

МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ ПО ПРАВОПИС НА БЪЛГАРСКИ И АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Даниела Йорданова, Пенка Кънева
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. В студията се представят методите на обучение по правопис на български и на английски език, като се очертават някои паралели и различия между тях.

Keywords: Bulgarian spelling, English spelling, methods of teaching, 1st – 4th grade

В началните класове обучението по правопис и на български, и на английски език не се провежда самостоятелно, а се осъществява в непосредствена връзка с предвидените теми по фонетика, морфология, синтаксис, лексикология. При подбора на учебното съдържание по правопис се отчитат следните основни фактори:

- лингвистичната същност на правописните промени и основните книжовни норми;
- психологическите основи на правописното обучение;
- възрастовите особености на учениците от I – IV клас.

Тези фактори имат определящо значение при избора на методически решения в процеса на усвояване на основни правописни знания и умения. Подборът на подходящи методи за тяхното ефективно усвояване е от значение, защото успешната технология на обучение осигурява съзнателност и трайност на овладените правописни знания и умения от малките ученици.

Целта на студията е да: 1) представи методите на обучение по правилно писане на български и английски език; 2) да очертае общото и да акцентира върху различното, за да бъдат открити възможностите за пренос на знания и умения от обучението по първия (българския) към обучението по втория (английския) език.

Методи на обучение по правилно писане на български език

Система от методите и похвати на обучение по правопис в етапа I – IV клас описва Г. Христовова в книгата си „Обучението по правопис в началните кла-

сове. Методически проекции“. Този проблем е също и част от съдържанието на монографията ѝ „Обучението по български език в I – IV клас“. Въпросът за обучението по правопис в началните класове е разработен и от В. Колева (вж. по-подр. Христозова, 1998; Христозова, 2008: 178 – 221; Колева, Йорданова, Мандева, 2000: 82 – 90).

Определянето на методите в обучението по правопис в етапа I – IV клас се извършва, като се имат предвид разработките на тези автори по този важен за методиката на обучение по български език проблем.

Методите, които се използват в обучението по правопис в началните класове, са:

Метод за езиков анализ и синтез

Според езиковата единица, която лежи в основата му, езиковият анализ може да бъде звуков, буквен, звуково-буквен, сричков, морфемен, морфологичен, словообразователен, синтактичен.

Звуковият анализ се разглежда не само като методически похват за отделяне на новия звук, който ще се изучава, а като средство за въвеждане на първокласниците в звуковата действителност, за развитие на фонематичния им слух, за изграждане на знания у учениците за връзката между звук и буква (без да се отъждествяват тези понятия).

В съдържанието на понятието звуков анализ се включва точното определяне на броя и поредността на звуковете в думата. По-конкретно учениците следва:

– да се научат точно да определят колко звука има в думата (Колко звука има думата роза?);

– да определят в какъв ред са подредени звуковете в думата – кой е 2-рият звук, кой е 4-тия, 5-ият и т.н.;

– да определят точната позиция на звука (Кой е третият звук в думата роза? А кой е вторият звук? и т.н.);

– да могат да определят фонемното обкръжение на звука, например: Пред кой звук се намира звукът „у“ в думата пумпал? Кой звук се намира преди него?;

– да отделят звуковете в състава на думата (Кои са звуковете в думата роза?);

– да поставят ударението в думата.

Всяко от тези действия за усвояване на звуковия анализ се формира в последователност в следните три плана, описани от Ст. Здравкова – материализиран, външноречев и умствен.

В материализиран план звуковият анализ се осъществява с помощта на нагледни опори. На децата се предлагат картини с изобразени предмети, чиито названия се анализират на звукове. Картините са придружени с графични схеми, които отразяват звуковия и сричковия състав на думата. С помощта на

похвата интониране (удължено произнасяне на всеки звук на фона на целостта – думата) учениците поставят квадрат или кръг в схемата на мястото на всеки звук.

Постепенно в процеса на ограмотяване нагледните опори отпадат и учениците извършват звуковия анализ във външноречев план, чрез изговаряне на думата на глас. Ако се затрудняват, могат да използват интонирането на звуковете.

При умствения план ученикът изпълнява действието веднага, наум. Той изговаря думата наум и така определя броя и поредността на звуковете в нея. Ако някои от първокласниците се затрудняват, при тях учителят би могъл да запази по-продължително време външните нагледни опори и да степенува внимателно сричковите структури в думите за звуков анализ.

Упражненията за звуков анализ се извършват не само когато учениците се запознават с новия звук и неговата буква, а много често и в подготовката за изучаване на съответния звук и буква, а също и като външна зрителна опора на четенето. Например: децата попълват изучените букви в схемата, която обикновено е придружена с предметна картина, и „четат“.

Изводът е, че звуковият анализ спомага за развитието на фонематичния слух на малките ученици. Те осъзнават, че звукът е първичен, а буквата е неговият графичен знак.

Буквеният анализ означава „...точно определяне на броя, последователността и поредността на буквите в думата“ (Христовова, 2008: 196). С помощта на буквения анализ учениците усвояват графичната форма на буквите, връзката между звук и буква, смислоразличителната роля на графемите.

С оглед на обучението по правопис в началните класове определяща е ролята на звуко-буквения анализ. Чрез него учениците се ориентират в съотношението между броя на звуковете и буквите, между изговор и правопис. Алгоритмично звуко-буквеният анализ може да се представи в следните стъпки:

Първо. Кой звук се чува?

Второ. Коя буква се вижда?

Трето. Има ли разлика между изговора и правописа?

Чрез звуко-буквения анализ учениците откриват несъответствията по количество между звуковете и буквите (Колко за звуковете в думата? А с колко букви се записват?). В този смисъл звуко-буквеният анализ е особено полезен:

- за думи, в които има букви я, ю, които бележат два звука;
- буквата ъ, която не означава звук, а мекост на предходния съгласен;
- в случаите, когато две букви бележат един звук – дж, дз.

Сричковият анализ подпомага овладяването на правописните норми, свързани с пренасяне на части от думата на нов ред, при разпознаване на ударени и неударени срички и позицията на гласните в тях – силна или слаба.

Морфемният анализ се използва при изучаване на състава на думата и правописа на: представки, наставки, окончания; при правописните норми, свързани с членуването, с пренасяне на части от думата на нов ред.

Морфологичният анализ се прилага за определяне на частите на речта и за разграничаването им на изменяеми и на неизменяеми. В зависимост от принадлежността на думите към определени части на речта, се откриват ортограми - -тт- при членуване на съществителни от ж.р., завършващи в ед ч. на -т – и т.н.

Словообразователният анализ има значение при усвояване на правописа на различните части на речта, които са предмет на овладяване от учениците в началните класове – съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, наречия, числителни имена.

Синтактичният анализ е свързан:

– „...със съгласуването между думите в рамките на словосъчетанието и изречението;

– с членуването на съществителните имена (или субстантивирани прилагателни имена, числителни имена, причастия), изпълняващи функцията на определения към тях“ (Христозова, 2008: 196).

Освен тези лингвистични анализи Г. Христозова посочва и *правописния анализ като метод на обучение*. Правописният анализ се извършва, за да се предпазят учениците от типични правописни грешки. Целта е да се анализират думи, които имат еднакви правописни особености, за да се осмисли съответно правописно правило. Правописният анализ може да се използва и за коригиране на допуснатите типични и индивидуални грешки от учениците след извършена проверка на писмени работи от учителя.

Когато е необходимо, е добре да се съчетае правоговорният анализ с правописния. Това се отнася до случаи на разлика между изговор и правопис.

Езиков синтез

Езиковият синтез като метод се използва на различни нива:

– чрез синтез на звукове (букви) в съответни думи се осмисля смислоразличителната и формообразуващата роля на звука – лак-лък-лек-лук; чанта, чанти;

– чрез синтез на словообразуващи морфемии и образуване на думи, в които има или няма разлика между изговор и правопис. Например: при образуване на думи с представка раз- (разнасям, разпитвам, разглеждам) се осмислят основни правописни правила: според морфологичния принцип морфемата раз- се пише винаги по един и същ начин, независимо от изговора си;

– синтез на формообразуващи морфемии и образуване на форми – в четвърти клас. Например: за осмисляне на пълния определителен член на съществителните имена от м.р., когато изпълняват ролята на подлог в изречението;

– синтез на думи в словосъчетание.

Езиковият синтез при тези случаи е насочен и към въвеждане на учениците в правописните особености при свързването на думи в словосъчетания. Например: съгласуване по род и число на прилагателното име със съществителното – весело момче, и т.н.;

– синтез на думи и словосъчетания в изречение. Синтезът на думи и словосъчетания в изречение е насочен към граматическото съгласуване на думите в рамките на изречение и работа върху пунктуацията му;

– синтез на изречения в текст. При този вид синтез изреченията, които съставят определен текст, се съгласуват граматически правилно и се осмисля пунктуацията им.

Друг метод в обучението по правопис е *имитативният* (вж. по-подр. Колева и др., 2000: 84).

Той е свързан със запомняне на думи с непроверяем правопис или такива, чийто правопис се подава на проверка, но учениците в I – IV клас не разполагат със знания за това – например: слято, полуслято писане; думи с променливо я.

Методът е необходим при опознавателни признаци на ортограми (буква или буквени съчетания), при които често се допускат грешки. Такива са случаите на редуване между звучни и беззвучни съгласни, букви щ, ю, я, редуване на о/у, пре/при и др. В тези случаи е необходимо учениците да запомнят правилната правописна форма и чрез алгоритъм за проверка да избират верния правописен вариант.

Действието на имитативния метод предполага както непреднамерено, така и преднамерено запомняне на думи, които съдържат ортограми. За целта се използват упражнения като диктовки и преписи. За прилагането на този метод от значение са различните нагледни средства – например: табло, което съдържа думи с правописни особености, за които учениците все още не са усвоили съответното правописно правило; текстове с правила, които съдържат указания за писане; ползването на правоговорен и правописен речник; интонирането при изговор, за да се осъзнае точният звуков и буквен състав на думата и др.

Основен метод за обучение по правопис в I – IV клас са *правописните задачи* (вж. по-подр. Христозова, 1998: 77 – 82). Чрез изпълнението на правописни задачи учениците откриват ортограмата, назовават вида ѝ, коментират и съответния начин на проверка.

Основни видове правописни задачи:

а) задачи за откриване на ортограмата с цел да се подчертае, огради, оцвети. Например: „Открийте буквите в думите, които могат да се сгрешат при писане – хубав, мраз, плакал, връзка, гълъб и др. Подчертайте ги“;

б) задачи за определяне на вида на правописната особеност. Например: „Какъв е видът на допуснатите правописни грешки в думите есена, война, пламено?“;

в) задачи за алтернативен избор на буква при корелативни звукове (тесни-широки гласни; звучни-беззвучни съгласни). Например: „Зачертайте грешната буква в думите по/уле, мо/умче, пе/ител, рь/акав, сняк/г и др.“;

г) задачи за попълване на изцяло пропуснатата ортограма. Например: „Попълнете в думите пропуснатите букви. Преди това устно направете проверка. Думи: обу...ка, бух...л, д...рвен, ш...околад, каз...л и др.“;

д) задачи за групиране на думи според правописната им особеност – „Групирайте думите според правописната им особеност. Думи: кораб, въже, мраз, сняг, глава, пазар, боб, газ, брада, род и т.н.“;

е) задачи за даване на свои примери по дадена правописна особеност. Например: „Напишете думи, в които има звучен съгласен в края им“;

ж) задачи за диференциране на думи с проверяем правопис от думи с непроверяем правопис. Например: „Препишете думите. За кои от тях ще използвате правописния речник за проверка?“;

з) задачи за разграничаване на пароними (думи, близки по звуков състав, но различни по значение). Например: при думите под и пот.

Добре е при изпълнението на правописните задачи, когато се откриват ортограми, свързани с определени правоговорни особености, да се включат и въпроси, а при необходимост и подходящи упражнения, чрез които ще се осмисли връзката между правоговор и правопис.

Методът на моделирането също се използва за обучение по правопис в началното обучение по български език.

Моделите са своеобразно онагледяване на правописните особености на ортограмата. Онагледяването на съответна ортограма подпомага осмислянето на абстрактния характер на правописните явления.

В обучението по правопис моделите могат да се използват при запознаване на учениците с различни дялове от лингвистиката: фонетика, морфология, синтаксис.

С помощта на модели, използвани в системата за начално оgramотвяване, се материализира звуковият състав на думите. С моделирането (със сини и червени квадрати за обозначаване на съгласните и на гласните) на звуковия строеж на думите малките ученици могат да групират лексеми с еднакъв звуков състав, думи с еднакви по брой букви, думи с едно и също морфемно съдържание. Моделите в първи клас са от особено значение, тъй като чрез тях учениците осмислят съотношението звук – буква.

В първи клас също учениците усвояват инструментални знания на синтактично равнище – видовете прости изречения по начин на изказване, правописа на обръщението, на пряката реч. Първокласниците съставят изречения по графични модели, а също така отразяват с модели словесния състав на простите изречения. С помощта на графичните модели учениците разпознават „малките“ думи (проклитики, енклитики) от пълнозначните думи, усвояват

правописа им. Например: „Съставете изречение по модела, като използвате дълги и кратки думи - ----- ----- --- -----“.

Методът на моделирането може да се използва и във втори клас, като се въведат знаците за обозначаване на звучен и на беззвучен съгласен, знак за разграничаване на изговора от правописа. С помощта на тези модели се подпомага взаимосвързаното усвояване на правоговора и правописа.

При морфемен разбор на думите (III клас) също могат да се използват модели за подходящо обозначаване на корен, представка, наставка, окончание, определителен член. Чрез тези модели малките ученици по-лесно осмислят словообразователния състав на думи от различните части на речта. С помощта на моделите учениците могат да осмислят случаи, в които морфемите изпълняват различни функции, но се отбелязват с една буква, както и да откриват, че еднаквото произношение на различни морфемите не означава, че се записват по един и същ начин. Например: глаголните окончания за 3 л. сег. вр. -ат и пълния определителен член -ът.

В началното обучение по български език модели се използват още при синтактичния разбор според установено в лингвистиката представяне на главните и второстепенните части на изречението (подчертаване на подлог, сказуемо, допълнение, определение, обстоятелствено пояснение).

Включването на модели в началното обучение по български език подпомага обучението по правоговор и правопис на малките ученици.

В условията на обучението за формиране на правописни умения на 7 – 11-годишните основно място има *методът упражнение* (вж. по-подр. Йорданова, 2012).

Методи на обучение по правилно писане на английски език

Когато става дума за обучение по правопис на английски език, може да се твърди, че всяка от представите за развитие на правописните умения насочва към определено учебно съдържание и към различен начин на организация на обучението. Ако се гледа на английската ортография като на неправилна, към обучението по правопис се подхожда холистично, разчита се на механичното запаметяване на думите. Ако се вземат под внимание етапите, през които преминава развитието на правописните умения, в учебното съдържание се включва система от фонологични и морфологични знания. Ако се акцентува върху свързаността между фонологията, ортографията и честотата, с която думата се среща в езика, тогава се интегрират фонологични, ортографски, морфологични елементи и се изучават често срещани в езика правилни и неправилни думи.

Във връзка с изброените фактори за подбор на методи за обучение по правопис класификацията на методите в изложението е в съответствие с трите принципа, които оказват своето действие в английския език. Разглеждат се особеностите на холистичния (свързан с традиционния принцип), фонетич-

ния (свързан с фонетичния принцип) и морфемния метод (свързан с морфологичния принцип), но се дискутира и най-старият начин за обучение по правопис, а именно: възлагането на учениците на списъци с думи.

Обучение по правопис чрез списъци с думи

Специалните уроци по правопис на основата на списъци с думи датират от XIX в. В тях учителите възлагат списъци с думи на учениците (от 10 до 25 на брой седмично), а учениците имат за задача да преписват думите по няколко пъти. Учителите проверяват дали са научени значенията им и дали могат да бъдат употребявани така научените лексикални единици в изречения. Всеки петък се дават тестове за проверка на правописа на думите от седмицата.

В един от най-използваните списъци с думи в английските училища днес – този на Скопъл – думите са разделени на две големи групи:

- 1) правилни думи (фонетични);
- 2) неправилни думи (нефонетични думи, *sight words, irregular, non phonetic*).

Правилните думи са тези, в които има висока степен на съответствие между звуковете и визуалните символи (букви или буквени комбинации, които винаги се четат с един и същ звук, напр. *sh*). Те често биват наричани фонетични думи.

Неправилните думи съдържат капани като: последователност от две еднакви букви; букви, които се пишат, но не се озвучават (*silent letters*); неясни гласни и объркващи вокални диаграфи. Тези думи не следват познатите правописни варианти и нямат логика в писмените си форми. Такива са: *are, was, said, put, laugh, what, their, water, would* (цитат по The Bullock Report, 1975: 182).

Възможно е списъците да бъдат съставени на друг принцип – въз основа на срещнатите нови лексикални единици в текстовете по дадена тема в учебниците. Тези думи обаче невинаги имат общи фонологични или морфологични особености, не могат да бъдат сравнявани и класифицирани, не се обяснява как да бъдат учени и как да бъде запомнен техният правопис по друг начин, освен механично (Simonsen & Gunter, 2001: 97 – 105).

Използването на списъци с думи има следните *предимства*: този начин на обучение по правопис е систематичен, децата са наясно какво точно се изисква от тях, учителите могат да установят потребностите от корекционна работа при всяко дете благодарение на ежеседмичните тестове, родителите имат поглед върху преподаването на правопис в училище.

Недостатъци: децата запаметяват правилно думите от списъците, но не умеят да употребяват правилните им форми в изречения, т.е. не умеят да правят нужните обобщения за правописните правила и да пренасят знанията си. Освен това на всички деца от класа се дават едни и същи списъци, без оглед и съобразяване с техните различни потребности и равнища на правописни

умения. Най-сериозният недостатък е свързан с това, че учителите изискват думите да бъдат запаметявани, но не учат децата на никакви стратегии, които да им помогнат в тази задача. Единственото изключение е преподаването на стратегията, която включва следните стъпки: 1) погледни думата; 2) препиши я, като поглеждаш; 3) скрий и преписаната дума, и оригинала; 4) напиши пак думата по памет; 5) погледни скритите оригинали, сравни правописа.

Обучение по правопис чрез холистичния метод

В края на 70-те години на XX в. се заражда идеята за холистичното ограмотяване и интегрираното обучение по четене, правопис и писане, слушане и говорене (*natural approach, holistic approach*). При този метод правописът се формира в контекста на ежедневните детски занимания по писане, а не в отделни уроци; вярването е, че у децата могат да се формират добри правописни умения чрез „потапяне“ в книжовност. Смята се, че специалното обучение по правопис е деконтекстуализирано и пречи на децата да трансферират научените писмени форми на думите при създаването на текстове.

Бейтс описва две холистични техники на обучение: чрез цели изречения и чрез цели думи (Bates, 2003: 4 – 6).

При техниката на обучение чрез цели изречения се започва с възприемането на цели изречения, а после – на отделните думи, които ги съставят. След това се преминава към разчленяването и разпознаването на звуковете, изграждащи думите. Тази техника е свързана с теорията, че децата реагират на цялото, а не на неговите части, и първото им визуално впечатление е от цялото изречение, после от отделните му думи. Опитните читатели не спират погледа си върху всяка дума на страницата. Очните движения се състоят от бързи преминавания по текста и от паузи на съсредоточаване. С бързите преминавания по текста се разпознават думите, а с паузите се извлича тяхното значение. Например изречението *I am James.* се възприема от децата като едно цяло с характерна форма. Подобно и: *I can jump. My name is Ben.* Както и по-дългите изречения: *Edward wants his tea now. Harry is playing with his train.*

По-късно децата осъзнават, че части от едното изречение присъстват и в другото: *I, is, his* – тогава започват да разделят изреченията на отделни думи. Процесът на осъзнаване, че изречението се състои от отделни думи, може да бъде подпомогнат с лексикални карти – на всяка карта се написва отделна дума, с картите се подреждат изречения. Полезно упражнение, свързано с тази техника, е и писането под диктовката на детето – възрастният пише под рисунката на детето това, което детето му диктува.

При техниката на обучение по правопис чрез цели думи също се залага на разпознаването на цялото, а не на частите му. Не се дават правила, писмените форми на думите се представят като комбинация от букви в определена последователност и се възприемат като цялостни единици. При писане де-

цата се стремят да си представят писмените им форми, визуализират представите си за съответните думи. Те много бързо запомнят формата на тези думи, които имат значение за тях; разпознават ги, ако ги видят написани по всякакъв начин – с обърнати нагоре букви, написани отзад напред и по правилния начин. Много думи имат специфична писмена форма – например *caterpillar* и *kangaroo* са лесно запомнящи се, за разлика от думи като: *like*, *let*, *met*, *net*, *wet*.

Холистичният метод е много подходящ, когато трябва да се преподава правописът на неправилни думи. Те са често срещани в езика, при тях една или повече срички не се произнасят или пишат по предвидим начин. Например думата *some* е неправилна, защото изглежда сякаш съдържа нямо -е. Типът сричка „гласна-съгласна-нямо -е“ обикновено прави произношението на гласната удължено, както в *dome*, но гласната о се произнася със звук, както в *sum*. Неправилните думи не могат да бъдат написани/прочетени чрез прилагането на правилата за фонемно-графемните взаимоотношения. Те трябва да бъдат запаметени и разпознати като цялост.

Предимства: холистичният метод е психологически издържан, той помага на детето да научи бързо думи, които означават нещо за него. Децата могат да натрупат доста голям запас от думи (*sight words*), научени по този начин – с цялостната им форма, без разчленяване на отделните им звукове и букви. С тях могат да оперират и да ги свързват в изречения. Така наречените *flash cards* (карти с голям формат и написана дума върху тях) могат да бъдат много полезни и забавни.

Недостатъци: ако трябва да бъдат научени голям брой думи, всяка от тях се представя като отделна единица, която не е свързана с останалите, а това е неефикасно; учебните текстове се състоят от внимателно подбрани думи, които се използват многократно, често по безинтересен и изкуствен начин. В същото време, сравнени с текстовете, които се използват при фонетичния метод, тези са по-интересни и с добро качество.

На теория холистичният метод е идеална възможност да се индивидуализира обучението, но на практика това се получава доста трудно. В класове с по 25 ученици е невъзможно учителят да отдели време на всяко дете, докато то пише. Дори и да съумее да обърне внимание на най-нуждаещите се от помощ, качеството на преподаване е незадоволително, а ефектът от обясненията – краткотраен.

Освен това заниманията само с отделни думи, които могат да се срещнат в текстовете, създадени от деца, са фрагментарни и неефективни. Този метод на обучение не позволява да се изучават групи от думи, да се сравняват и разглеждат техните прилики и разлики, да се открива, че много думи имат едни и същи структурни елементи и предвидими буквени комбинации. Не на последно място, някои специалисти изказват мнението, че холистичният метод на

ограмотяване не помага на децата със затруднения, напротив, те се нуждаят от специално обучение по правопис, тъй като заниманията с отделни, случайни думи не им позволяват да направят нужните обобщения и да формулират правописните правила (Graham & Harris, 1994: 187 – 192).

Обучение по правопис чрез фонетичния метод

Фонетичният метод е метод за ограмотяване, при който се преподават фонетичните стойности на буквите, буквените комбинации и сричките (Речник Уебстър). Главна цел на метода е да формира умение за съотнасяне на графемите към фонемите и обратно, за да направи възможно четенето и писането. В определението на учените от SEDL (Southwest Educational Development Laboratory) е включен още един елемент: фонетичният метод е свързан и с преподаването на някои принципи, които описват взаимоотношенията между писмените и устните форми на езика, напр.: „гласните в срички от типа: съгласна-гласна-съгласна са кратки“ (Wren et al., 2000).

Разновидности на фонетичния метод

В образователната практика се прилагат няколко разновидности на фонетичния метод: *analytic(al) phonics*, *linguistic phonics*, *synthetic phonics*, *embedded phonics* (класификацията е на Р. Нордкуист: Nordquist, 2009). Тук се разглеждат особеностите на две от най-използваните и дискутирани: аналитичната (*analytic(al) phonics*) и синтетичната версия (*synthetic phonics*). Кейт Ръгъл – учител, експерт по ограмотяване, автор и редактор в издателствата Кеймбридж и Оксфорд, споделя следното наблюдение: „Повечето учители прилагат и аналитичната, и синтетичната разновидност на метода, независимо от факта, че 90% от тях не могат да формулират разликите между двете. Те са въпрос, по който дори академичните среди спорят“ (Spelling, 2011).

При аналитичния фонетичен метод фонемите, означени със съответните им графемни, не се произнасят изолирано при четене. Учениците идентифицират изучаваната фонема чрез серия от думи, напр. откриват коя е общата фонема в думите *pat*, *park*, *push*, *pen*. При формиране на уменията за писане те правят умозаклучения, че първата фонема на думата *pig* е същата като първата фонема на думите *pat*, *park*, *push*, *pen* и че за да я запишат, трябва да напишат буквата *p* (Brooks, 2003: 10 – 13).

Анализът на думите се прави, след като те са били идентифицирани по друг път, например от учителя, разпознати по цялостната им форма (*sight words*), идентифицирани по първите или последните им букви, отгатнати от илюстрациите/контекста (от останалите думи в изречението) (Chew, 1997: 171 – 183).

На децата се преподава по едно звуково-буквено съответствие на седмица. Започва се с показване на серия от картинки на думи, чийто първи звук е изучаваният, напр. *car*, *cat*, *candle*, *cake*, *castle*, *caterpillar*. Когато всичките 26 букви бъдат представени по този начин, се продължава с представяне

на звуковете и буквите в краесловие, напр.: *p* – *par*, *cup*, *pip*; в междинна позиция: /æ/ *cat*, *bag*, *rag*. Този етап обикновено се достига към края на първата училищна година (в англоезичните държави). По това време учителите могат да покажат на децата как да озвучават и сливат буквените знаци в писмените форми на думите, напр. /k/, /æ/, /t/ за *cat*. През втората учебна година се преподават струпаните съгласни в началото на думата (напр. *bl*, *cr*, *sp*), след тях – струпаните съгласни в края на думата (напр. *nt*, *ng*, *st*), гласните и съгласните диаграфи (напр. *ee*, *oo*, *ch*, *sh*), нямото *e* (*slate*, *blue*). Тази програма обикновено приключва в края на третата училищна година (Watson & Johnston, 1998).

Синтетичният фонетичен метод е метод за огромяване, при който фонемите (звуковете), асоциирани със съответните графемни (буквите), се произнасят изолирано при четене и след това се сливат (синтезират) в дума. Например на децата се предлага да разделят буквите в дадена едносрична дума (*cat*), да произнесат фонемите на всяка от буквите последователно и после да ги слейт, за да произнесат думата. При писане синтетичният фонетичен метод обръща последователността на действията: децата произнасят думата, разделят я на фонемни, артикулират последователно всяка фонема, напр. /d/, /o/, /g/ и записват графемата за всяка фонема в съответната последователност: *dog* (Brooks, 2003: 10 – 13).

При тази разновидност на метода фонемите се преподават на равнището на индивидуалната фонема, а не на равнището на началната позиция, краеслова, сричката (както е при аналитичния фонетичен метод). „Прилагателното синтетично се отнася до факта, че децата се учат да синтезират произношението на писмените форми на непознати думи чрез превод на буквите в звукове и сливането им в цяло“ (Chew, 1997: 171 – 183).

Буквените звукове се преподават, преди децата да бъдат запознати с писмената реч. След като усвоят първите няколко звука, им се демонстрира как те могат да бъдат сливани в едно цяло, за да бъдат произнасяни думи. Например след като са усвоили звуковете на буквите: *t*, *p*, *a*, *s*, децата могат да образуват думите: *tap*, *pat*, *pats*, *taps*, *sat*. Произношението не им се дава наготово. Първо думата се конструира с магнитни букви (манипулацията с тях помага да се осъзнаят графемно-фонемните съотношения), после се озвучава последователно всяка графема и се сливат фонемите. Следователно децата самостоятелно конструират произношението на думите. Повечето от графемно-фонемните съответствия могат да бъдат преподадени за няколко месеца, т.е. още през първата училищна година.

При формиране на уменията за писане децата чуват устната форма на думата, подбират букви за нейните отделни звукове, подреждат ги и сливат съответните фонемни, за да произнесат думата, написана с магнитни букви. Струпаните съгласни не се преподават, защото могат да бъдат прочетени

чрез сливане на звуковете в тях. Диграфите (*sh, th, ai, oa*) се преподават и обясняват.

В съвременния вариант на метода децата се учат да четат и пишат едновременно, от самото начало (Watson & Johnston, 1998). Диктовката е често използвано упражнение: на равнището на отделната буква, на равнището на думата и на равнището на текста, включват се и безсмислени думи. Учителите, използващи този метод, предпочитат точността и правилността пред лекотата на изказа.

Първите думи, съдържащи неправилни буквено-звукови взаимоотношения, се въвеждат чак след като учениците започнат да четат с лекота прости правилни думи чрез съотнасянето на графемите им към съответните фонемни и последващото им сливане. Вниманието на децата се насочва към частите от неправилните думи, в които взаимоотношенията графем-фонемни са правилни, т.е. идеята е, че фонетичният принцип работи отчасти дори и в думите с неправилни взаимоотношения звук-буква.

Синтетичният фонетичен метод преподава всички (или повечето) буквено-звукови съответствия за няколко седмици. Това е важно, тъй като децата не познават друга стратегия освен озвучаването на буквите и сливането на звуковете, за да идентифицират непознати думи. Синтетичният фонетичен метод не подтиква към отгатване на значението на думите от контекста, илюстрациите или първите им букви (Chew, 1997: 171 – 183).

Типичната програма за обучение по синтетичния фонетичен метод включва следните стъпки:

1. Научаване на някои звукове на букви (а не на техните имена), напр. /m/, а не /em/, /f/, а не /ef/ (буквените имена се въвеждат едва след като децата са научили добре графемно-фонемните съответствия).
2. Научаване на всички 44 звука и съответните им букви/групи от букви.
3. Четене на думи чрез сливане на звуковете; писане на думи с подвижни букви.
4. Четене на текстове, в които има вече научени думи.
5. Упражнения за проверка на разбирането при четене (National Literacy Strategy, 2007).

Общото и при двете разновидности на метода е необходимостта да е развито, макар и в минимална степен, фонематичното възприятие на учениците, напр. умението да чуват и различават звуковете в устната реч. Една от разликите е, че при аналитичната версия децата анализират звуковете, представени със съответните букви, след като думата е била идентифицирана. При синтетичната разновидност на метода е обратното: произношението на думата се „открива“ чрез озвучаване на графемите и сливане на техните фонемни.

Друга съществена разлика е, че при аналитичния метод децата в началото се учат да идентифицират определен брой думи по цялостната им форма,

предимно чрез отгатване на думата по първата ѝ буква. Едва след като бъдат въведени всички буквени звукове, се преминава към формирането на умение за озвучаване на графемите и сливането им.

Комбинирането на двете разновидности на фонетичния метод – синтетичната и аналитичната, както и прилагането и на други методи, би позволило на учениците да четат и пишат правилно думи като *fall* и *fast*, при които гласните не са много податливи на правилата за озвучаване (Douglas, 1995: 66 – 71; Culligan, 1997: 35 – 64).

Обобщения за *предимствата и недостатъците на метода* откриваме в изследванията на Стойка Здравкова: положителното е, че осъзнаването на звуковия и буквения състав на думите в процеса на четенето се отразява благоприятно върху писането (върху пропускането и разместването на букви). Отрицателните моменти са свързани с пасивността на учениците, а също и с найвните фонетични основи на метода, с вярата в „чистите звукове“ (Здравкова, 2005: 24 – 27; 34 – 44).

Обучение по правопис чрез морфемния метод

При морфемния метод вниманието е насочено към осъзнаване на морфемния състав на думата. Преподава се правописът на морфемите (корени и афикси) и правилата за тяхното добавяне към думите. Съществуват някои ограничения на възрастта, поради които елементи на морфемния метод започват да се прилагат едва в трети клас на началния етап на основната образователна степен. Дори и тогава не се дават сложни и задълбочени морфологични знания за чуждия език – учениците не са овладели съответната терминология в процеса на изучаване на родния си език. Вниманието се насочва само към основни морфологични характеристики, например правилата за писане, които се прилагат при думите в множествено число.

За осъзнаване на морфемния състав особено ефективна е техниката за обследване на думите (Word Study). Тя се основава на изучаването и разбирането на структурата на лексикалните единици; не е насочена към тяхното механично запаметяване (Leipzig, 2000). Учениците не научават правописа на цялата дума наведнъж. Ако трябва да забележат разликата между твърдото *c* (както в *cat*) и мекото *c* (както в *cell*) например, на вниманието им се предлагат много думи, съдържащи буквата *c*. Те откриват, че *c* е твърдо по звучене, когато след него има съгласна (както в *clue* и *crayon*) или някоя от гласните *a*, *o*, *u* (както в *cat*, *cot*, *cut*). Обратно, *c* е меко, когато след него има *i*, *e*, *y* (както в *circus*, *celery*, *cycle*).

Учениците се насочват към разглеждане на строежа на думите (префикси, суфикси, окончания, сложни думи и съставните им части). Поставят им се задачи да търсят думи в думите и да развиват наблюдателност към буквените комбинации. Могат да се използват подръчни материали: вестник и маркер – със задача да се оградят всички думи с определен суфикс/префикс и т.н.; лево

или кубчета – учителят ги подрежда в определена последователност, задачата към децата е да запомнят последователността на цветовете и вида на кубчетата, а след това да ги подредят в същата последователност, започва се с 3 – 4 кубчета и се стига до 7 (Culligan, 1997: 35 – 64).

За да приложи техниката за обследване на думите, учителят прави подредба на правописните варианти/структури, които следва да бъдат анализирани и научени от учениците, след това подбира група думи, които демонстрират всяка от тях (Templeton, 1991: 185 – 201). На учениците се дават карти с думи (от 20 до 30 на брой), те ги проучват, сравняват и групират по дадения признак. Правописните правила се откриват самостоятелно от учениците, а не се диктуват наготово.

Задължителните компоненти на обучението са: 1) представяне на правописния вариант чрез подходящи за сортиране думи, сравняване и противопоставяне на отличителните им черти; 2) насърчаване на учениците да откриват самостоятелно изучаваната правописна структура/правило и в текстовете, които четат и пишат; 3) използване на упражнения, които да им помогнат да свържат изучаваната структура/правило с усвоените до този момент знания за думите.

В литературата са описани няколко вида сортиране на думи:

– затворено (определено от учителя) или отворено (по определен от ученика признак);

– единично (един комплект думи се сортира еднократно, по един признак) или многократно (един комплект думи се сортира многократно, по различни признаци);

– семантично (базирано на признак, свързан със значението, а не толкова с правописа) или ортографско (базирано на взаимоотношенията между произношението и буквените комбинации или между значението и правописа);

– без да се виждат писмените форми на думите (с решения, взети след произнасянето на всяка дума, но преди да бъде видяна писмената ѝ форма) или като се сравняват писмените им форми (Beag et al., 2004).

Сортирането на думи е ефективно, защото позволява на учениците да манипулират с картите с думи (да ги сравняват, доближават, групират и т.н.); дава им възможност да осъзнаят свързаността на произношението, структурата и значението на думите и влиянието на тези показатели върху правописа (Zutell, 2012). Апел и Мастерсън дават следния пример за сортиране на думите: *badge, page, bridge, hedge, rage, huge, siege, lodge* (Apel & Masterson, 2001: 182 – 195). Учениците би следвало да образуват две групи според правописните варианти за изписване на звука /d/, а именно: 1) *page, rage, huge, siege*; 2) *badge, bridge, hedge, lodge*.

Зютел описва още два вида дейности, които се прилагат при обучението по правопис чрез морфемния метод: лов на думи, списване на тетрадка за обследване на думи.

Ловът на думи представлява активно търсене на нови думи от самите ученици (Word Hunting); думи, които те искат или имат необходимост да научат. Упражнението е ефективно по следните причини: дава на учениците усещане за това, че те контролират ученето си; начин е да индивидуализират списъците с думи, които учат, и да ги направят подходящи за етапа, на който са развити правописните умения на всеки. На учениците може да се постави задачата всяка седмица сами да избират няколко думи, които да учат, или пък да откриват думи, в които присъстват определени правописни структури, изучавани през седмицата и др. (Zutell, 2012).

В тетрадката за обследване на думи учениците записват думите, групирани според правописните структури/правила, които съдържат. Думи, които съдържат повече от една важна правописна структура, могат да фигурират на няколко места в тетрадката (Zutell, 2012).

Главното *предимство* на морфемния метод е, че при комбиниране на сравнително малък брой морфемни методи могат да се образуват голям брой думи. Методът е най-ефикасен при многосричните думи, които могат да бъдат преподавани като комбинация от морфемни. Около 500 – 600 морфемни методи при комбиниране образуват хиляди думи. *Недостатък* на морфемния метод е, че преподаването на правописа на морфемите зависи от уменията на учениците да анализират звуково-буквените отношения и думите, т.е. свързан е с обучението чрез фонетичния метод.

Обобщение

В английския език фонемно-графемните и графемно-фонемните отношения невинаги са еднакви. Например думата *sheer* трудно може да причини проблеми при четене, докато при писане не е така. Има множество начини да се напише дифтонгът /iə/: *-ere*, както в *here*; *-ier*, както в *pier*; *-eir*, както в *weir*; *-eer*, както в *sheer* (Henry, 1993: 227 – 241). За да могат децата да усъвършенстват ортографските особености на английския език и да пишат думите без усилие, обучението по правопис се интегрира с обучението по четене (Foorman et al., 2004).

И още: за да се отговори на различните аспекти на английския правопис, е нужно прилагане на различни методи. Например при правилните думи са полезни знанията за буквено-звуковите съответствия; при производните думи е ефективно прилагането на морфологични знания; стратегията: „научи, напиши, скрий, напиши, сравни“ помага на учениците да пишат и правилни, и по-сложни думи. Затова в обучението по правопис следва да бъдат включвани експлицитни инструкции за фонемно-графемните съответствия; правила за добавяне на морфемни и за запазване на морфемите при образуване на производни; стратегии за кодиране на неправилни думи.

1. Общото и различното в методите на обучение по правилно писане на български и английски език

В представените методи за обучение по правопис на български и английски език се откриват следните паралели и контрасти:

1. И при двата езика формирането на правописни умения изисква извършването на езиков анализ и синтез. В обучението по български език се борави със следните езикови единици: звукове, букви, срички, морфеми; извършва се морфологичен, словообразователен и синтактичен анализ. В обучението по английски език се анализират и синтезират същите езикови единици, с изключение на сричките – думите не се разделят на срички, а сричките не се комбинират с цел образуване на нови думи. Това има своето обяснение, свързано с особеностите на писмената система на английския език: правописът не е само фонетичен, той е и морфонетичен – свързва ортографските единици и с морфемите (следователно с граматичните и семантичните единици); деленето на сричките в писмената реч не съответства на деленето на сричките в устната реч; морфологичните и фонетичните единици не съвпадат. По тази причина дори изучаващите английски език като роден прибягват до справка с речника, когато искат да проверят сричковия състав на дадена дума. В обучението по английски език в началните класове не се прави и морфологичен, словообразователен и синтактичен анализ – във връзка с ограниченията на възрастта и по-елементарното учебно съдържание (в сравнение с учебното съдържание по български език).

2. Наблюденията в български училища показват, че независимо от широкото представяне на фонетичния метод за обучение по правопис в англо-езичната литература той рядко се прилага в родната образователна действителност (Кънева, 2012: 120 – 126). От направения преглед на методите на обучение по правопис на български език става ясно, че във втори клас, когато започва обучението по правилно писане на английски език, учениците имат вече изградени умения за звуко-буквен анализ на български език. Тези умения биха могли да бъдат „пренесени“ в обучението по английски език и доразвити чрез приложението на фонетичния метод за овладяване на английския правопис.

3. Могат да се направят паралели между използването на имитативния метод в обучението по български език и холистичния метод в обучението по английски език (и по-точно техниката на обучение по правопис чрез цели думи) – в първия случай за запомняне на думи с непроверяем правопис или такива, чийто правопис се поддава на проверка, но учениците в I – IV клас не разполагат със знания за това; във втория случай за запомняне на правописа на неправилни думи. Те са често срещани в езика, при тях една или повече срички не се произнасят или пишат по предвидим начин.

4. Правописни задачи се предлагат на учениците и в обучението по български, и в обучението по английски език, но би могло да се помисли за систематизирането и детайлизирането на такива задачи, подходящи за учениците от началните класове, с оглед на спецификата на английската правописна система (както е направено в методиката на обучение по български език).

5. Методът на моделирането се прилага само в обучението по български език, а би могъл да намери място и в обучението по английски език за: осмисляне на съотношението между звуковете и буквите; материализиране на звуковия състав на думите; групиране на думи с еднакви по брой букви; отразяване с модели на словесния състав на простите изречения; разграничаване на „малките“ думи в изреченията; моделиране на някои морфемни в думите: корен, представка, наставка, окончание.

В заключение: обучението по правопис на малките ученици е основополагащо за формиране на езиковата им компетентност. За успешното овладяване на лингвистичните знания и умения както по български език, така и по английски език за етапа I – IV клас, педагозите имат възможност да пренасят методи и техники за обучение по правопис между двата езика.

ЛИТЕРАТУРА

Здравкова, Ст. и др. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен: ШУ „Епископ К. Преславски“.

Йорданова, Д. (2013). *Лингвометодически проекции на обучението по правопис и правопис в I – IV клас*. В. Търново.

Колева, В., Йорданова, Д., Мандева, М. (2000). *Методика на обучението по български език и литература (четене) I – IV клас*. В. Търново.

Кънева, П. (2012). *Английският правопис в начална училищна възраст*. Велико Търново.

Христозова, Г. (1998). *Обучението по правопис в началните класове*. Пловдив.

Христозова, Г. (2008). *Учебната задача по български език – фактор за изграждане на лингвистична компетентност (III, IV клас)*.

Apel, K., Masterson, J. (2008). *Theory-guided spelling assessment and intervention: A case study*. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 3.

Bates, K. (2003). *The Futility of the Spelling Grind Revisited*. History of Reading News. Vol. XXVI No.2.

Bear, D. et al. (2004). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary and spelling instruction*. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.

Brooks, G. (2003). *Sound Sense: The Phonics Element of the National Literacy Strategy – A Report to the Department for Education and Skills*. University of Sheffield.

Graham, S., Harris, K. (1994). *The Effects of Whole Language on Children's Writing: A Review of Literature*. Educational Psychologist 29.

Chew, J. (1997). *Traditional Phonics: What It Is and What It Is Not*. Journal of Research in Reading Volume 20, Issue 3, October.

- Culligan, B. (1997). *Improving Children's Spelling: A Guide for Teachers and Parents*. C. G. Peachey & G. R. Pearson.
- Douglas, V. (1995). *Straightforward Guide To Teaching Your Child To Read And Write*. London.
- Foorman, B. et al. (2004). *Early reading assessment*. Stanford. CA: The Hoover Institution.
- Henry, M. (2003). *Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5.
- Leipzig, D. (2000). *The Knowledge Base for Word Study: What Teachers Need to Know*. Scientific Studies of Reading, 11(2).
- National Literacy Strategy *Letters and sounds: Principles and practice of high quality phonics*. Department of Education and skills, 2007.
- Nordquist, R. (2007). *Grammar About.com Guide*, <http://grammar.about.com/od/pq/g/Phonics-terms.htm>.
- Simonsen, F., Gunter, L. (2001). *Best Practices in Spelling Instruction: A Research Summary*. Journal of Direct Instruction, vol. 1, no. 2.
- Spelling. (2011). *Spelling out success in reading*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4419955.stm.
- Templeton, S. (1991). *Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose*. Elementary School Journal, 92.
- The Bullock Report (1975). *A language for life*. London: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock11.html>.
- Watson, J., Johnston, R. (1998). *Accelerating reading attainment: the effectiveness of synthetic phonics*. Interchange 57. Edinburgh.
- Wren, S. et al. (2008). *Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. SEDL. (<http://www.sedl.org/reading/framework/glossary.html>).
- Zutell, J. (2012). *A Student-Active Learning Approach to Spelling Instruction*. <http://www.zaner-bloser.com/news/student-active-learning-approach-spelling-instruction>.

REFERENCES

- Zdravkova, St. i dr. (2005). *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnota uchilishte*. Shumen: SHU „Episkop K. Preslavski“.
- Yordanova, D. (2013). *Lingvometodicheski proektsii na obuchenieto po pravogovor i pravopis v I – IV klas*. V. Tarnovo.
- Koleva, V., Yordanova, D., Mandeva, M. (2000). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura (chetene) I – IV klas*. V. Tarnovo.
- Kaneva, P. (2012). *Angliyskiyat pravopis v nachalna uchilishna vazrast*. Veliko Tarnovo.

- Hristozova, G. (1998). *Obuchenieto po pravopis v nachalnite klasove*. Plovdiv.
- Hristozova, G. (2008). *Uchebnata zadacha po balgarski ezik – faktor za izgrazhdane na lingvistichna kompetentnost (III, IV klas)*.
- Apel, K., Masterson, J. (2008). *Theory-guided spelling assessment and intervention: A case study*. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 32.
- Bates, K. (2003). *The Futility of the Spelling Grind Revisited*. *History of Reading News*, Vol. XXVI No.2.
- Bear, D. et al. (2004). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary and spelling instruction*. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Brooks, G. (2003). *Sound Sense: The Phonics Element of the National Literacy Strategy – A Report to the Department for Education and Skills*. University of Sheffield.
- Graham, S., Harris, K. (1994). *The Effects of Whole Language on Children's Writing: A Review of Literature*. *Educational Psychologist* 29.
- Chew, J. (1997). *Traditional Phonics: What It Is and What It Is Not*. *Journal of Research in Reading* Volume 20, Issue 3, October.
- Culligan, B. (1997). *Improving Children's Spelling: A Guide for Teachers and Parents*. C. G. Peachey & G. R. Pearson.
- Douglas, V. (1995). *Straightforward Guide To Teaching Your Child To Read And Write*. London.
- Foorman, B. et al. (2004). *Early reading assessment*. Stanford, CA, The Hoover Institution.
- Henry, M. (2003). *Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5.
- Leipzig, D. (2000). *The Knowledge Base for Word Study: What Teachers Need to Know*. *Scientific Studies of Reading*, 11(2).
- National Literacy Strategy Letters and sounds: *Principles and practice of high quality phonics*. Department of Education and skills, 2007.
- Nordquist, R. (2007). *Grammar About.com Guide*, <http://grammar.about.com/od/pq/g/Phonics-terms.htm>.
- Simonsen, F., Gunter, L. (2001). *Best Practices in Spelling Instruction: A Research Summary*. *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, no. 2.
- Spelling. Spelling out success in reading*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4419955.stm, 2011.
- Templeton, S. (1991). *Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose*. *Elementary School Journal*, 92.
- The Bullock Report, A language for life*. London: Her Majesty's Stationery

- Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock11.html>, 1975.
- Watson, J., Johnston, R. (1998). *Accelerating reading attainment: the effectiveness of synthetic phonics*. Interchange 57. Edinburgh.
- Wren, S. et al. (2008). *Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. SEDL. (<http://www.sedl.org/reading/framework/glossary.html>).
- Zutell, J. (2012). *A Student-Active Learning Approach to Spelling Instruction*. <http://www.zaner-bloser.com/news/student-active-learning-approach-spelling-instruction>.

METHODS OF TEACHING BULGARIAN AND ENGLISH SPELLING IN THE 1ST – 4TH GRADE

Abstract. Methods of teaching Bulgarian and English spelling are presented in the paper, some parallels and differences between them are outlined.

✉ ¹Prof. Dr. Daniela Yordanova, ²Dr. Penka Kuneva, Assoc. Prof.
Department of Primary-School Pedagogy
University of Veliko Tarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: ¹danni_vt@abv.bg, ²p.kuneva@gmail.com