно чувството, настроението или нюансите на дадено чувство, породени от конкретната тема на текста. Верен отговор: „Означава, че бабата на Луси е вече възрастна, изморява се по-бързо и не може да върши домакинските си задължения така добре както преди.“

*Анализ на резултатите на учениците от изходното ниво (двата дидактически теста, свързани с възприемането и осмислянето на научнопопулярен и на художествен текст, и творческа задача – създаване на съчинение по преживяване)*

### Контролна група:

Научнопопулярен текст: „Облаците.....“ **Максимум брой точки: 15**

**Таблица 3.8. Брой точки на задачите на учениците от изходното ниво (дидактически научнопопулярен текст)**

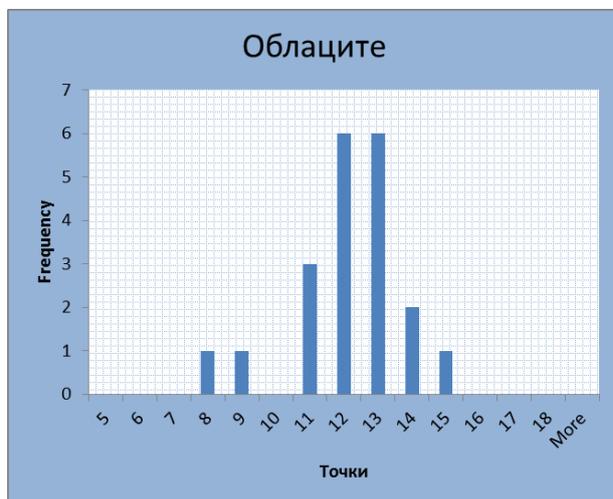
Поредност на задачите	Максимум брой точки за всяка задача	Брой точки за частично верен отговор на задачата
Задача 1	1 точка	-
Задача 2	1 точка	-
Задача 3	1 точка	-
Задача 4	1 точка	-
Задача 5	1 точка	-
Задача 6	2 точки	1 точка

Задача 7	2 точки	-
Задача 8	2 точки	1 точка
Задача 9	2 точки	1 точка
Задача 10	2 точки	1 точка

**Таблица 3.9. Резултати от изходното ниво на учениците от контролната група на научнопопулярния дидактически тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	16 ученици	4 ученици	
Задача 2	17 ученици	3 ученици	
Задача 3	19 ученици	1 ученик	
Задача 4	17 ученици	3 ученици	
Задача 5	12 ученици	8 ученици	
Задача 6	2 ученици	1 ученик	17 ученици
Задача 7	18 ученици	2 ученици	
Задача 8	17 ученици		3 ученици
Задача 9	18 ученици		2 ученици
Задача 10	11 ученици		9 ученици

На хистограма 9 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия научнопопулярен текст.



*Хистограма 9*

Както е видно от хистограмата, максималният бал в контролната група на този дидактически тест е - 15 точки, постигнат от един ученик, а минималният бал в изследваната група е – 8 точки, регистриран при един ученик. Резултатите на

останалите деца са в диапазона от 9 до 14 точки, като преобладаващата част от учениците е с резултат 13 точки (6 ученици).

**Художествен текст: „Луси...“ Максимум брой точки: 15**

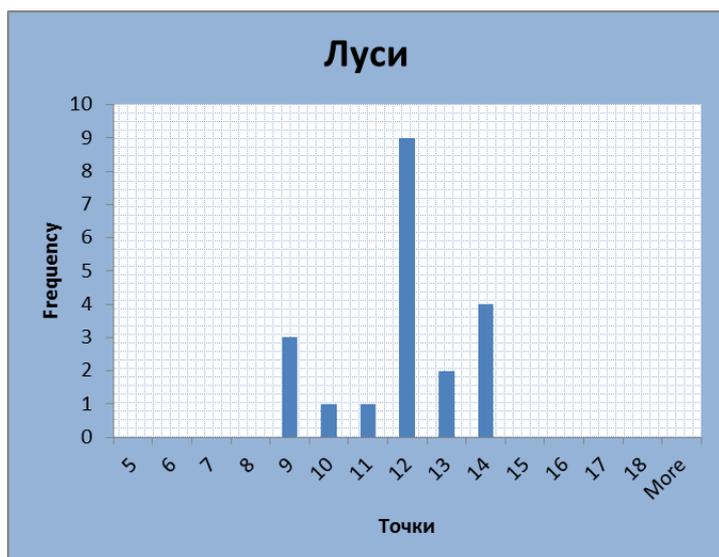
**Таблица 3.10. Брой точки на задачите на учениците от изходното ниво (дидактически художествен текст)**

Поредност на задачите	Максимум брой точки за всяка задача	Брой точки за частично верен отговор на задачата
Задача 1	1 точка	-
Задача 2	1 точка	-
Задача 3	1 точка	-
Задача 4	1 точка	-
Задача 5	1 точка	-
Задача 6	2 точки	1 точка
Задача 7	2 точки	-
Задача 8	2 точки	1 точка
Задача 9	2 точки	1 точка
Задача 10	2 точки	1 точка

**Таблица 3.11. Резултати от изходното ниво на учениците от контролната група на художествения дидактически тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	13 ученици	7 ученици	
Задача 2	12 ученици	8 ученици	
Задача 3	15 ученици	5 ученици	
Задача 4	16 ученици	4 ученици	
Задача 5	9 ученици	4 ученици	7 ученици
Задача 6	17 ученици	3 ученици	
Задача 7	20 ученици		
Задача 8	19 ученици		1 ученик
Задача 9	11 ученици	9 ученици	
Задача 10	14 ученици	2 ученици	4 ученици

На хистограма 10 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия художествен текст.



*Хистограма 10*

Максималният бал, постигнат на този дидактически тест е – 14 точки, регистриран при четирима ученици, а минималният бал е – 9 точки, отчетен при трима ученици. Останалите резултати на четвъртокласниците от контролната група са в диапазона от 10 до 13 точки, като преобладаващият бал е 12 точки, постигнат от девет ученици.

**Творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема: „Моят клас посрещна Баба Марта“** е оценена по предварително съставени критерии и показатели, подробно описани във втора глава на дисертационния труд. **Максимумът брой точки за съчинението по преживяване е 20.**

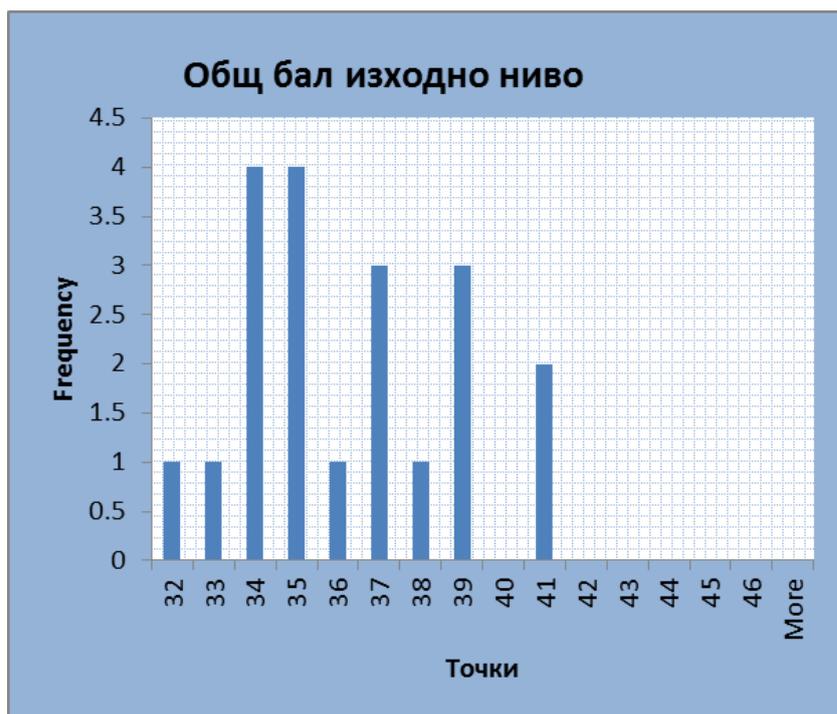
На хистограма 11 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от контролната група на основата на създадените от тях съчинения по преживяване.



*Хистограма 11*

Максималният бал на творческата задача – създаване на съчинение по преживяване на тема „Моят клас посрещна Баба Марта“, постигнат в контролната група е – 16 точки, отчетен при един ученик. Минималният бал е – 8 точки, регистриран при двама от учениците от контролната група. Останалите резултати са в диапазона от 10 до 15 точки, като преобладаващият бал е 12 точки, отчетен при седем от учениците.

На Хистограма 12 е показано честотното разпределение на общия бал от резултатите на четвъртокласниците от контролната група на изходното ниво.



Хистограма 12

Експериментална група:

Научнопопулярен текст: „Облаците.....“ Максимум брой точки: 15

Таблица 3.12. Резултати от изходното ниво на учениците от експерименталната група на научнопопулярния дидактически тест

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	19 ученици	1 ученик	
Задача 2	17 ученици	3 ученици	
Задача 3	19 ученици	1 ученик	
Задача 4	17 ученици	3 ученици	
Задача 5	16 ученици	4 ученици	
Задача 6	20 ученици		
Задача 7	20 ученици		
Задача 8	14 ученици		6 ученици
Задача 9	19 ученици		1 ученик
Задача 10	12 ученици		8 ученици

На хистограма 13 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия научнопопулярен текст.



Хистограма 13

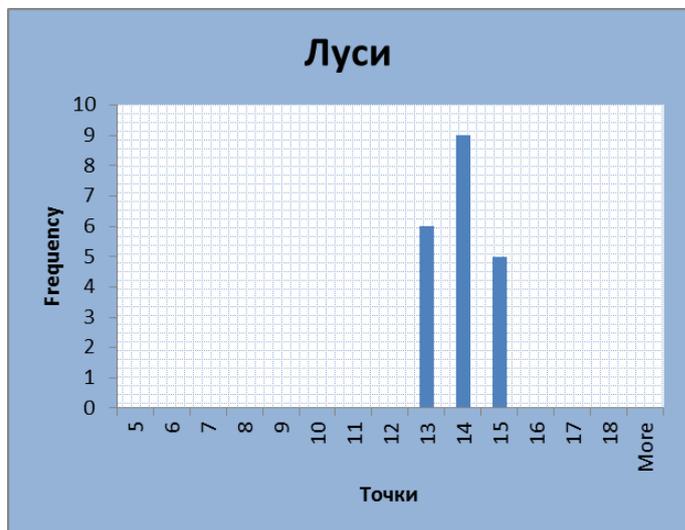
Максималният бал, постигнат на този дидактически тест е – 15 точки, регистриран при четирима ученици, а минималният бал е – 11 точки, отчетен при един ученик. Останалите резултати на четвъртокласниците от експерименталната група са в диапазона от 12 до 14 точки, като преобладаващият бал е 14 точки, постигнат от осем ученици.

**Художествен текст: „Луси....“** Максимум брой точки: 15

**Таблица 3.13. Резултати от изходното ниво на учениците от експерименталната група на художествения дидактически тест**

Поредност на задачите	Вярно отговорили	Грешно отговорили	Частично верен отговор
Задача 1	20 ученици		
Задача 2	18 ученици	2 ученици	
Задача 3	17 ученици	3 ученици	
Задача 4	20 ученици		
Задача 5	20 ученици		
Задача 6	20 ученици		
Задача 7	20 ученици		
Задача 8	17 ученици	3 ученици	
Задача 9	19 ученици	1 ученик	
Задача 10	9 ученици	1 ученик	10 ученици

На хистограма 14 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на отговорите им на въпросите от дидактическия художествен текст.



*Хистограма 14*

Максималният бал, постигнат на този дидактически тест от четвъртокласниците от експерименталната група, е – 15 точки, регистриран при петима ученици, а минималният бал е – 13 точки, отчетен при шестима ученици. Всички останали девет ученици от изследваната група са постигнали бал – 14 точки.

На хистограма 15 е показано честотното разпределение на баловете на учениците от експерименталната група на основата на **творческата задача** - създадените от тях **съчинения по преживяване на тема „Моят клас посрещна Баба Марта“**. **Максимумът брой точки за съчинението по преживяване е 20.**



*Хистограма 15*

Видно от хистограма 15, максималният бал, постигнат от учениците от експерименталната паралелка на творческата задача – създаване на съчинение по преживяване, е 18 точки, регистриран при трима ученици. Минималният бал, отчетен на тази задача е – 10 точки, отчетен при четирима ученици. Останалите резултати на четвъртокласниците варират в диапазона от 12 до 17 точки, като преобладаващият бал е – 12 точки, регистриран при шестима ученици.

На Хистограма 16 е показано честотното разпределение на общия бал от резултатите на четвъртокласниците от експерименталната група на изходното ниво.



*Хистограма 16*

При анализа на резултатите на учениците от контролната и експерименталната група от входящо и изходящо равнище (двата дидактически теста и съчинение по преживяване за входно ниво и двата дидактически теста и съчинение по преживяване за изходно ниво) са изпълнени следните задачи:

- Изготвен е план на експериментално статистическо изследване и са събрани нужните за провеждането му данни съобразно изискванията на статистическата теория
- Извършен е описателен анализ на наличните данни
- Проведени са тестове за проверка на статистически хипотези
- Представени и тълкувани са получените резултати

Анализът се провежда в две основни направления. От една страна се проверява доколко се наблюдава статистически значима разлика между резултатите на учениците в двете наблюдавани групи – контролна и експериментална. По този начин се дава отговор на въпроса дали прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, проверени в работата с децата от експерименталната група, е довело до повишаване на резултатите им спрямо техните връстници. Това се постига чрез приложение на *t*-теста на Стюдънт за проверка на хипотеза за наличие на статистически значима разлика между средните на две независими извадки. Второто направление цели да провери дали се наблюдава разлика между резултатите на учениците от експерименталната група преди и след прилагането на методическите идеи и ако такава се наблюдава, дали тя съответства на разликата в резултатите на учениците от контролната група или е по-значима от тяхната. Сравнението цели още веднъж да подложи на проверка ефекта от прилагането на модела. Използвани са статистически тестове за свързани извадки.

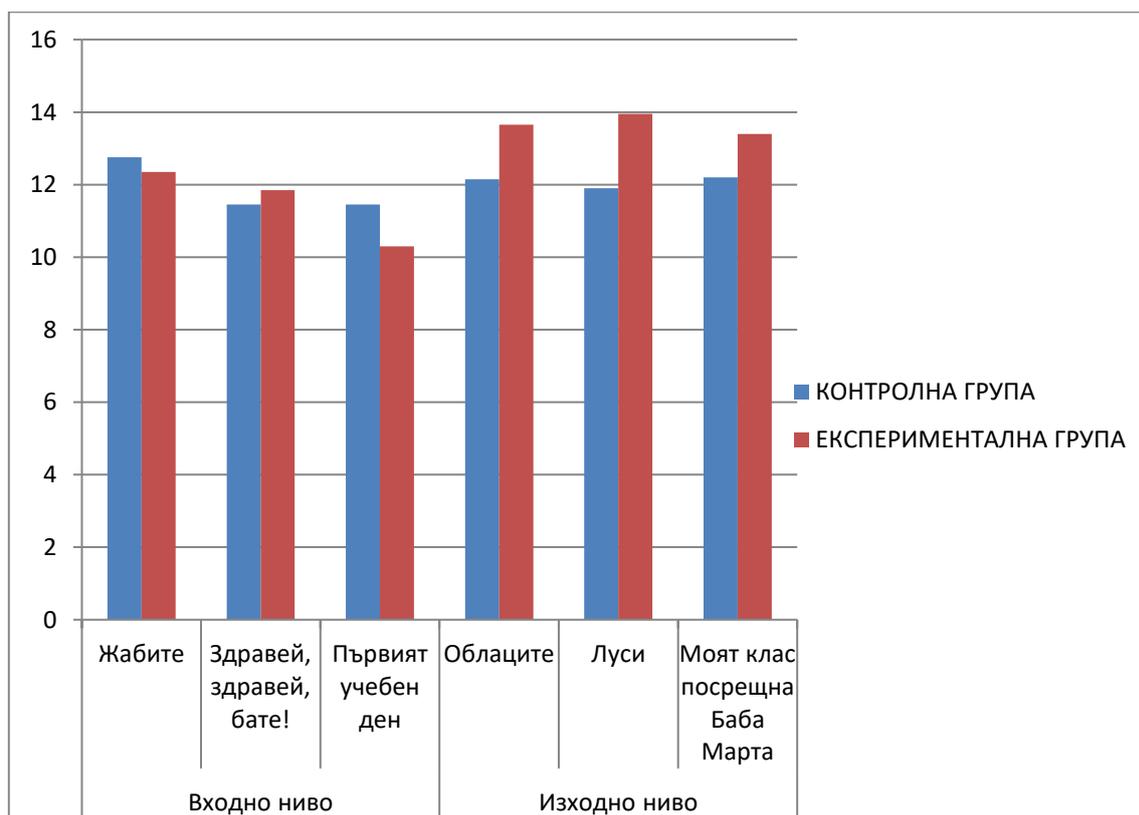
### **Резултати от извършения анализ:**

Първоначалният поглед върху описателни характеристики на разпределението на точките от трите модула на входното и изходното ниво ни дава обща представа за измененията в резултатите на учениците от двете изследвани групи – Таблица 3.14. и Графика 2.

**Таблица 3.14. Описателни характеристики на разпределението на изследваните ученици по наблюдаваните признаци**

	КОНТРОЛНА ГРУПА						ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА					
	Входно ниво			Изходно ниво			Входно ниво			Изходно ниво		
	Жабите	Здравей, здравей, бате!	Първият учебен ден	Облаците	Луси	Моят клас посрещна Баба Марта	Жабите	Здравей, здравей, бате!	Първият учебен ден	Облаците	Луси	Моят клас посрещна Баба Марта
Среден брой точки	12.75	11.45	11.45	12.15	11.9	12.2	12.35	11.85	10.3	13.65	13.95	13.4
Медианен брой точки	13	12	11.5	12	12	12	13	12.5	10	14	14	12.5
Мода	13	12	12	12	12	12	14	13	10	14	14	12
Стандартно отклонение	1.76	1.20	2.18	1.59	1.58	1.89	1.74	2.08	2.93	1.01	0.74	2.65
Най-нисък брой точки	8	9	8	8	9	8	9	7	5	11	13	10
Най-висок брой точки	15	13	16	15	14	16	14	15	15	15	15	18
максимален брой точки	15	15	20	15	15	20	15	15	20	15	15	20

*Графика 2. Среден брой точки от входно и изходно ниво за двете изследвани групи*



От графиката ясно проличава повишаването на средния брой точки, получени на изходното ниво при учениците от експерименталната група. Там увеличението е значително и по трите оценявани модула, като най-силно изразено е при третия. Доколко тези разлики са статистически значими, се установява след провеждане на необходимите тестове. При учениците от контролната група се наблюдава спад в

резултата от модул едно и съвсем леко повишаване при останалите два модула. Що се отнася до разсейването, най-високо е то при резултатите от модул 3 на учениците от експерименталната група както при входно, така и при изходно ниво. Това може да е индикация, че ефектът от прилагането на модела повлиява някои от учениците, докато други остават на същото равнище.

Извършена е проверка за наличие на статистически значима разлика между средния брой точки на двете групи ученици от изходното ниво. По резултатите от нея можем да съдим за степента на ефикасност от прилагането на методическите идеи с учениците от експерименталната група.

	<i>Облаците Контролна група</i>	<i>Облаците Експериментална група</i>	<i>Луси Контролна група</i>	<i>Луси Експериментална група</i>	<i>Моят клас посредна Баба Марта Контролна група</i>	<i>Моят клас посредна Баба Марта Експериментална група</i>
Среднен брой точки	12.15	13.65	11.90	13.95	12.20	13.40
Дисперсия	2.66	1.08	2.62	0.58	3.75	7.41
Стойност на тестовата статистика (t-score)	-3.47		-5.13		-1.61	
Критична стойност на тестовата статистика при едностранен тест	1.69		1.69		1.69	
p-value едностранен тест	<b>0.00</b>		<b>0.00</b>		<b>0.06</b>	
Критична стойност на тестовата статистика при двустранен тест	2.02		2.02		2.02	
p-value двустранен тест	0.00		0.00		0.12	

**Таблица 3.15. Резултати от извършена проверка за наличие на статистически значима разлика между средните резултати от изходно ниво.**

От представените в Таблица 3.15. резултати става ясно, че разликата в резултатите от първите два модула на двете изследвани групи ученици е статистически значима и е в полза на учениците от експерименталната група. Емпиричното равнище на значимост (p-value) приема стойности близки до нула, което е красноречив признак за голямо разминаване в средния брой точки. При получените точки на задачата не се наблюдава статистически значима разлика, макар емпиричното равнище на значимост да е съвсем близо до избрания риск за грешка (5% ИЛИ 0,05). Макар тестът формално да сочи, че наблюдаваната разлика не е статистически значима, за нас е ясно, че тя не може да се дължи на случайни фактори и бихме могли да заключим, че

и при третия модул се наблюдава по-добро представяне на учениците от експерименталната група.

Сравнявайки резултатите от анализа на данните от входно и изходно ниво, правят впечатление няколко неща. Лекият превес в представянето на учениците от контролната група на модул едно на входното ниво преминава в статистически значима разлика в полза на експерименталната група на изходното ниво. Аналогична ситуация се наблюдава и при модул три, където преднина от 1,15 точки в полза на контролната група преминава в разлика от 1,20 точки в полза на експерименталната. При модул две преднина от 0,40 в средния резултат в полза на учениците от експерименталната група се увеличава до ниво от 2,05 т.

В заключение са проведени и тестове за проверка на хипотезата за наличие на разлика между средните равнища на точките от всяка двойка модули на входно и изходно ниво за съответните групи ученици. Целта е да се провери доколко наблюдаваните изменения са статистически значими. Приложен е тест за свързани извадки. Резултатите са поместени в Таблица 3.16.

**Таблица 3.16. Резултати от проверка на хипотеза за наличие на статистически значима разлика между двойките тестове/задачи на входно и изходно ниво.**

	КОНТРОЛНА ГРУПА						ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА					
	Жаби те	Облаците	Здравей, здравей, бате!	Луси	Първият учебен ден	Моят клас посрещ на Баба Марта	Жаби те	Облаците	Здравей, здравей, бате!	Луси	Първият учебен ден	Моят клас посрещ на Баба Марта
Среден брой точки	12.75	12.15	11.45	11.90	11.45	12.20	12.35	13.65	11.85	13.95	10.30	13.40
Дисперсия	3.25	2.66	1.52	2.62	5.00	3.75	3.19	1.08	4.56	0.58	9.06	7.41
Стойност на тестовата статистика (t-score)	1.03		-1.14		-1.46		-2.37		-4.02		-4.13	
Критична стойност на тестовата статистика при едностранен тест	1.73		1.73		1.73		1.73		1.73		1.73	
p-value едностранен тест	<b>0.16</b>		<b>0.13</b>		<b>0.08</b>		<b>0.01</b>		<b>0.00</b>		<b>0.00</b>	
Критична стойност на тестовата статистика при двустранен тест	2.09		2.09		2.09		2.09		2.09		2.09	
p-value двустранен тест	0.32		0.27		0.16		0.03		0.00		0.00	

Резултатите показват статистически значимо повишаване на средния брой точки при всяка една двойка модули в експерименталната група ( $p\text{-value} < 0,05$ ), докато при

учениците от контролната група разликата не може да бъде сметена за статистически значима ( $p\text{-value} > 0,05$ ). От стойностите на тестовата статистика може да съдим, че напредъкът на учениците е най-изразен при модул 3 в експерименталната група.

Резултатите от проведения анализ на наличните данни са красноречиви. Те ни дават основание да заключим, че прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, е довело до статистически значимо повишаване на резултатите на учениците в експерименталната група спрямо тези на техните връстници от контролната група. В един от случаите по-слабо представящите се на входно ниво ученици от експерименталната група успяват да подобрят резултата си и на изходното ниво да се представят значително по-добре от връстниците си от контролната група. В останалите случаи равнището на представяне на двете групи ученици на входно ниво е сходно, но на изходно ниво тези от експерименталната група отново показват по-добър резултат. Имайки предвид факта, че преди началото на експеримента двете групи ученици са обучавани по една и съща система и при еднакви условия, както и че подборът им може условно да се счита за случаен, следва да определим прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, като ефикасен.

### *3.3.2. Анализ на резултатите от интервюто на учителите, преподаващи в експерименталната паралелка*

Мненията на двете учителки – г-жа Галина Попова и г-жа Станимира Иванова, преподаващи в експерименталната паралелка (4а клас в СУ „Димчо Дебелянов“ – гр. Бургас) относно това дали апробираният от докторантката модел, състоящ се от конкретни методически идеи, е подходящ, адекватен и приложим в педагогическата практика и доколко спомага за по-високата степен на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на техните ученици, са представени на основата на качествен (интерпретативен) анализ на проведено с тях интервю.

Интервюирани са само учителките на експерименталната паралелка, защото в нея е приложен моделът.

Интервюто се състои от десет въпроса, насочени конкретно към приложените и апробирани методически идеи, съдържащи се в модела, към отделните подмодули, задачи и дейности, които ги съставят.

На първия въпрос – дали прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи, е оказало ефект за повишаване знанията на техните ученици в областта на литературните компетентности, и двете учителки – Г. Попова и Ст. Иванова са отговорили с категорично „Да“. Г. Попова споделя, че на четвъртокласниците особено се е харесал фактът, че са правили нещо различно от обичайните часове, че са работили с ентузиазъм и са очаквали с нетърпение дните, които са били планирани за прилагане на методическите идеи. „Учениците определено започнаха да възприемат четенето, обсъждането на литературните произведения, изобщо литературата по различен начин – не като досадно и скучно задължение, а като интересно и забавно приключение.“ (Г. Попова, Интервю с учителките....Приложение № 5, с. 187)

Според Ст. Иванова: „Тези нови идеи допаднаха на децата, а елементът на изненада – какво ще се случи, какво ще правят днес, пък дори и свързано с обучението по български език и литература, беше очакван и желан от тях. Знанията им в областта на литературните компетентности се повишиха, защото имаха желание да участват, да откриват нови неща и най-важното – да разберат, че могат да се справят!“ (Ст. Иванова, Пак там, с.187)

По въпроса – дали е имало ефект от прилагането на модела за повишаване на уменията на техните ученици в областта на литературните компетентности, Г. Попова споделя, че е забелязала как по време на, а и след прилагането на модела, учениците са започнали доста по-лесно да се ориентират в определянето на жанра на художествените текстове, да показват по-засилен интерес към четенето на такива, дори да разменят любими свои книги помежду си.

Ст. Иванова отчита засилен интерес на четвъртокласниците към художествената литература, към желанието на децата да научат повече за живота и творчеството на авторите на детска литература и да осъществяват срещи „на живо“ с тях.

На следващия въпрос от интервюто: „Какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за създаване на художествен текст с цел повишаване нивото на

литературните компетентности у учениците им?“ и двете учителки дадоха висока оценка на различните дейности и задачи, съставлящи този подмодул от модела.

Г. Попова споделя, че особено интересна и атрактивна за учениците идея е била т.нар. „Къщичка на знанието“, която те сами са имали за задача да изградят. Децата са били въодушевени от мисълта да построят цяла къща благодарение на знанията си по български език и литература, харесвало им е да преминават от един етаж на друг, защото това се е случвало, единствено когато са се справили успешно с поставените задачи. Имали са свободата да избират как да изглеждат героите им, какво да говорят, как да се държат. Работата и в екип, разделянето на групи, измислянето на истории, искрено са ги забавлявали. Г. Попова определено счита, че тази, както и останалите идеи от този подмодул са имали голямо значение за повишаване равнището на формираност на литературните компетентности на учениците. „Започнаха да проявяват желание сами да създават текстове, да ги обмислят добре и да ги пишат по начин, по който да събудят интереса на съучениците си.“ (Г. Попова, Приложение № 5, с. 188)

Според Ст. Иванова: „На децата им беше забавно да създават собствени текстове, в които да включват измислените от тях герои, да ги изправят пред различни приключения, да ги поставят в смешни ситуации.“ (Ст. Иванова, Приложение № 5, с.188) Ст. Иванова потвърждава, че всички идеи от този подмодул са били от голямо значение за повишаване равнището на литературните компетентности у подрастващите - учениците са били провокирани да мислят, да усъвършенстват уменията си в създаването на текстове, дори да подобрят правописа си. (Ст. Иванова, Пак там, с.188)

На въпроса: „Какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст с цел повишаване равнището на литературните компетентности у техните ученици?“ и двете учителки – Г. Попова и Ст. Иванова са отговорили, че и двете идеи, съставлящи този подмодул от модела, са били подходящи, адекватни, интересни и провокиращи въображението на четвъртокласниците.

Г. Попова казва: „Особено се развълнувах от римуваната приказка „Птичето с лунните крила“. Всички въпроси, които им бяха зададени, всичко, което после коментираха като впечатления, усещания, чувства, ги беше докоснало много силно!

Емоциите бяха големи, дълго след това обсъждаха съдбата на птичето, неговата добрина и жертвоготовност...Беше зареждащо и прекрасно да ги виждаш как истински преживяват историята, как я възприемат и тълкуват според собствените си виждания за нещата.“ (Г. Попова, Приложение № 5, с.188)

Ст. Иванова споделя, че дори и с твърде малък житейски опит, децата истински са вникнали в същината на приказката, успели са да я проумеят, да я осмислят и да я възприемат с всичките си възможни сетива. (Ст. Иванова, Пак там, с.188)

На следващия въпрос от интервюто: „Ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на литературните компетентности у техните ученици?“, Г. Попова и Ст. Иванова са отговорили с категорично „Да“.

Г. Попова споделя, че идеята да създадат собствена авторска книжка, която да озаглавят, да нарисуват, да напишат, да оформят, е била най-хубавото и смислено нещо, което самите деца са споделили, че са правили. Работили са с ентузиазъм, а даже и фактът, че са имали поставена тази задача и за домашна работа, а не само в училище, не е спрял напредъкът на работата им. Г. Попова казва: „Цветни, красиви, интересни и увлекателни книжки се получиха! Въодушевявах се от идеята, че самите те бяха като писатели, питаха се помежду си кой докъде е стигнал...Невероятно беше да си сред тях по това време!“ (Г. Попова, Приложение № 5, с.189)

Ст. Иванова споделя, че четвъртокласниците са нямали желания дори да излязат в междучасие, когато са работили върху книжките си. Както твърди Ст. Иванова: „Тази идея – за създаване на собствена история, ги изпълни с вдъхновение и изключително силно ги запали. Да, смятам, че наистина имаше ефект от тази идея – мислиха, създаваха, усъвършенстваха уменията и знанията си по български език и литература, развиваха въображението си, забавляваха се.“ (Ст. Иванова, Пак там, с.189)

На въпроса дали моделът, състоящ се от конкретни методически идеи, е ефективен по отношение повишаване на знанията и уменията на учениците им в областта на социолингвистичните компетентности, Г. Попова и Ст. Иванова отново отговориха с категорично „Да“. И двете учителки споделиха как по време на апробирането на модела, а и след неговото прилагане, са забелязали значително повишаване на равнището на формираност на социолингвистичните компетентности у учениците си, а именно – по-правилно ориентиране в конкретни комуникативни ситуации, уместна

и адекватна употреба на езикови средства в различни комуникативни ситуации, както и възприемане и осмисляне на художествени текстове според различни комуникативни ситуации.

На следващия въпрос от проведеното интервю: „Какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности на учениците?“, Г. Попова отговаря, че на децата им е допаднала много идеята, озаглавена „Вълшебните неща“. Харесало им е да правят асоциации, да свързват предмет с конкретна професия, да създават диалози след това. Особено интересно им е било да играят ролята на учители, „...да се поскарват на учениците си, да ги приканват да пишат домашни и да не закъсняват за час. Определено започнаха да използват по-адекватно подходящите езикови средства за конкретна комуникативна ситуация.“ (Г. Попова, Приложение № 5, с.190)

Ст. Иванова споделя, че учениците са изпълнявали с желание и радост поставените задачи. По отношение на това – какво е било значението на този подмодул, Ст. Иванова е категорична - голямо. Според нея, децата са започнали да се ориентират по-добре в различните комуникативни ситуации, а употребяваните от тях езиковите средства са станали в пъти по-адекватни и отговарящи на конкретните комуникативни ситуации. (Ст. Иванова, Пак там, с.190)

На въпроса: „Какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности у учениците?“ отговорите на учителките, преподаващи в експерименталната паралелка, са следните:

Г. Попова твърди, че това е бил един от най-интересните и запомнящи се подмодули от модела с методическите идеи, приложен в класа от докторантката. Както споделя Г. Попова: „Теодора (докторантката) – самата тя автор на различни произведения за деца – стихотворения, песнички, римувани приказки, сценарии, проведе творческа среща с децата и изигра една от приказките си – „Красивият врабец“ с помощта на кукли, които беше донесла. Няма как да се опише вълнението и въодушевлението на учениците! Срещата „на живо“ с истински писател, докосването до него, до книгите му.....Кукленият театър, който Теодора изигра, толкова много ентусиазира

класа, че всички си пожелаха един ден да станат детски писатели, да обикалят из страната и да разказват приказни истории!“ (Г. Попова, Приложение № 5, с.191)

Ст. Иванова споделя: „Аз съм възрастен човек, но искам да споделя как дори на мен ми беше изключително интересно да наблюдавам представлението и да присъствам на творческата среща между децата и докторантката. Усещаше се някаква специална връзка между тях, нещо магично. Няма как да бъде предадено с думи, то трябва да се изживее, да се види! Но да, определено смятам, че този подмодул имаше голямо значение и много, много си струваше.“ (Ст. Иванова, Пак там, с. 191)

На последния въпрос от интервюто: „Ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на социолингвистичните компетентности у учениците?“, и двете учителки – Г. Попова и Ст. Иванова отговориха с категорично „Да“. Г. Попова счита, че именно създаването и оформянето на авторска книжка от всяко едно от децата в класа е спомогнало за по-адекватната и уместна употреба на езикови средства в конкретна комуникативна ситуация, а Ст. Иванова споделя как точно влизането в ролята на „малки писатели“, е помогнало на учениците да формират във висока степен уменията си за възприемане, осмисляне и създаване на художествен текст според конкретната комуникативна ситуация.

От проведеното интервю за мнението на двете учителки, преподаващи в експерименталната паралелка, по отношение на това доколко апробираният в класа модел, състоящ се от конкретни методически идеи, е подходящ, адекватен, приложим и спомагащ за по-високото равнище на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на техните ученици, може да се направят следните изводи:

- Според отговорите на двете преподавателки в експерименталния клас на въпросите от интервюто, моделът, състоящ се от конкретни методически идеи, е ефективен, адекватен и подходящ за повишаване равнището на знанията и уменията на учениците им в областта на литературните компетентности.
- Всички задачи и дейности, съставлящи отделните подмодули на първия главен модул: Литературни компетентности, преподавателките определят като

подходящи, адекватни, интересни, различни и провокиращи въображението на учениците им. По време на апробирането им, а и след това, подрастващите са отбелязали значителен напредък по отношение на възприемането, осмислянето и създаването на художествени текстове.

- Всички задачи и дейности, съставлящи отделните подмодули на модул: Литературни компетентности, според двете преподавателки, са повишили интереса на децата към четенето на художествена литература и към книгите изобщо.
- Двете преподавателки са категорични по отношение на това, че приложеният в класа им модел, състоящ се от конкретни методически идеи, е подходящ и адекватен за повишаване равнището на формираност на знанията и уменията на учениците им в областта на социолингвистичните компетентности.
- Всички задачи и дейности, съставлящи отделните подмодули на втория главен модул: Социолингвистични компетентности, двете учителки описват като напълно адекватни, интересни и подходящи при прилагането им в практическата работа с учениците. По време на апробирането на модела, а и след това, четвъртокласниците са отбелязали съществен напредък при уместното употребяване на езикови средства в различни комуникативни ситуации, както и при възприемането и осмислянето на текстове според конкретните комуникативни ситуации.
- Особено внимание двете преподавателки отделят на творческата среща с автор на детска литература (докторантката), като според тях, живото общуване и непосредственият досег със създател на литературни произведения за деца, са от голямо значение и повишават осезателно читателската култура и интереса към книгите у подрастващите.
- Според двете преподавателки в експерименталната паралелка, най-полезна, адекватна и ефективна е идеята за създаването на собствена авторска книжка от всяко едно дете, защото по този начин се формират едновременно и двете компетентности – литературни и социолингвистични – допълват се, взаимодействат си и взаимно се обуславят, а разделянето им всъщност е условно.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когато разработваме различни методи и похвати за обучението и възпитанието на учениците в уроците по литература, се ръководим от общия за педагогическата наука методологически принцип за единството на възпитание и обучение. В този смисъл, възпитаващото обучение предполага такова ниво на овладяване на знанията, при което те няма да са мъртъв баласт в паметта на подрастващите, а ще образуват живата, органична основа на техните убеждения, нравствени представи, отношение към обществото, природата, изкуството и пр. Това означава, че се въздейства не само върху интелекта, но и върху цялостната личност на учениците, защото само когато у тях се развиват активно и целенасочено качества на подготвени читатели и ценители на словото и изкуството, може да се надяваме, че до тях истински достига смисълът на прочетеното с цялото си богатство и дълбочина на идеите.

Художествената литература се отличава от другите текстове по това, че писателят говори с аудиторията чрез художествени образи, които не само съобщават нещо, но и въздействат на чувствата на читателите. В този смисъл, именно художествената литература е призвана да възпитава, да насърчава, да насочва и да провокира. Литературата за деца прави това в двойно по-висока степен, а отговорността на авторите на детска литература към малките читатели е в пъти по-голяма. Развитието на ученическото отношение към изкуството се състои в това, че от „наивен реализъм“ през първия етап на обучението той преминава към нравствена оценка на героите, от нея – към историческото осмисляне на позицията на писателя/поета като цяло и на самата естетическа природа на произведението.

Различните видове компетентности, и по-конкретно - литературните и социолингвистичните на учениците в начална училищна възраст, не трябва да се разглеждат като отделни и изолирани една от друга, а напротив – трябва да се възприемат като едно цяло, защото непрекъснато си влияят, взаимодействат си и се допълват. Именно литературата за деца е онова свързващо ги звено, което усъвършенства възприятията на подрастващите по отношение естетическото усвояване на света посредством образите и проблемите, интерпретирани в литературните произведения, връзката, която допринася за хармоничното развитие

на детската личност, за формирането на естетически идеали и активна жизнена позиция.

На основата на това, разработеният в дисертационния труд апробиран модел, състоящ се от конкретни методически идеи с цел формиране на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в началния етап на образование със средствата и възможностите на съвременната литература за деца, е:

- Детерминиран от: възрастовите специфики и развитието на децата в начална училищна възраст; различните методически аспекти в обучението по БЕЛ в началния етап на образование; средствата, методите и похватите на съвременната литература за деца и тяхното прилагане в конкретните методически идеи
- Съобразен с възможностите за формиране на литературните и социолингвистичните компетентности у учениците в начална училищна възраст посредством различни, оригинални и оценени като приложими в практическата работа на учителите идеи
- Адекватен и подходящ вариант, който може да бъде приложен в масовата практика посредством цялостната методика на проведеното изследване (анкетно проучване на мнението на учители и родители за равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на децата в начална училищна възраст; дидактическо тестиране на ученици в началния етап на образование; експертно оценяване на приложения модел, състоящ се от конкретни методически идеи за тяхната адекватност и приложимост в практиката; интервюиране на учителите, преподаващи в експерименталната паралелка за степента на ефективност, приложимост и адекватност на апробирания в класа им модел)

**Приносните моменти** в дисертационния труд са следните:

На теоретично ниво:

- На основата на проучване на научна литература е оформена авторска концепция за теоретична обосновка и изграждане на модел, състоящ се от конкретни методически идеи, благоприятстващи максимално за усвояване на определеното съдържание в определения период на изследването

На теоретико-приложно ниво:

- Диагностицирани са конкретни затруднения, които учениците от началния етап на образование изпитват при четенето на текстове на художествената литература с оглед на адекватното им възприемане, осмисляне и употребата на подходящи езикови средства;
- Разработени са конкретни методически идеи, с форми на самостоятелна и групово работа според възрастовите специфики и развитието на учениците в начална училищна възраст; изготвени и предоставени са работни листове, различни текстове и точни указания за работа към всяка една от задачите;
- Моделът, състоящ се от конкретни методически идеи, е апробиран в реална училищна среда – на ученици от 4. клас в бургаско училище. Направен е анализ на получените резултати и е отбелязан напредък след прилагането му в класа;
- Дисертационният труд има принос към работата на учителите в начален етап, като разнообразява, подпомага и обогатява класните и извънкласни урочни форми;
- Създаденият модел, състоящ се от конкретни методически идеи, е в полза на учениците, като подпомага формирането на умения за самостоятелно осмисляне и създаване на художествени текстове, възприемането и осмислянето на последните според различни комуникативни ситуации, както и адекватната употреба на езикови средства в различни комуникативни ситуации. Методическите идеи, апробирани и приложени в реална училищна среда – на ученици в 4. клас, допринасят за развиването на творческите заложби у децата, за засилен интерес към четенето и за достигането на по-високо ниво на читателската им култура;
- В полза на родителите на малките ученици са част от конкретните методически идеи, съставляващи модела, които влияят благоприятно на децата, ръководейки се от общия за педагогическата наука методологически принцип за единството на възпитание и обучение и неразривната връзка между тях.

Вярвам, че в перспектива, моделът, състоящ се от конкретни методически идеи, може да бъде практически приложим в училищната среда на началния етап на основната образователна степен. Личната ми позиция по този въпрос (не само като учител, но и като автор на съвременна литература за деца) е продиктувана от факта, че именно литературата е един от основните фактори, влияещи на изграждането и превръщането на децата в завършени личности, на естетическото им възприемане за заобикалящия свят и отсяването на истинските и стойностни неща в живота.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Александрова, Н. Психология. Учебник за студентите бакалавърска степен от международното бизнес училище Ботевград. София: Петко Бенедиков, 2011.
2. Ангелов, Б. Медийна и комуникативна компетентност. София, 2008.
3. Атанасова, Г. Видове компетентности, формирани в процеса на обучението по български език и литература в начална степен на основното образование. Продължаващо образование <https://diuu.bg/emag/14114/>, 2021.
4. Бенина, Ил. и др. Литература за деца и юноши: класика и модерност. Русе: Русенски унив. „Ангел Кънчев“, Т. 1, 118 с. ISBN 978-954-712-590-2 (т. 1), 2015.
5. Берк, Л. Развитие ребенка. 6-е изд, Питер, СПб, 2006.
6. Берковска, Л. Концептът литературна компетентност в литературнообразователния процес в средното училище, В: Български език и литература, Volume 57, Number 1, 2015
7. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация, Методическое пособие, М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002.
8. Бижков, Г., В. Краевски. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., 2002.
9. Бижков, Г. Опитата и изследователската работа на учителя. С., 1976.
10. Бижков, Г. Теория и методика на дидактическите тестове. София: Просвета, 1996.
11. Бойкова, Ф. Прагматични аспекти на комуникативната компетентност. В сб. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс, С., Булвест 2000, 2005,
12. Болотова, А., Молчанова, О. Психология развития и возрастная психология, Питер, Москва, 2012.
13. Борисова, Т., Котова, Е., Никова, К., Димитрова, Н. „Читанка за 2 клас“, <http://www.bookpoint.bg>, 2017.
14. Бърк, Л. Е. Изследване на развитието през жизнения цикъл, Дилок, 2012.
15. Вангелова, В. Самооценяването като рефлексивна технология на ученика в начален етап, Продължаващо образование <https://diuu.bg/emag/14693/>, 2021.
16. Василева, В. Дидактическото моделиране в обучението – основа за личностно развитие на учениците. Педагогически новости – годишно научнотеоретично списание, 2016.
17. Василева Е. Детето в началното училище. Ч. 1, С., Просвета, 2002.
18. Виденов, М. Социолингвистика. София, Наука и изкуство, 1982.
19. Власева, Т. Образите на читателя и четенето в новите читанки за първи клас“, <https://sites.google.com/site/cheteneto/ogramotavane/novite-citanki>, 2020.
20. Власева, Т. „От читанката хрестоматия към читанката „библиотека“, [http://liternet.bg/publish16/t\\_vlaseva/chitankata.htm](http://liternet.bg/publish16/t_vlaseva/chitankata.htm), 2019.
21. Вълева, Т. Равнище на формираност на ключовата компетентност: общуване на роден език в начална училищна възраст през погледа на учителите – Годишно научно-методическо списание „Образование и технологии“ Education and technologies, vol.12, issue 2, 2021, ISSN 1314-1791 (PRINT) (с.159-160)
22. Вълева, Т. Равнище на формираност на ключовата компетентност: общуване на роден език на ученици в начална училищна възраст през погледа на родителите – сборник 35 години Факултет по педагогика Приемственост и бъдеще/2021 г. (с. 230-236)

23. Вълева, Т. Равнище на формираност на ключовата компетентност: общуване на роден език на ученици в начална училищна възраст според техните учители и родители в сравнителен план – сп. Български език и литература, Volume 63, книжка 6/2021г. (с.695-702)
24. Вълева, Т. Равнище на формираност на социолингвистичните и социокултурните компетентности на учениците в началния етап на основната образователна степен през погледа на родителите – сп. Български език и литература, Volume 63, книжка 1/2021г. (с.93-99)
25. Вълева, Т. Формиране на литературни и социолингвистични компетентности у учениците в начална училищна възраст чрез съвременната литература за деца, В: <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/244082/1613069/version/1/file/T.Valeva.pptx>, 2019.
26. Вълева, Т. "Формираност на социолингвистичните и социокултурните компетентности у учениците в началния етап на основната образователна степен". В сборника с научни доклади (четвърта книга) - "Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: актуални проблеми, съвременни изследвания, опит", издателство "Екс-Прес" – Габрово, 2020.
27. Георгиев, Л. Психология на развитието и възрастова психология. София: Авторски ръкопис, 2005.
28. Герджикова, Н. Дидактически аспекти на комуникативната компетентност на учениците в езиковото обучение. В: сб. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс, С., Булвест 2000, 2005
29. Грановская, Р. Элементы практической психологии Издателство Ленинградского университета, Ленинград, 1984, 392
30. Гюрова, В. и колектив . Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова), С., Агенция Европрес, 2006.
31. Димитрова, Л. Формиране на комуникативна компетентност у учениците в началния етап на основната степен на образование чрез литература за деца Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, 2019.
32. Димитрова, М. Световна литература за деца и юноши. 1 том, С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2007.
33. Димитрова, Ст. Предговор. В: Прагматика на текста, С., Проф. М. Дринов, 2001.
34. Димчев, К. Обучението по български език като система. Второ преработено и допълнено издание. С., ИК „Сиела“, 1998.
35. Димчев, К. Помагало по методика на българския език. С.,1990.
36. Добрева, Сн. Методически идеи за усвояване на полифункционалността на частите на речта в текста. В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ Факултет по хуманитарни науки. Том XXVIII А, Шумен, 2017.
37. Дяков, Т. Учебник по литература за деца и юноши (Проза), С, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015.
38. Ериксън, Е. Идентичност, младост и криза. С., Наука и изкуство, 1996.

39. Ефтимова, А. Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. В: Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. С. Булвест 2000, 2005
40. Звезданов, Н., “Неосветените дворове на душата”, С., 1987.
41. Иванова, Н. Компетентностният подход в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен// Български език и литература vol 63. N 3, 2021
42. Иванова, Н. Литературата за деца и формирането на читателска култура у учениците в начална училищна възраст 2-а част, София. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2019.
43. Иванова, Н. Литературното обучение в началния етап на основната образователна степен. София, БГ учебник, 2019
44. Иванова, Н. Родноезиковото обучение в началния етап на основната образователна степен. София, БГ учебник, 2019.
45. Иванова, Н. Формирането на компетентности в обучението по български език и литература в I-IV клас С. 2018 изд. РААБЕ България ЕООД, 2018.
46. Йовева, Р. Методика на литературното обучение. Ш., УИ „Еп. К.Преславски“, 2000.
47. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация. Москва, 1998.
48. Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. 2007.
49. Константинова, Б. Панова, Д. Същност и специфика на литературата за деца <https://pnup.files.wordpress.com/2008/03/literatura-081007-1.pdf>
50. Крайг, Г. Психология развития. 7-е международное издание, М., Питер, 2000.
51. Кротецкий В. Психология Издателство Ленинградского университета, Ленинград, 1984, 392
52. Лазарова, П. Психология на развитието (възрастова психология) Шумен 022 ISBN 978-619-201-550-3, 2022.
53. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов Славянск : СГПУ, 2010.
54. Люблинска, А. Детска психология, С: Наука и изкуство, 1978.
55. Маджаров, Г. Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. Велико Търново: Фабер, 2011.
56. Мерджанова, Я. Концептуализация и метарефлексивни равнища на научно теоретико-емпирично изследване. В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, книга Педагогика, т.10, 2016, 5-34.
57. Мерджанова, Я. Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти. С., УИ „Св.Климент Охридски“, 2005.
58. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / Под ред. Е.А. Климова. Москва-Воронеж, 1996.
59. Минчев, Б. Психология на човешкото развитие. Варна: ВСУ „Черноризец Храбър“, 2011.
60. НАРЕДБА № 4 ОТ 30 НОЕМВРИ 2015 Г. ЗА УЧЕБНИЯ ПЛАН В сила от 04.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката обн. ДВ. бр.94 от4 Декември 2015г., изм. и доп. ДВ. бр.76 от28 Август 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.75 от 10 Септември 2021г.,изм. и доп. ДВ. бр.80 от 24 Септември 2021г
61. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: Учебник. М, 2001.
62. Остерийт, П. Въведение в детската психология, С. ЛИК, 2007.

63. Пачев, А. Малка енциклопедия по социолингвистика. Плевен, 1993.
64. Петров, А. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език Български език и литература (електронна версия), № 2 <https://liternet.bg/publish/apetrov/kliuchovata.htm>, 2009.
65. Петров, З. При старите вълшебници Андерсен, Оскар Уайлд и Вилхелм Хауф. В: Д. Костадинов, Студии и статии по детска литература. Б., Издателство „Университет проф. д-р Асен Златаров“, 2007, 41-49
66. Петрова- Василева, Р. „Децата и четенето – между традиционната и електронната книга“, в сборник с доклади „Децата и четенето – между традиционната и електронната книга“, Регионална библиотека „Сава Доброплодни“, 2014.
67. Пиаже, Ж. Психология интелекта. Логика и психология. Избранные психологические труды. Москва, 1992.
68. Пиръов, Г. Детска психология с дефектология, С. Наука и изкуство, 1959.
69. Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018/С 189/01). Официален вестник на Европейския съюз, 4.6.2018 г
70. Сиймън, Д. и Кенрик, Д. Психология, С., Нов български университет, 2002.
71. Силгиджиян-Георгиева, Х. Аз концепция и психосоциална идентичност. Жизненият преход към зрелостта. С., Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 1998.
72. Славин, Р. Педагогическа психология. София, Наука и изкуство, 2004.
73. Сотирова, М. Детската нестандартност. София, Девора МарБи, 2002.
74. Сотирова, М. Интеркултурни процеси в образованието. София: Пропелер, 2010.
75. Стаматов, Р. Детска психология, Пловдив, Хермес, 2000.
76. Тодорова, Л. Аспекти на самооценката в детска възраст. Научни трудове на Русенския университет - 2011, том 50, серия 6.2, 2011.
77. УП1 Учебна програма по български език и литература за I клас, 2015 [онлайн], . Достъпно на [https://www.mon.bg/upload/12295/BEL\\_1kl.pdf](https://www.mon.bg/upload/12295/BEL_1kl.pdf)
78. УП2 Учебна програма по български език и литература за II клас, 2016 [онлайн]. Достъпно на [https://www.mon.bg/upload/13418/UP\\_2kl\\_BEL\\_ZP.pdf](https://www.mon.bg/upload/13418/UP_2kl_BEL_ZP.pdf)
79. УП3 Учебна програма по български език и литература за III клас, 2017 [онлайн]. Достъпно на [https://www.mon.bg/upload/12197/UP\\_BEL\\_3kl.pdf](https://www.mon.bg/upload/12197/UP_BEL_3kl.pdf)
80. УП4 Учебна програма по български език и литература за IV клас, 2017 [онлайн]. Достъпно на [https://www.mon.bg/upload/13759/UP1\\_BEL\\_ZP\\_4kl.pdf](https://www.mon.bg/upload/13759/UP1_BEL_ZP_4kl.pdf)
81. Учебник за профилирана подготовка Модул 1 Езикът и обществото 11-12 клас Алексова и колектив. София, Просвета, 2020.
82. Христозова, Г. Задачи за формиране на лингвистичната компетентност и развитие на лингвистичното мислене на учениците при изучаване на частите на речта. // Годишник на БСУ. Т. VI. Бургас, 2001.
83. Цанков, Н. Моделирането в научното и учебното познание. С., 2010
84. Чернокожева, Р. Четене на детството: психоаналитичен и психодраматичен ракурс. - Литературен вестник, 2014.
85. Шадриков В. Д. Ментално развитие човека. М. Аспект-Прес, 2007.
86. Anuziene, E. The structure of socio-cultural competence (self) development. Vol.26, 2015.
87. Branden, N. The six pillars of self-esteem. New York: Bantam Books, 1995.
88. Brumfi t, C. & Carter, R. (Eds.) . Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.

89. Chomsky, N. *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell, 1980.
90. Davis, D. Middle Childhood Development (chapter 11). In *Child Development: A Practitioner's Guide* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2011.
91. Hymes, D. Competence and performance in linguistic theory. - R. Huxley and E. Ingram (eds.): *Models and Methods*. New York: Academic Press, 1971.
92. Hymes, D. On communicative competence. - J. B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
93. McRae, J. Representational Language Learning: From Language Awareness to Text Awareness. In R. Carter & J. McRae (Eds.) *Language, Literature and the Learner*. Harlow: Addison Wesley Longman, 1996.
94. Nordquist, R., Kiesling, Scott F. *Linguistic variation and change*. Edinburgh University Press, 2011.
95. Pyszczynski, T. & Kesebir, P. An existential perspective on the need for self-esteem // V. Zeigler-Hill (Ed.) – *Self-Esteem*. London & New York: Psychology Press, 2013.
96. Raven, J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1997.
97. Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. Self-Esteem Development across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, (158-162) <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>, 2005.
98. Tulgar, A. The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish online journal of English language teaching*, Volume:1, Issue:1, 2016, (p.10-19)
99. Van Ek, A. *Threshold Level English*. Pergamon. Oxford, 1985.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение № 1. Анкетни карти и въпроси за интервю Анкетна карта за учители

*Уважаеми колеги,*

*Тази анкета има за цел да проучи Вашето мнение относно равнището на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на учениците в начална училищна възраст на основата на Вашия професионален опит, преки наблюдения и работа с тях.*

*Анкетата е анонимна, а получената информация ще бъде използвана с научна цел.*

*Моля, подчертайте избраните от Вас отговори.*

*Благодарим Ви за оказаното съдействие!*

1.Кои от посочените форми биха повишили интереса на учениците Ви към художествената литература?

*Може да посочите повече от един отговор.*

А/ Творчески срещи с автори на литература за деца

Б/ Отбелязване на различни празници, свързани с четенето и детската книга (Седмица на четенето, Международен ден на детската книга и др.)

В/ Организиране на различни конкурси, състезания, викторини, свързани с прочетени литературни произведения

Г/ Включване на родителите в различни мероприятия, свързани с обсъждането на прочетени литературни произведения

2. Какви затруднения срещат най-често Вашите ученици, когато четат книгите от препоръчителния списък с литературни произведения, а и извън него?

*Може да посочите повече от един отговор.*

А/ Не разбират езика и стила на автора

Б/ Съдържанието на книгата не отговаря на възрастовите им специфики (интереси и предпочитания)

В/ Книгата е преводна и далечна от народопсихологията ни

Г/ Не мога да преценя

3.Как разбирате, че учениците Ви са разбрали и осмислили прочетените литературни произведения?

*Може да посочите повече от един отговор.*

- А/ Чрез устен или писмен подробен преразказ на отделни епизоди от произведенията
- Б/ Чрез илюстрация на любим епизод от прочетеното произведение
- В/ Чрез обсъждане и беседа в уроците по извънкласно четене
- Г/ Чрез драматизации, сценки, етюди по съдържанието на произведенията

4. Как мотивирате Вашите ученици да четат повече произведения на художествената литература?

*Може да посочите повече от един отговор.*

- А/ Използване на повече игрови методи в уроците по Български език и литература (етюд, сценка, четене по роли, драматизация по текста на произведението и др.)
- Б/ Организиране на различни конкурси, празници, викторини на различни литературни теми
- В/ Срещи с автори на художествена литература за деца и беседа с тях
- Г/ Провеждане на събития, посветени на книгата – Международен ден на детската книга, Седмица на четенето и др.
- Д/ Използване на източници на информация с цел засилване на интереса към посочените текстове – презентации, интернет, посещение на библиотека и др.
- Е/ Други начини.....

5. Семейната и социалната среда на Вашите ученици определящи ли са, според Вас, за избора на четиво от тях, за това колко и какви художествени произведения избират да прочетат?

- А/ Да
- Б/ По-скоро да
- В/ По-скоро не
- Г/ Не
- Д/ Не мога да преценя

6. Необходимо ли е учителят да обсъжда с родителите на учениците проблемите, свързани със самостоятелното четене на литературни произведения?

- А/ Да
- Б/ По-скоро да
- В/ По-скоро не
- Г/ Не
- Д/ Не мога да преценя

7. Какви съвместни дейности с родителите провеждате с цел формиране на социолингвистичните и литературните компетентности на Вашите ученици?

*Може да посочите повече от един отговор.*

- А/ Среща с родител/баба/дядо, които четат различен вид литературно произведение (приказка, разказ, басня, стихотворение и др.)
- Б/ Беседа с родител/баба/дядо за конкретен празник, свързан с културата, традициите и обичаите на народа
- В/ Организиране и приготвяне на продукти за Коледен, Великденски или друг вид базар
- Г/ Изготвяне и представяне на родословно дърво
- Д/ Изготвяне на плакат или презентация за празници или обичаи на други народи
- Е/ Не провеждам такива дейности

8. Кои от посочените дейности използвате Вие с цел формиране на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?

*Може да посочите повече от един отговор.*

- А/ Провеждане на различни видове диалози по поставена тема
- Б/ Написване на преразказ или разказ по серия от картини, по описание, по преживяно, по словесна опора
- В/ Писане на текст под диктовка в съответствие с изучените правописни правила
- Г/ Написване на кратка поздравителна картичка или съобщение, покана, писмо по повод на конкретно събитие (празник и др.)
- Д/ Редактиране на свой или чужд текст
- Е/ Други.....

9. Кои от посочените дейности използвате с цел формиране на литературните компетентности на Вашите ученици?

*Може да посочите повече от един отговор.*

- А/ Илюстриране на любим епизод от прочетено литературно произведение
- Б/ Обсъждане на произведения от други народи и етноси
- В/ Изготвяне на плакат, колаж, презентация, свързани с културата, традициите и обичаите на българския народ
- Г/ Драматизация и сценично представяне на текст на литературно произведение за конкретен български празник, традиция или обичай
- Д/ Разказ по картина или по серия от картини
- Е/ Други.....

10. Моля, оценете следните твърдения, свързани с нивото на формираност на социолингвистичните и литературните компетентности на Вашите ученици по скалата от 1 до 5, при което 1 означава „Напълно не съм съгласен/сна“, 2 - „По-

скоро не съм съгласен/сна“, 3 - „Не мога да преценя“, 4 – „По-скоро съм съгласен/сна“, 5 – „Напълно съм съгласен/сна“:

Твърдение	1	2	3	4	5
Учениците разпознават частите на речта (съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, лични местоимения, числителни имена) и определят граматическите им признаци					
Учениците умеят да образуват правилно граматическите форми на изучените части на речта и да ги употребяват уместно					
Учениците умеят да правят справка в тълковен речник за значението на определена дума					
Учениците умеят да определят лексикалното значение на думи за назоваване на заобикалящата действителност в съответствие с комуникативната ситуация					
Учениците уместно употребяват различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации					
Учениците разграничават пряко значение от преносно значение на думата					
Учениците умеят да образуват различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация					
Учениците прилагат правилата за речева учтивост (благодарност, молба, съгласие, несъгласие)					
Учениците коментират факти и идеи от свой и от чужд текст					
Учениците разбират връзката между темата и заглавието на текста					
Учениците умеят да се ориентират в съдържанието на изучаваното литературно или фолклорно произведение					
Учениците четат с разбиране материали от детски списания, детски енциклопедии, достъпна информация от интернет					
Учениците съставят в устен вид благопожелания, свързани с празничния календар на българския народ					

11. Вашият пол е:

А/ Мъж

Б/ Жена

12. Вашата възраст е:

А/ Под 25 години

Б/ Между 25-35 години

В/ Между 35-45 години

Г/ Между 45-55 години

Д/ Над 55 години

13. Вие сте учител в:

А/ Столица

Б/ Голям град

В/ Малък град

Г/ Село

14. Вие преподавате в:

А/ 1 клас

Б/ 2 клас

В/ 3 клас

Г/ 4 клас

15. Броят на децата в класа Ви е:

А/ До 18

Б/ 19-25

В/ 26-30

Г/ Над 30

Теодора Вълева, Докторант, Факултет по педагогика

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

За контакти: [teodoravaleva@abv.bg](mailto:teodoravaleva@abv.bg)

## Анкетна карта за родители

*Уважаеми родители,  
Тази анкета има за цел да проучи Вашето мнение относно равнището на формираност на литературните и социолнгвистичните компетентности на Вашето дете.*

*Анкетата е анонимна, а резултатите от нея ще бъдат използвани с научна цел.  
Моля, подчертайте избраните от Вас отговори.  
Благодарим Ви за оказаното съдействие!*

1. Какъв вид литературно произведение предпочита да чете Вашето дете?  
*Може да посочите повече от един отговор*  
А/ Роман/повест за деца  
Б/ Разказ  
В/ Приказка  
Г/ Стихотворение  
Д/ Басня
2. Считате ли, че препоръчаната за четене литература на Вашето дете отговаря на неговите възрастови специфики (интереси и предпочитания)?  
А/ Да  
Б/ По-скоро да  
В/ По-скоро не  
Г/ Не
3. Вашето дете проявява ли желание да чете допълнителна художествена литература (извън тази от препоръчителния списък)?  
А/ Да, интересува се и от допълнителни книги  
Б/ Повече предпочита електронни игри и интернет  
В/ По-скоро не проявява желание  
Г/ Не проявява никакво желание  
Д/ Не мога да преценя
4. Как Вие насърчавате Вашето дете да чете художествена литература?  
*Може да посочите повече от един отговор*  
А/ Подарявам книги по специални поводи, а и без поводи  
Б/ Следя интересите на детето си и купувам книги на такава тематика  
В/ Говорим и обсъждаме прочетеното в училище  
Г/ Посещаваме заедно библиотека или различни мероприятия, свързани с представянето на книги (творчески срещи с писатели, родното им място, къща-музей и др.)  
Д/ Други.....
5. Необходимо ли е учителят редовно да споделя с Вас проблемите, свързани със самостоятелното четене на литературни произведения от Вашето дете?

- А/ Да
- Б/ По-скоро да
- В/ По-скоро не
- Г/ Не
- Д/ Не мога да преценя

6. В какви съвместни дейности с учителите на Вашето дете участвате?

*Може да посочите повече от един отговор*

- А/ Четене на избрани художествени произведения пред класа
- Б/ Организиране на различни празници, събития и мероприятия, свързани с традициите, обичаите и празничния календар на българския народ
- В/ Подготовка и участие в базари (за Коледа, за Великден и др.)
- Г/ Изготвяне на плакати, презентации, колажи за културата и традициите на други народи и етноси
- Д/ Не участвам в такива дейности

7. Кои от изброените по-долу задачи и дейности, според Вас, улесняват формирането на социолингвистични компетентности у Вашето дете?

*Може да посочите повече от един отговор*

- А/ Задачи за уместна употреба на езикови и неезикови средства (жест, мимика) според комуникативната ситуация
- Б/ Задачи за съставяне на различни по цел на изказване изречения в зависимост от комуникативната ситуация
- В/ Задачи за озаглавяване на текст
- Г/ Диктовка
- Д/ Преразказ на съдържанието на откъс от повествователен текст
- Е/ Не мога да преценя

8. Кои от изброените по-долу задачи и дейности, според Вас, улесняват формирането на литературни компетентности у Вашето дете?

*Може да посочите повече от един отговор*

- А/ Илюстриране на любим епизод от прочетено литературно произведение
- Б/ Четене на произведения от различни литературни и фолклорни видове, представени в учебното съдържание – приказка, разказ, гатанка, стихотворение и др.
- В/ Драматизация и сценично представяне на текст на литературно и фолклорно произведение
- Г/ Преразказ на епизод от литературно и/или фолклорно произведение и кратък художествен и/или нехудожествен текст
- Д/ Не мога да преценя

9. Какви затруднения среща най-често Вашето дете, когато общува чрез текст в устна и/или в писмена форма?

*Може да посочите повече от един отговор*

- А/ Не умее да се ориентира добре в комуникативната ситуация и да използва подходящите езикови средства
- Б/ Не умее да създаде реч в диалогична или монологична форма
- В/ Затруднява се да преразкаже устно или писмено кратък текст

Г/ Затруднява се да съчини устно или писмено собствен текст (по дадено начало, по преживяване, по предложен герой и др.)

10. Моля, оценете следните твърдения, свързани с нивото на формираност на социолингвистичните и литературните компетентности на Вашето дете по скалата от 1 до 5, при което 1 означава „Напълно не съм съгласен/сна“, 2 - „По-скоро не съм съгласен/сна“, 3 - „Не мога да преценя“, 4 - „По-скоро съм съгласен/сна“, 5 – „Напълно съм съгласен/сна“.

Твърдение	1	2	3	4	5
Детето ми разпознава частите на речта (съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, лични местоимения, числителни имена)					
Детето ми умее да прави справка в тълковен речник за значението на определена дума					
Детето ми уместно употребява различни езикови и неезикови средства при различни комуникативни ситуации					
Детето ми разграничава пряко значение от преносно значение на думата					
Детето ми умее да образува различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация					
Детето ми изразява собствено мнение и го аргументира с оглед на ситуацията на общуване					
Детето ми разбира връзката между темата и заглавието на текста					
Детето ми пише под диктовка текст в съответствие с изучените правописни правила					
Детето ми прилага правилата за речева учтивост (благодарност, молба, съгласие, несъгласие)					
Детето ми умее да се ориентира в съдържанието на изучаваното литературно или фолклорно произведение					
Детето ми чете с разбиране материали от детски списания, енциклопедии за деца и достъпна информация от интернет					
Детето ми съставя разказ по картина или по серия от картини					
Детето ми съставя в устна и писмена форма благопожелания, свързани с празничния календар на българския народ					

11. Вашият пол е:

А/ Мъж

Б/ Жена

12. Вашата възраст е:

А/ Под 25 години

Б/ От 25-30 години

В/ От 31-40 години

Г/ От 41-50 години

Д/ Над 50 години

13. Живеете в:

А/ Голям град

Б/ Малък град

В/ Село

14. Вашето образование е:

А/ Основно

Б/ Средно

В/ Полувисше

Г/ Висше

Теодора Вълева, Докторант, Факултет по педагогика

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

За контакти: [teodoravaleva@abv.bg](mailto:teodoravaleva@abv.bg)

**2. Въпроси за интервю на класни ръководители на учениците от 4. клас,  
включени в изследването:**

*Уважаеми колеги,*

*Вие участвате в интервю, чиято цел е да установи в каква степен приложеният в класа Ви модел, състоящ се от конкретни методически идеи е спомогнал за усъвършенстването и по-високата степен на формираност на литературните и социолингвистичните компетентности на Вашите ученици.*

*Резултатите от интервюто ще бъдат използвани с научна цел.*

*Благодарим Ви за оказаното съдействие!*

1. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на знанията на Вашите ученици в областта на литературните компетентности?
2. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела за повишаване на уменията на Вашите ученици в областта на литературните компетентности?
3. Според Вас, какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за създаване на художествен текст с цел повишаване нивото на литературните компетентности у Вашите ученици?
4. Според Вас, какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст с цел повишаване нивото на литературните компетентности у Вашите ученици?
5. Според Вас, ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на литературните компетентности у Вашите ученици?
6. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на знанията на Вашите ученици в областта на социолингвистичните компетентности?

7. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането модела за повишаване на уменията на Вашите ученици в областта на социолингвистичните компетентности?

8. Според Вас, какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?

9. Според Вас, какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?

10. Според Вас, ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?

## Приложение № 2. Дидактически тестове

### I. Четене с разбиране

#### 1. Дидактически тест 1 – научнопопулярен текст (входящо ниво)

Училище:.....Клас:.....Възраст:.....Пол: М Ж

#### Прочетете внимателно текста и изпълнете поставените задачи.

Жабите снасят яйца във водата, от които се излюпват поповите лъжички. Докато растат, те бавно започват да променят формата си. Порастват им крайници и опашките им изчезват, докато малко по малко се превръщат в жабки, които могат да живеят на сушата. Тази промяна се нарича метаморфоза.

Поповите лъжички прекарват първите седмици от живота си във водата. Плуват с помощта на дългите си опашки и дишат с прозрачни хриле като рибите. След два месеца им порастват дълги задни крачета. Хранят се обилно, поглъщайки големи количества водорасли.

След три месеца на поповите лъжички им порастват бели дробове и започват да дишат извън водата. Освен това им се появяват и предни крайници, а опашката им започва да се смалява.

Скоро те са вече пъргави жабки, които могат да плуват, да се катерят и да скачат!

#### 1. Какъв, според вас, е видът на този текст? (1т.)

- А/ Художествен текст
- Б/ Научнопопулярен текст
- В/ Народна приказка
- Г/ Басня

#### 2. Кога изчезват опашките на поповите лъжички? (1т.)

- А/ След един месец
- Б/ След два месеца
- В/ След три месеца

#### 3. Как дишат през първия месец от живота си поповите лъжички ? (1т.)

- А/ С хриле
- Б/ С бели дробове
- В/ С уста

#### 4. Колко време е нужно на поповите лъжички за превръщането им в жаби? (1т.)

- А/ Няколко часа
- Б/ Няколко месеца
- В/ Няколко години

5. Как бихте озаглавили този откъс? (2т.)

.....

6. Посочете в кое от изреченията има само едно съществително. (1т.)

А/ Жабите снасят яйца във водата, от които се излюпват поповите лъжички.

Б/ След два месеца им порастват две задни крачета.

В/ Плуват с дългите си опашки.

7. Запишете синоним на думата „подвижни“ от текста . (2т.)

.....

8. Открийте и запишете всички прилагателни имена в следното изречение: (2т.)

*„Плуват с помощта на дългите си опашки и дишат с прозрачни хриле като рибите.“*

.....

.....

.....

9. Подчертайте всички глаголи в следното изречение от текста: ( 2т.)

*„Порастват им крайници и опашките им изчезват.“*

.....

.....

.....

10. Запишете какво могат да правят поповите лъжички след като вече са станали малки жабки. (2т.)

.....

.....

.....

## 2. Дидактически тест 2 – художественен текст (входящо ниво)

Училище:.....Клас:.....Възраст:.....Пол: М Ж

**Прочетете внимателно текста и изпълнете поставените задачи.**

Здравей, здравей, бате!

Страшно съм зает, но ти се обаждам набързо. Тези дни много работихме с баба, изчистихме цялата къща. Само че тя много разхвърля, та все вървя подире ѝ и прибирам. Завлякох метлата зад шкафа, обувките ѝ – най-навътре под кревата. Дори им развързах връзките, да ги обува по-лесно. Пък тя, вместо да ме похвали, взе, че ми се накара. Ако можеш ги разбра тези баби!

Под кревата има вързоп с дрехи. Когато съм сърдит на баба, се мушвам долу и заспивам обидено върху вързоба, а тя ходи из къщи и ме вика жално. Накрая, разбира се, се сдобряваме. Особено ако е приближило време за ядене. Баба ми капва в попарата по една капка от някакво шишенце. Казва, че от това козината ми е станала още по-лъскава и че много съм порасъл – бил съм вече педя и половина! Ами като е така, да ми излее в паничката цялото шишенце наведнъж, какво си играе капка по капка!

От Джери – дакел любопитен и смел

*По Станка Пенчева*

**1. Какъв, според вас, е видът на този текст? (1т.)**

- А/ Научнопопулярен
- Б/ Художествен
- В/ Басня
- Г/ Народна приказка

**2. Каква е бабата според текста? (1т.)**

- А/ Мързелива
- Б/ Грижовна
- В/ Сънлива

**3. Кога се сдобряват Джери и баба? (1т.)**

- А/ Когато приближи времето за ядене
- Б/ Когато приближи времето за лягане
- В/ Когато приближи времето за ставане

**4. Коя от думите описва най-добре Джери в началото на текста? (1т.)**

- А/ Уморен
- Б/ Разсеян
- В/ Палав

5. Как бихте озаглавили този откъс? (2т.)

.....

6. В кое от изреченията има две съществителни? (1т.)

А/Особено ако е наближило време за ядене.

Б/Само че баба много разхвърля.

В/Баба ми капва в попарата по една капка.

7. Запишете всички прилагателни имена в следното изречение: (2т.)

*„Когато съм сърдит на баба, се мушвам долу и заспивам обиден върху вързона.“*

.....

8. Открийте и запишете всички глаголи в следното изречение: (2т.)

*„Тези дни много работихме с баба, изчистихме цялата къща“.*

.....

9. Запишете синоним на думата „сърдито“ от текста. (2т.)

.....

10. Защо, според вас, бабата се кара на Джери, вместо да го похвали, в началото на текста? (2т.)

.....

.....

.....

.....



## **1. Дидактически тест 1: Научнопопулярен текст (изходящо ниво)**

Училище:.....Клас:.....Възраст:.....Пол: М Ж

### **Прочетете внимателно текста и изпълнете поставените задачи.**

Облаците в небето са миниатюрни водни капчици, издигнали се във въздуха, когато Слънцето е загряло морето. Те стават все по-големи и тежки, като накрая падат на земята под формата на дъжд. Водата се стича в реките, които я връщат обратно в морето. Това безкрайно пътешествие се нарича кръговрат на водата.

Ето как всъщност се случва всичко. Слънцето загрява морската вода и от нея се отделя невидима водна пара, която се издига във въздуха. Там тя се охлажда и образува милиони миниатюрни капчици, които оформят облаци. Ветровете придвижват облаците над земята. Когато те попаднат в по-студен въздух, водните капчици започват да се сливат в тежки дъждовни капки. Когато водните капчици станат прекалено големи и тежки, те падат под формата на дъжд. Дъждовните капки падат със скорост между 8 и 35 км/ч. Често студеният въздух над планините замразява водата и тогава тя пада като сняг. Влива се в потоци и реки, чийто път завършва в езерата или в морето, където водният цикъл започва отново.

### **1. Какъв, според вас, е видът на този текст? (1т.)**

- А/ Художествен текст
- Б/ Научнопопулярен текст
- В/ Народна приказка
- Г/ Басня

### **2. Какво представлява дъждът? (1т.)**

- А/ Големи и тежки водни капчици
- Б/ Ситни и леки снежни капчици
- В/ Малко количество морска вода

### **3. Каква е причината за движението на облаците? (1т.)**

- А/ Натезаването на капчиците в тях
- Б/ Духането на ветровете
- В/ Вливането на дъждовете в морето

**4. Какво е „кръговрат“ според текста? (1т.)**

А/ Замръзването на морето

Б/ Движението на облаците над земята

В/ Движението на водата в природата

**5. Посочете кое от изреченията е сложно. (1т.)**

А/ Дъждовните капки падат със скорост между 8 и 35 км/ч.

Б/ Това безкрайно пътешествие се нарича кръговрат.

В/ Водата се стича в реките, които я връщат обратно в морето.

**6. Как бихте озаглавили този откъс? (2т.)**

.....

**7. Запишете антоним на думата „леки“ от текста. (2т.)**

.....

**8. Открийте и запишете САМО степенуваните прилагателни имена в текста. (2т.)**

.....

**9. Подчертайте и запишете всички сказуеми в следното изречение от текста: (2т.)**

*„Слънцето загрява морската вода и от нея се отделя невидима водна пара.“*

.....

**10. Запишете какво се случва, когато водните капчици в облаците срещнат студения въздух над планините. (2т.)**

.....

.....

.....

## 2. Дидактически тест 2: Художествен текст (изходящо ниво)

Училище:.....Клас:.....Възраст:.....Пол: М Ж

**Прочетете внимателно текста и изпълнете поставените задачи.**

Луси подпря лакти на перваза и се надигна на пръсти, за да огледа двора. Досега никога не бе живяла в стая под самия покрив. Беше толкова високо, че градината изглеждаше странна и далечна, а дърветата – по-ниски и някак дебели, макар добре да знаеше, че са високи и стройни. В интерес на истината, досега никога не бе живяла в своя стая. Винаги беше делила стая с малкия си брат Уилям. Но сега се преместиха в къщата на баба й и всеки имаше своя собствена стая. Беше едновременно страхотно и необичайно.

Всъщност Луси не беше наясно какво точно чувства. Къщата на баба й беше по-красива и с голяма градина. Но Луси не можеше да спре да мисли за малкото им дворче в предишния им дом. Разбира се, бяха идвали много пъти при баба си, но само на гости. Да живеят тук, беше съвсем различно. Още нямаше усещането, че това е техният дом, въпреки че татко й бе обяснил, че е купил половината къща от баба й. Щяха да живеят заедно. Баба й щеше да помага в грижите за домакинството, а татко й щеше да поддържа дивата, обрасла градина, която напоследък не беше по силите на възрастната жена. И всички щяха да си правят компания.

*По Холи Уеб*

**1. Какъв, според вас, е видът на този текст? (1т.)**

- А/ Научнопопулярен
- Б/ Художествен
- В/ Басня
- Г/ Народна приказка

**2. Как се чувства Луси според текста? (1т.)**

- А/ Щастлива
- Б/ Удовлетворена

В/ Объркана

Г/ Разсеяна

**3. Защо семейството на Луси се е преместило в къщата на баба й? (1т.)**

А/ За да си помагат взаимно

Б/ За да сменят обстановката

В/ За да им бъде по-забавно

**4. Защо, според вас, Луси тъгува? (1т.)**

А/ Защото иска да бъде в една и съща стая с брат си

Б/ Защото мечтае баща й да й обръща повече внимание

В/ Защото й липсва предишният й дом

**5. Как бихте озаглавили този откъс? (2т.)**

.....

**6. Запишете антоним на думата „млад“ от текста . (2т.)**

.....

**7. Запишете всички СТЕПЕНУВАНИ прилагателни имена от текста. (2т.)**

.....

**8. Определете и запишете подлога и сказуемото в следното изречение: (2т.)**

*Луси подпря лакти на перваза.*

.....

**9. Кое от изреченията е сложно? (1т.)**

А/ Къщата на баба й беше красива и с голяма градина.

Б/ Беше едновременно страхотно и необичайно.

В/ Беше толкова високо, че градината изглеждаше странна и далечна.

10.Какво, според вас, означава: „*Не беше по силите на възрастната жена*“?  
(2т.)

.....

.....

.....

**Творческа задача 2. Моят клас посрещна Баба Марта (изходящо ниво)**  
**Съчинение по преживяване**

**Начало:** Къде, кога и с кого посрещнахте Баба Марта?

**Основна част:** Какво се случи първо? Какво стана после? Как се чувстваше ти? А как се чувстваха твоите съученици?

**Край:** Какво стана накрая? С какво ще запомниш този празник?

**Ключови думи:**

Баба Марта, моите съученици и приятели, изработване на мартеници,  
легенда за мартеницата, очакване на пролетта, щъркели,  
здраве, късмет, размяна на мартеници

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Приложение № 3. Карта за експертна оценка

#### Карта за експертна оценка

Моля, оценете предложените дейности, включени в отделните подмодули на модела според това доколко съответстват на предварително заложените показатели за оценка на модела. Поставете знака X срещу съответната дейност в колонката, в която смятате, че удовлетворява изискванията за съответния показател.

	ДА - напълно	По- скоро ДА	По- скоро НЕ	Напълно - НЕ
<b>Критерий 1. Литературни компетентности</b>	3т.	2т.	1 т.	0т.
Показател 1. <i>Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст</i> Дейност 1. „Магическа кутия“ Дейност 2 „Птичето с лунните крила“				
Показател 2. <i>Формиране на умения за създаване на художествен текст</i> Дейност 1 „Къщичка на знанието“, Дейност 2 „Умни картинки“ Дейност 3 Да напишем приказка!“				
Показател 3. <i>Възможности на комбинирания подход за развиване на двата вида компетентности – за усъвършенстване на литературните компетентности</i> Дейност 1. Моята първа книжка				
<b>Критерий 2. Социолингвистични компетентности</b>	3т.	2т.	1 т.	0т.
Показател 1. <i>Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация</i> Дейност 1 „Слънчевото цвете“ Дейност 2 „Срещнах писател!“				
Показател 2. <i>Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация</i> Дейност 1. „Вълшебните неща“ Дейност 2. „Приятели на думата“				
Показател 3. <i>Възможности на комбинирания подход за развиване на двата вида компетентности – за усъвършенстване на социолингвистичните компетентности</i> Дейност 1. Моята първа книжка				

**Приложение № 4. Работни листове на учениците, прилагани при апробирането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи**

**Работни листове**

Училище:

Клас:

Възраст:

Пол: М Ж

**Къщичка на знанието**

Мило дете,

От днес ще се впуснем в едно интересно и забавно предизвикателство, наречено „Къщичка на знанието“. Ще я построим заедно, като до всеки един от трите и етажа, ти ще достигаш благодарение на знанията и уменията ти по български език и литература.

За да завършиш успешно първия етаж и да преминеш към втория, е нужно да си измислиш някакъв герой, да го нарисуваш на листа, да му дадеш име, да напишеш как изглежда, защо е специален, да отбележиш какви качества притежава, на какво е способен. Когато си готов/а, ще преминеш към изграждането на втория етаж на магическата къщичка.

**1 етаж (съчинение описание)**

**„Основата да построим – измисляме герой любим!“**

Училище:

Клас:

Възраст:

Пол: М Ж

### **Къщичка на знанието**

Мило дете,

Ти вече успешно построи първия етаж на магическата ни къщичка! За да изградим втория, е нужно да се справиш с поредното интересно предизвикателство. Твоят измислен герой ще трябва да си избере приятели от измислените герои на останалите ти съученици и след това всички заедно ще съчините обща история, в която героите ви ще преживеят различни приключения, ще преодолеят препятствия, ще докажат смелостта и достойнствата си. Успех!

#### **2 етаж**

**„Сега героите любими какво ще правят – разкажи ми!“**

Училище:

Клас:

Възраст:

Пол: М Ж

### **Къщичка на знанието**

Мило дете,

Достигнахме до третия етаж на магическата ни къщичка. Този етаж, който е и последен, отново изисква справяне с интересно предизвикателство.

Трябва да напишеш писмо от името на измисления си герой, което да адресираш до самия себе си и в това писмо героят ти да разкаже за магическото училище, което посещава, като си избереш в коя държава се намира то, или пък е на друг континент, или даже в друга галактика.

Къщичката ти вече е почти готова, остава съвсем малко!

Успех!

Напр. *„Мили Косьо,*

*Благодаря ти, че ме създаде. Аз съм.....(описва се). Имам.....сили. Мога да скачам, да пускам мълнии.....Училището, в което ходя всеки ден, е много различно от твоето.....Там също пишем, но нямаме дъски, а пръчици и пясък или много сняг и т.н.)*

*Твой герой: Антенчо....*

### **3 етаж (моето писмо)**

**„Почти сме къща изградили, но трябва още малко сили“**

## Създаване на приказка по зададен край

Мило дете,

Днес ще влезеш в ролята на малък писател! Познаваш имената на много български автори на приказки – Ангел Каралийчев, Ран Босилек, Асен Разцветников и др., а сега ще имаш възможността и ти да създадеш своята история. На следващите редове ще прочетеш нейния край. Опитай се да съчиниш началото, да го напишеш така, че да бъде интересно, завладяващо и поучително. Не забравяй и да озаглавиш своята приказка!

Пожелавам ти успех!

**.....Най-накрая намерила сърничката вълшебното кладенче, пила от него и пак се превърнала в момиче. Но никога вече не забравила как трябва да е добра с всички – от малката мравка – та до голямата мечка, винаги да помага и да не отминава никой, изпаднал в беда.**

**Приложение № 5. Интервю на двете учителки – г-жа Галина Попова и г-жа Станимира Иванова, преподаващи в експерименталната паралелка в СУ „Димчо Дебелянов“ – гр. Бургас относно ефективността на приложения в класа им модел, състоящ се от конкретни методически идеи**

**1. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на знанията на вашите ученици в областта на литературните компетентности?**

**Г. Попова:** На децата много се хареса фактът, че имахме нещо по-различно и интересно от обичайните ни, „нормални“ часове. Питаха кога пак ще учим „забавно“, в кой ден ще имаме литература, ама различната. Учениците определено започнаха да възприемат четенето, обсъждането на литературните произведения, изобщо литературата по различен начин – не като досадно и скучно задължение, а като интересно и забавно приключение.

**Ст. Иванова:** Тези нови идеи допаднаха на децата, а елементът на изненада – какво ще се случи, какво ще правят днес, пък дори и свързано с обучението по български език и литература, беше очакван и желан от тях. Знанията им в областта на литературните компетентности се повишиха, защото имаха желание да участват, да откриват нови неща и най-важното – да разберат, че могат да се справят! Често скучаят и особено към края на деня вече са изключително изморени и разсеяни, но когато знаеха, че ще имат „различната“ литература, веднага скачаха и бързо се приготвиха, за да не пропуснат нещо.

**2. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на уменията на Вашите ученици в областта на литературните компетентности?**

**Г. Попова:** Забелязах нещо много интересно още в началото, когато започнахте да прилагате идеите в класа. Децата някак доста по-лесно започнаха да се ориентират в определянето на жанра на художествените текстове, искаха да четат повече, дори започнаха да разменят любими свои книги помежду си. Преди да дойдете в класа и да им покажете и разкажете всички неща, които направихте заедно, това липсваше.

То и самото поколение вече е различно, информацията ги залива отвсякъде, но книги трябва да се четат и мисля, че Вие определено им помогнахте за това!

**Ст. Иванова:** Много повече започнаха да обръщат внимание на художествената литература, искаха да научат повече за живота и творчеството на авторите на детска литература, да осъществяват срещи „на живо“ с тях, да ги разпитват, да споделят впечатления, дори да им показват собствените си произведения.

### **3. Според Вас, какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за създаване на художествен текст с цел повишаване нивото на литературните компетентности у Вашите ученици?**

**Г. Попова:** Особено интересна за учениците беше идеята, озаглавена „Къщичка на знанието“, която те сами имаха за задача да изградят. Децата бяха истински въодушевени от мисълта да построят цяла къща благодарение на знанията си по български език и литература, харесваше им страшно много да преминават от един етаж на друг, но само когато успешно бяха изпълнили поставените им задачи. Имаха пълната свобода да избират как да изглеждат героите им, какво да говорят, как да се държат, а това за тях е особено важно – сами да си решават! В тази възраст вече са особено чувствителни и не обичат някой да им се налага..... Работата и в екип, разделянето на групи, измислянето на истории, всичко ги забавляваше искрено! Започнаха да проявяват желание сами да създават текстове, да ги обмислят добре и да ги пишат по начин, по който да събудят интереса на съучениците си.

**Ст. Иванова:** На децата им беше забавно да създават собствени текстове, в които да включват измислените от тях герои, да ги изправят пред различни приключения, да ги поставят в смешни ситуации. Бяха провокирани да мислят, да правят интересни асоциации, да създават текстове, а някои даже подобриха значително правописа си. Значението на този подмодул наистина беше голямо и определено считам, че повиши равнището на литературните компетентности на децата!

### **4. Според Вас, какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст с цел повишаване равнището на литературните компетентности у Вашите ученици?**

**Г. Попова:** Всички идеи от този подмодул бяха много полезни, адекватни, ефективни и приложими. Децата особено се развълнуваха от римуваната приказка „Птичето с лунните крила“. Всички въпроси, които им бяха зададени, всичко, което

после коментираха като впечатления, усещания, чувства, ги беше докоснало много силно! Емоциите бяха големи, дълго след това обсъждаха съдбата на птичето, неговата добрина и жертвоготовност...Беше зареждащо и прекрасно да ги виждаш как истински преживяват историята, как я възприемат и тълкуват според собствените си виждания за нещата.

**Ст. Иванова:** Въпреки че са с твърде малък житейски опит, децата успяха истински да вникнат в същината на приказката, която им прочетохте – „Птичето с лунните крила“. Хареса им особено много, че за разлика от „Майчина сълза“, където малкото лястовиче най-вероятно е обречено, тук птичето получава мечтаните здрави крила и краят е щастлив за него! Успяха да осмислят нещата, да вникнат в съдържанието и наистина да разберат поуката от историята – когато си добър и правиш добро, винаги получаваш онова, за което мечтаеш и съдбата също ти се отплаща с добро.

**5. Според Вас, ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на литературните компетентности у Вашите ученици?**

**Г. Попова:** Да, много! Да направят своя собствена книжка беше най-хубавото нещо, което самите те споделиха, че някога са правили! Вживяваха се страшно много, работиха с огромен ентузиазъм. Цветни, красиви, интересни и увлекателни книжки се получиха! Въодушевяваха се от идеята, че самите те бяха като писатели, питаха се помежду си кой докъде е стигнал...Невероятно беше да си сред тях по това време!

**Ст. Иванова:** Бяха щастливи, доволни. Не искаха дори да излязат в междучасие, за да не си губят времето и да не успеят да си завършат книжките. Тази идея – за създаване на собствена история, ги изпълни с вдъхновение и изключително силно ги запали. Да, смятам, че наистина имаше ефект от тази идея – мислиха, създаваха, усъвършенстваха уменията и знанията си по български език и литература, развиваха въображението си, забавляваха се.

**6. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на знанията на Вашите ученици в областта на социолингвистичните компетентности?**

**Г. Попова:** Ефект определено имаше. Децата започнаха доста по-умело да се ориентират в конкретна комуникативна ситуация, да използват по-подходящи и

правилни езикови средства. Идеите бяха чудесни, много нови, интересни, и изобщо не ги натоварвах. Хем се забавлявах, хем се упражнявах.

**Ст. Иванова:** Да, имаше ефект. Учениците си правеха сами диалози и искрено се забавлявах, дори в междучасията. Започнаха да обръщат внимание на начина си на изразяване, да си правят забележки, ако някой кажеше нещо не „както трябва“.

Нужни са ни такива неща в работата, защото малко се обръща внимание на истински необходимото за учителите.....

**7. Според Вас, имаше ли ефект от прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи за повишаване на уменията на Вашите ученици в областта на социолингвистичните компетентности?**

**Г. Попова:** Самата аз си признавам, че не знаех много по отношение на това понятие „социолингвистична компетентност“. Звучеше ми доста стряскащо и сложно. Но нещата, които приложихте в класа ми, ме накараха да променя нагласата си и да погледна по нов начин. Децата разбраха доста неща, обогатиха представите си, общувах с истински, жив автор на детска литература във Ваше лице и това е най-ценното за тях!

**Ст. Иванова:** Да, имаше, разбира се. Учениците с интерес се включваха във всички дейности, започнаха да обръщат внимание на начина, по който говорят и се обръщат към останалите, замислиха се над понятия като „общуване“, „диалог“, „пряко и непряко общуване“.

**8. Според Вас, какво беше значението на подмодул 1: Формиране на умения за адекватна употреба на езикови средства според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?**

**Г. Попова:** На децата им хареса много идеята, озаглавена „Вълшебните неща“. Беше им забавно и полезно да правят асоциации, да свързват предмет с конкретна професия, да създават диалози след това. Особено интересно им беше да играят ролята на учители, да се поскарват на учениците си, да ги приканват да пишат домашни и да не закъсняват за час. Определено започнаха да използват по-адекватно подходящите езикови средства за конкретна комуникативна ситуация.

**Ст. Иванова:** Учениците изпълнявах с желание и радост поставените задачи. Голямо беше значението на този подмодул – не само децата, но и ние – техните

учители, някак по-добре разбрахме нещата по отношение на социолингвистичните компетентности. Учениците започнаха много по-добре да се ориентират в различните комуникативни ситуации, а употребяваните от тях езиковите средства станаха в пъти по-адекватни и отговарящи на конкретните комуникативни ситуации.

**9. Според Вас, какво беше значението на подмодул 2: Формиране на умения за възприемане и осмисляне на текст според комуникативната ситуация с цел повишаване нивото на социолингвистичните компетентности у Вашите ученици?**

**Г. Попова:** Това беше един от най-интересните и запомнящи се подмодули от модела с методическите идеи, приложен в класа от Вас. Когато Вие, Теодора, самата Вие, като автор на различни произведения за деца – стихотворения, песнички, римувани приказки, сценарии, проведохте творческа среща с децата и изиграхте една от приказките си – „Красивият врабец“ с помощта на кукли, които бяхте донесли, вълнението и въодушевлението на учениците нямаше как да се опише с думи! Срещата „на живо“ с истински писател, докосването до него, до книгите му.....Кукленият театър, който изиграхте, толкова много ентусиазира класа, че всички си пожелаха един ден да станат детски писатели, да обикалят из страната и да разказват приказни истории!

**Ст. Иванова:** Аз съм възрастен човек, но искам да споделя как дори на мен ми беше изключително интересно да наблюдавам представлението и да присъствам на творческата среща между децата и Вас. Усещаше се някаква специална връзка, нещо магично. Няма как да бъде предадено с думи, то трябва да се изживее, да се види! Но да, определено смятам, че този подмодул имаше голямо значение и много, много си струваше. И.....заповядайте отново, очакваме Ви!

**10. Според Вас, ефективен ли е подходът за комбинирано формиране и развиване на двата вида компетентности за развиване на социолингвистичните компетентности на Вашите ученици?**

**Г. Попова:** Разбира се, че е ефективен. Именно създаването и оформянето на авторска книжка от всяко едно от децата в класа спомогна за по-адекватната и уместна употреба на езикови средства в конкретна комуникативна ситуация,

обогати ги изключително много и като личности, направи ги по-креативни, мислещи и дори една идея по-добри!

**Ст. Иванова:** Точно влизането им в ролята на „малки писатели“ помогна на учениците да формират във висока степен уменията си за възприемане, осмисляне и създаване на художествен текст според конкретната комуникативна ситуация, да използват въображението си, да реализират мечтите и поривите си. Благодарим Ви за всичко, което преживяхме заедно!

## Приложение № 6. Римувани приказки, прилагани при апробирането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи

### 1.Птичето с лунните крила

Отдавна, отдавна и много далече  
зад стръмни баири, във китно селце,  
на топло в гнездото растяло си птиче,  
за жалост обаче – с едничко крилце....

Родило се тъкмо, когато пожарът  
от нищото сякаш избухнал така  
че въглен от него търкулнал се някак  
крилцето белязал с гореща следа....

Примряло от болка мъничкото птиче,  
но писано било така да расте –  
дори и сакато, различно от всички  
да има любящо, добро сърчице...

Все горе, високо, се взирало жадно  
сънувало често, че смело лети,  
но после еднакво и тъй безпощадно  
се сменяли дълги и тягостни дни....

Настъпила радост в гнезденцето родно –  
след няколко жарки и пъстри лета –  
сакатото птиче посрещнало гордо  
по-малката своя едничка сестра....

-Хапни си, сестриче, пийни си водичка!

Когато почиваш, над тебе ще бдя,  
не ще те оставя да раснеш самичка

и нищо, че нямам си двечки крилца! –  
така си нареждало милото птиче  
със цялата обич на тази земя,  
забравило болка, желаня, всичко  
пред своята скъпа, невръстна сестра....  
Нарочно ли било, случайност ли лоша,  
отново пожар разразил се така,  
че стигнал гнездото на малките птички  
искрици разпръсквал, и дим, и тъма....  
Търкулнал се въглен, аха да опари  
сестричето дребно, но мигом отпред  
сакатото птиче застанало смело  
крилцето си здраво издало напред....  
-Простора да искам – не мога да стигна  
и само в мечтите свободно летя,  
но имам сестрица – едничка, любима,  
за нея си давам и двете крила!  
В гнездото смълчано се сгушили двете  
прохладна и тиха дошла вечерта,  
във златна каляска, високо в небето  
изгряла прекрасна и бледа Луна....  
Погледнала долу, към клетата птичка  
със нейните черни и сухи крилца  
и без да я пита, отгатнала всичко,  
поклатила леко и тъжно глава...  
-Защо без крилца си останала, птичке?

Нима си щастлива и горда така?  
-Отново ги давам и двете, Луничке  
за малката моя, едничка сестра!  
Да литна високо така и не мога,  
но с моята вяра пък тя ще лети,  
когато сърцето обича до болка,  
какво като тъжни са дългите дни?!  
Луната тогава въздъхнала тежко,  
избърсала тайно гореща сълза,  
на всички звездички пошепнала нещо,  
разплела сребрилата своя коса....  
Във скута си нежен тя птичето взела  
и цялата вечер стояла така,  
люляла го нежно във лунна постеля  
целувала двете ранени крила....  
Настанала утрин – тъй свежа и светла,  
надигнало птичето будно глава,  
тежало му нещо на тялото клето -  
приплясало с нови и здрави крила!  
Красиви и силни, сребристи и меки –  
подарък безценен на тази земя,  
най-после свободно политнало леко  
към своята първа, едничка мечта!  
.....  
Когато ви дебнат нещастия разни,  
пазете в сърцето докрай любовта

и чудо ще дойде, и не е напразно,  
а раните ваши ще станат...КРИЛА!!!

## **2.Слънчевото цвете**

Някога, много отдавна,  
даже преди векове,  
Слънчо харесал си тайно  
цвете с прекрасно лице.  
Сутрин го галел с лъчите,  
топлел го целия ден,  
нежно му милвал косите  
и го целувал смутен....

Цветето гордо седяло –  
първо на тази земя  
в своето гъвкаво тяло  
с меки зелени листа.

-Слънчо, за мене е важно  
всеки да знае за нас –  
твоята обич, че вечно  
имам единствено аз!

-Как да докажа, Цветенце?

Само поискай ми знак –  
всяко животно, дръвченце  
пак ще го вярва, и пак...

-Дай ми от твоята сила  
и като теб да искря –

сякаш че слънце е слязло  
долу, на наш'та земя!  
Слънчо веднага побързал –  
снопче от своите коси  
леко и плавно развързал  
и ги превърнал в лъчи.  
В ярка и златна премяна  
Цветето тихо облял –  
то заблестяло вълшебно  
с целия слънчовски плам.  
Всички мълчали с възхита –  
чудо било за света  
цвете така да сияе -  
сякаш че слязла звезда!  
Лека-полека обаче,  
някак нарочно така,  
всички забравили Слънчо  
с цялата му светлина....  
Той се отдръпнал тогава,  
скрил се в дълбока тъма –  
тъжен, обиден, печален,  
със наранена душа...  
Облаци черни покрили  
синьото нявга небе,  
всички набързо се скрили –  
само че Цветето – не...

-Аз съм единствено, ярко  
слънце на тази земя,  
грея и светя прекрасно,  
друг не умее така!  
Вечната Майка Природа  
чакала кротко в нощта  
Слънчо дано се отсърди,  
ала не станало това...  
Бързо сина си открила  
в сълзи горчиви облян,  
с нежната майчина сила  
стиснала златната длан...  
-Сине, защо си печален?  
Кой те с обиди рани,  
мрак по земята е кален,  
хайде, изгрей, помогни!  
Всичко разказал и Слънчо,  
своята обич признал –  
как подарил любовта си,  
стъпкана грубо, без жал...  
-Тъй е, кахърен съм, мале,  
и ме сърцето боли,  
тъжно за мене е всичко,  
черни са моите дни.....  
Мъдра Природата била –  
знаела много неща,

дълго сълзите му трила,  
без да продума едва...  
Скоро при нея отишли  
всички по вид същества –  
помощ да търсят, че вечна  
паднала странно нощта...  
-Искаме светло да стане,  
чакаме пак топлина,  
мракът докрай да престане,  
кой ни наказва така?!  
-Слънце си имате вие –  
Цвете красиво, със плам,  
него търсете да грее,  
аз да помогна – не знам!  
-Молим те, Цвете, стопли ни,  
дай ни от своите лъчи,  
каза, че слънце ще си ни,  
черния мрак изгони!  
Слушало Цветето гордо  
жалните чужди молби  
и се подсмиввало тайно,  
без да отвърне дори...  
Някак далечно и хладно  
в своята зла красота,  
мислело още, че грее  
с някаква си светлина...

Слънчо смилил се отгоре,  
имал добро сърчице,  
и от небесните взори  
блеснал със златно лице!  
Всичко във миг оживяло,  
радост дошла на света,  
Цветето само седяло  
с вирната смешно глава...

То и до днеска така е –  
слънцето търси с очи,  
ала отдавна си знае,  
че е сгрешило, уви...  
Вечната Майка Природа  
кръсти го тъй – „Слънчоглед“ –  
все светлината да гледа,  
тя да го води напред...  
Но пък изчезне ли Слънчо,  
падне ли тихо нощта,  
плаче със сълзи за него,  
свело виновно глава...

### **3.Красивият врабец**

Майката Природа рече:  
-Времето дошло е вече –  
всички птички на земята

да покажат красотата  
на перцата си златисти  
или песните лъчисти –  
да решим и да се знае  
най-красивата коя е!  
Развълнувано подеха  
новината – да се спретнат,  
бързо сресаха перчеми,  
наизвадиха премени –  
най-помпозните костюми,  
понаписаха и думи –  
ако вземат да спечелят –  
да не тръгнат да треперят.....  
Пръв изперчи се Паунът –  
без претенции за умен,  
ням – опашката разтвори,  
на разсеян се престори  
от всеобщата възхита,  
и със чара си изпитан  
снизходително закима,  
че победата ще има!  
От скалите островърхи,  
дето пиле не прехвърква,  
Ястребът дойде навреме –  
хем отличие да вземе!  
Той със клюна си почука,

поизкашля се нафукан  
и перата си приглади  
за пред стари, и пред млади...

Поизлъскан и охранен,  
от кокошките представен  
се показва и Петелът  
със осанката надменна...

Поразходи се напето –  
безпричинно общо-взето  
и реши да кукурига –  
да го чуят, че пристига!

А след неговите „песни“ –  
тъй досадно всеизвестни,

Папагалът се понрави  
със сценичните изяви –  
потанцува и заскача

като факелче във здрача,  
но освен да преповтаря,  
друго нищо не докара...

Човка Свраката разтвори,  
нещо смешно измърмори,  
с крясък поздрави самичка  
тя журиращите птички....

Бързо и денят отмина –  
от красиви – по-красиви  
бяха многото пернати –

със опашките богати,  
към жадуваната титла  
да успеят да политнат...  
Труден изборът се случи –  
коя ще бъде – да научат,  
всички искаха да знаят  
и очакваше се краят...  
Сивото врабче тогава  
каза им, че се явява,  
скокна с тънички крачета,  
но каквото беше клето,  
без да иска се препъна  
и крилцето си огъна...  
-Врабчо, махай се веднага,  
че съвсем не ти приляга,  
място тук за тебе няма –  
нито красота голяма  
имаш като всички птици –  
бягай и клъвни трошици!  
Мъчно му на Врабчо стана,  
че раниха го без рана  
и оттегли се в полето  
с тиха болка във сърцето...  
Майката Природа мисли,  
и се чуди, и прелиства  
дълго прашните тефтери

без решение да вземе...  
Толкова прекрасни всички –  
близки и далечни птички  
като френските кокони,  
и с умения милиони...  
Но за звание „кralица“  
и оценка „десетица“,  
нужно беше и душата  
да е с качества богата!  
Като бабичка с елече  
се набързо преоблече  
тя – Природата, и хитро  
се промъкна да разпитва...  
Поизцапа си лицето  
и съсухри си ръцете,  
със бастунчето закрета  
и завайка се несретна:  
-Залък някой ми хвърлете  
и над мене се смилете!  
Помогнете ми да стана  
и перцата ви да хвана,  
то е вярно, че съм мръсна  
и парада ви прекъсвам,  
но сиротна съм и няма  
да осъмна без прехрана!  
Със погнуса я погледна –

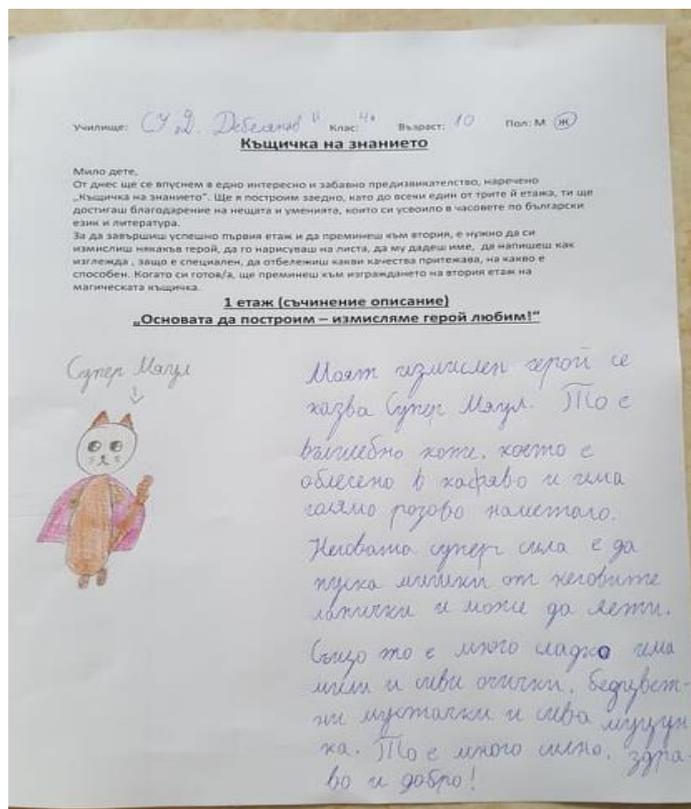
все едно, че му приседна  
на Пауна от храната,  
и побягна към гората...  
И Петелът и отказа,  
понагуши се и каза:  
-Нямам аз храна излишна  
и съм прекалено личен  
с теб сега да се разправям –  
чакат ме да побеждавам!  
Уж чаровни и блестящи,  
с добродетели искрящи,  
но в сърцата си изтлели  
към на ближния проблема...  
Позагубила надежда,  
че съчувствие ще срещне  
се Природата зачуди –  
как сред толкова заблуди  
ще открие красотата  
в дълбините на душата!  
И тогава отдалеко,  
Подочуло за което  
приблужи се и Вrabчето –  
от желание обзето  
силичките, ако има –  
да се отзове за трима.  
-Бабичко, не бой се, мила!

Ето, зрънчица съм скрило  
тук, с перата ми безлични –  
мъничко са, но излишни  
и за себе си си нямам,  
но на тебе с радост давам!  
Да нощуваш ще останеш  
пак при мене, и да знаеш,  
че постеля ще отстъпя –  
да отдъхнеш и от пътя!  
И внезапно, с тези думи  
над гората духна буря –  
бабата бастуна метна,  
а лицето и просветна  
като в някаква магия –  
стана тя жена красива!  
Там, в нозете и изящни  
паднаха и дрипи прашни,  
разни странни, малки твари  
от морета и върхари  
пееха със пълна сила  
те за Майката си мила!  
А Природата приклепна  
към врабченцето несретно  
и светът възкликна слисан –  
Тя пред него поклони се!  
-Ето, вижте и помнете!

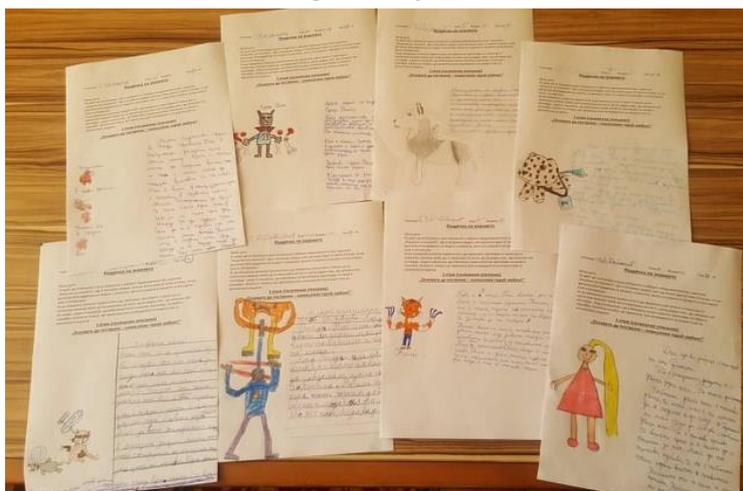
Някой ден ще разберете!  
Пред сърцето незлобливо  
всичко тука, що е живо  
някак губи си от чара  
и от своята омая,  
**ако грозна е душата –**  
**смисъл няма красотата!**  
Днес отсъждам – да се знае,  
че врабчето на света е  
най-прекрасната ми птичка –  
като светеща звездичка,  
и че всякога в живота  
ни е водещо Доброто –  
то еднакво е за всички –  
и големи, и мънички!

**Приложение № 7. Снимки на дейностите на учениците от експерименталната паралелка при прилагането на модела, състоящ се от конкретни методически идеи**

**Снимка 1 и снимка 2 – „Къщичка на знанието“**



**Снимка 1**

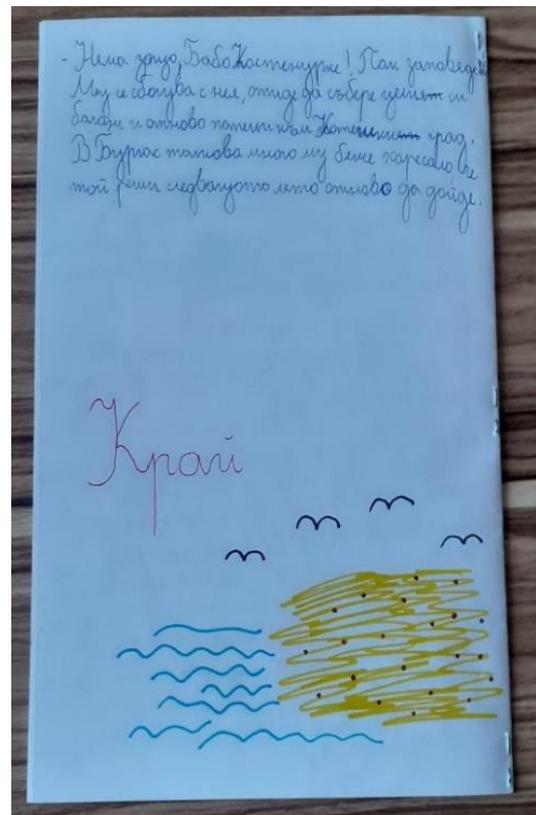


**Снимка 2**

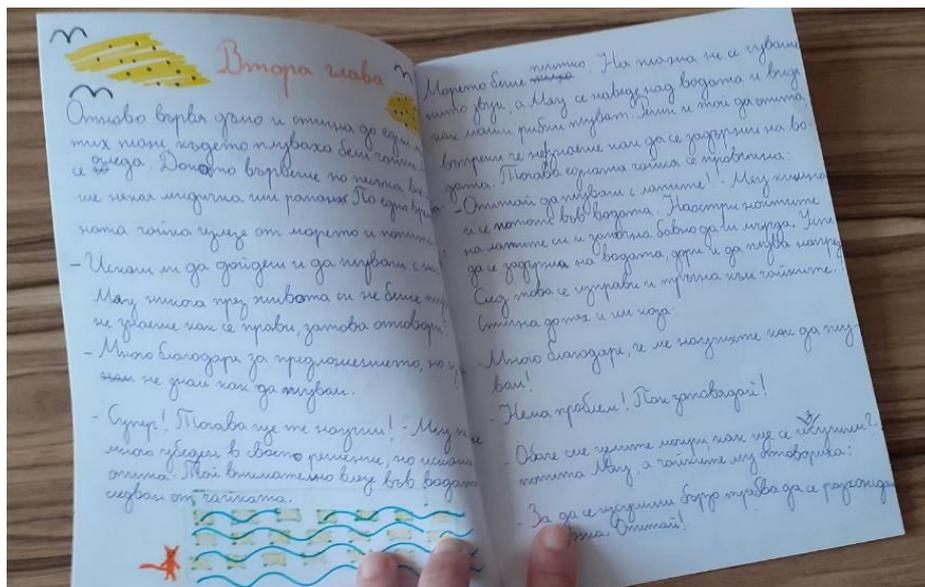
Снимка 3, снимка 4, снимка 5 – „Моята първа книжка“



Снимка 3



Снимка 5



Снимка 4

**Снимка 6 и снимка 7 – творческа среща с учениците**



**Снимка 6**



**Снимка 7**