

СВОЕОБРАЗИЕ НА ПОДХОДИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН – РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ

Проф. д.п.н. Нели Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията са представени обобщено резултатите от проведено онлайн изследване с начални учители. Чрез подготвени от автора тестови задачи с избираеми отговори се установява равнището на методическата и педагогическата подготовка на началните учители по отношение на подходите в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. Коментират се допуснатите грешки. Препоръчват се конкретни методически идеи за преодоляване на установените слабости.

Ключови думи: изследване; тестови задачи; анализ; резултати от изследване; подходи в обучението по български език и литература; 1. – 4. клас; грешки; методически идеи

През м. март 2024 г. беше проведено изследване с 220 начални учители от различни региони на страната, участвали в онлайн (безплатно) обучение, посветено на проблеми в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. По предварително подготвени от автора на статията тестови задачи беше предоставена възможност на участниците в уебинара да изберат един от няколко избираеми структурирани отговора. Един е верният отговор, а останалите са дистрактори, които звучат правдоподобно, но не са най-пълните и точните отговори.

В хода на обучението се предоставяха тестовите задачи в последователността, в която течеше дискусията с участниците в уебинара. Те решаваха дадена задача и учителят след това правеше коментар и се обсъждаха получените отговори, като се предлагаха и конкретни методически авторски идеи от него.

Първата тестова задача е свързана със спецификата на подхода на учителя в хода на урока за запознаване с новия звук и печатната му буква в периода на ограмотяване. Резултатите са следните:

След запознаване с новия звук и печатната му буква урокът продължава с работа върху: А) текст – 1%, Б) думи – 10%, В) изречения – 2%, Г) срички – 87%.

Радващ е фактът, че 87% са избрали верния отговор. *Алгоритъмът*, който учителят следва в урока по четене за запознаване с новия звук и неговата печатна буква, изисква спазването на определена последователност. В началото на урока се *актуализират стари знания* за вече изучени звукове и печатни букви. След това учениците *първо се запознават с новия звук*, като до него се стига след работата над сюжетна картина в буквара, предмет от натура, от кратък текст на песен и пр. Следва *запознаване на децата в практически план с артикулационните и акустичните характеристики на новия звук*, като го изговарят. Следващата стъпка е *пренамиране и преоткриване на новия звук в различни фонетични позиции* – в началото, в средата и в края на думата, като разглеждат картинките на предмети, животни и др., и звуковия модел под всяка от картинките. След това *четат отворени и затворени срички* с новия звук. После четат *думи* с новия звук. Следващата стъпка е четене на *изречения* и накрая – кратък *текст*. Липсата на една от тези езикови единици (*звук, сричка, дума, изречение*) и на *текста* (като речева единица) в буквара би навредила на последователността и надграждането по трудност на тренировъчните упражнения и противоречи на особеностите на психофизиологическото развитие на децата. Ако в буквара е пропусната някоя от тези езикови единици (*звук, сричка, дума, изречение*) или *текст* (като речева единица), учителят би следвало да я включи, за да се премине плавно в хода на беседата в урока от най-малката езикова единица – звука, към по-големите езикови единици – сричка, дума, изречение, и да се стигне накрая до речевата единица – текста. В този смисъл разполагането в цветна лента най-отгоре на лявата букварна страница на срички и/или думи от авторите на букварите и насочването от учителя на вниманието на учениците към тези срички и думи, преди децата още да са се запознали със спецификата на звученето и уточняването на начина и мястото на артикулирането на звука в гласовия канал, не отговаря на изискванията за постройката на хода на урока в съответствие с психофизиологическите особености на малките ученици. Нерядко в букварите на лявата страница текстът е още в началото, а след това следват езиковите единици – звук, сричка, дума и изречение. А по принцип върху текста се работи в края на урока, когато вече учениците са се запознали със звука и неговата печатна буква, преоткрили са го в различни езикови единици – срички, думи и изречения. Аналогичен е и случаят, когато задачите, представени чрез сричкови таблици, чрез свързването със стрелки на букви за образуване на срички, са разположени след всички по-големи езикови единици – думи и изречения, и след речевата единица – текста. Недопустимо е и това, което се среща в букварите – на лявата страница да има само текст и илюстрация към него, най-горе – цветна лента със срички, а да липсват езиковите единици

– дума и изречение. На лявата букварна страница, предназначена за запознаване с новия звук и печатната му буква, е необходимо първоначално да открият новия звук в различни езикови единици – *срички, думи, изречения*, а в края на урока – и в лексикалната единица, *текст*.

Втората тестова задача е свързана с подхода на учителя при възприемането и осмислянето на съдържанието на изучаваното литературно произведение в урока по литература. Резултатите са следните:

Наблюденията над последователната смяна на епизодите или на картините в текста на изучаваното литературно произведение и неговата интерпретация се осъществяват чрез: А) *четене на верижка, чрез играта „Стоп!“* – 42%, Б) *изразително четене* – 50%, В) *подборно четене* – 8%.

Смушаващ е фактът, че само 8% са избрали верния отговор В). А 42% от участниците в изследването са избрали неверен отговор – А) четене на верижка, чрез играта „Стоп!“. При „*четенето на верижка*“ само механично се чете, без да се разсъждава върху текста, без да се поставят възпроизвеждащи и проблеми въпроси, без да се прави подборно четене. Това не съдейства за възприемането и осмислянето му. Криворазбраното схващане, че „*четенето на верижка*“, *четенето чрез играта „Стоп“* е интересно за децата и съдейства за възприемането и осмислянето на художествения текст на изучаваното литературно произведение, е в ущърб на читателското и литературното им развитие. Вярно е, че има и забавен елемент в четенето на верижка, но това не може да е аргумент в полза на приложението му. Подобно механично четене, което е дълбоко вкоренено в училищната практика, за съжаление, не съдейства за задълбочаване на читателските представи на учениците. Върху проследяването на сюжета се работи в хода на беседата в урока чрез *похвата подборно четене*. *Подборното четене като методически похват* предполага извършването на наблюдения над развитието на действието и чрез поставянето на репродуктивни и проблемни въпроси от учителя, които насочват вниманието на учениците към постъпките на героите, се изясняват мотивите за поведение, особеностите на техните портретни описания, взаимоотношенията им, откриват се използваните от автора езикови и художествени средства. Това съдейства за по-задълбочено възприемане и осмисляне на литературното произведение. *Трите варианта на похвата подборно четене* са добре познати на учителя и предполагат поставянето в хода на беседата на: *възпроизвеждащ, репродуктивен въпрос*, чийто отговор се съдържа в текста на литературното произведение и прочитане на фрагмент от него, без да се разсъждава върху прочетеното; *проблемен въпрос, който предполага първо прочитане на фрагмент от текста и разсъждаване върху прочетеното*, достигането до определени изводи и заключения; *проблемен въпрос, който предполага първо да се разсъждава, да се правят обобщения и изводи*, и после да се прочете фрагмент от текста в подкрепа на направените разсъждения и изводи – като своеобразен цитат от текста на автора. Чрез прилагането на тези варианти на *похвата подборно четене* учителят

съдейства за възприемане и осмисляне на художествения текст от учениците и подпомага учениците да се ориентират в художествената образност на изучаваното литературно или фолклорно произведение и да я осмислят. Ако целта, която сме си поставили като педагози, е да съдействаме за формиране на умения за четене с разбиране, би следвало да поставим акцент освен на похвата подборно четене, също и върху задачи за *изразително четене на текста* – за по-осезателно долавяне на авторовата позиция и отношението на автора към изобразеното и за задълбочаване на читателското възприемане на учениците.

Третата тестова задача е свързана с възприемането и осмислянето на повествованието в художествения текст в урока по литература. Резултатите са следните:

Когато проследява развитието на действието и последователната смяна на епизодите, учителят: А) обсъжда с учениците заглавието на всеки от епизодите непосредствено след подборното им четене – 39%, Б) прави план с епизодите след осъществяване на подборното четене на всички епизоди от сюжета – 60%, В) не прави план с епизодите на изучаваното повествователно произведение – 1%.

Притеснителен е фактът, че 39% избират отговор А), в който се твърди, че се обсъжда заглавието на всеки от епизодите непосредствено след подборното му четене. *Планът с епизоди* е важен при формирането на уменията за преразказване на художествен текст. Но той *е добре да бъде направен в края на урока*, след като сме проследили вече чрез подборно четене развитието на действието, последователната смяна на епизодите и учениците с лекота могат да предложат заглавия на епизодите, след като вече са извършили наблюдения над тях в хода на подборното четене. Така няма да затрудним учениците с нелепите въпроси още в началото на урока – след първото цялостно възприемане на литературното произведение чрез изразителния прочит на учителя – от рода на: „*Колко епизода откривате в текста?*“... Не е важно колко са, защото трудно може да се установи точният им брой. В плавното преливане в повествованието на автора от един епизод в друг понякога не се откроява ярко преминаването към нов логически акцент и това създава затруднения за учителя при разделянето на текста на епизоди. И всъщност в това се изразява *художественото майсторство на автора – изграждането на литературното произведение като единна хармонична художествена цялост*. Поради това абсолютизирането на разделянето на художествения текст на епизоди по-скоро създава затруднения на учениците, вместо да ги улесни в процеса на читателското възприемане. *Епизодът е сравнително завършен, относително обособена логическа цялост, елемент на сюжета. Условно обособяваме епизодите в изучаваното епическо произведение с цел да улесним учениците в ориентацията им в развитието на действието.*

Четвъртата тестова задача е свързана с подхода на учителя при извършването на наблюдения над компонентите на литературното произведение в урока по литература. Резултатите са следните:

Над компонентите на литературното произведение се работи: А) в два последователни урока: в първия – върху сюжета, а през втория – върху образите на героите и езика – 37%, Б) паралелно се проследяват развитието на действието, изграждането на образите на героите, своеобразието на езика – 60%, В) всеки компонент на произведението (сюжет, композиция, образи на героите, език, жанр) се изучава сам за себе си – 3%.

Значителен процент от изследваните начални учители – 39%, избрали отговор А), считат, че върху елементите на литературното произведение се работи в два последователни часа, като те се разделят изкуствено, което е притеснително като резултат. Като проследява развитието на действието и последователната смяна на епизодите, учителят не пропуска да постави акценти и да обърне внимание и на особеностите на изграждането на образите на героите с помощта на конкретни езикови изразни средства и художествени похвати; да обърне внимание на композицията – на постройката на произведението (дали е в диалогична форма, в стихотворна форма, под формата на писмо, в повествователна форма, в римувана проза и пр.); да акцентира на езика на автора и неговото художествено майсторство, на думите образи; да насочи вниманието на учениците и върху жанровите особености на изучаваното произведение.

В този смисъл не се разкъсват отделните компоненти на изучаваното литературно произведение (сюжет, образна система, език, композиция, жанр, и пр.), а се изучават в единство – в съответствие с художественото му своеобразие и цялост.

Петата тестова задача е свързана със спецификата на методическия похват дообрисване. Резултатите от изследването са следните:

Чрез методическия похват дообрисване учениците: А) досътворяват, дообрисват, допълват авторовите описания – 42%, Б) възпроизвеждат описанието в художествения текст – 25%, В) интерпретират психологическата характеристика на героя от литературното произведение – 33%. Смушаващ е фактът, че верният отговор В) е избран само от 33% от изследваните лица. 42% са избрали дистрактора А), а 25% – дистрактора Б).

Методическият похват дообрисване предполага да се възпроизведе психологическата характеристика на героя, създадена от автора. Ученикът пресъздава преживяванията на героя, възпроизвежда ги с думи, без да допуска извънконтекстови асоциации, а се придържа максимално близко до текста и остава верен на авторското изображение. В текста на литературното произведение авторът е представил преживяванията на героя, неговата психологическа характеристика и чрез похвата дообрисване ученикът пресъздава преживяванията на героя, без да добавя нищо от себе си, а с помощта на опорни думи от текста възпроизвежда авторовата психологическа характеристика на героя близко до текста, без да допуска извънконтекстови асоциации.

Чрез шестата тестова задача се проверява доколко началните учители познават спецификата на методическия похват устно словесно обрисване и

как го прилагат. Резултатите от изследването чрез тази задача са следните:

При устното словесно обрисуване учениците: А) възпроизвеждат описанието в художествения текст, като допълват авторовата картина – 17%, Б) обрисуват с думи авторовата картина, без да допускат извънконтекстови асоциации – 74%, В) поставят акцент на някои детайли от описанието на картината на автора – 9%.

74% от участниците в изследването са посочили верния отговор. Устното словесно обрисуване предполага възпроизвеждане на описанието на авторовата картина с максимална близост до текста на литературното произведение. Ползването на думи ориентири от авторовия текст съдейства за придържане към него и недопускане на извънконтекстови асоциации. Ако бъдат допуснати извънконтекстови асоциации, би следвало учителят да постави задача за повторно връщане към текста на изучаваното литературно произведение и прочитането отново на тази авторова картина, която се обрисова устно с думи.

Чрез седмата тестова задача се проверява как процедират началните учители, когато поставят творческа задача в урока по литература. Резултатите от изследването чрез тази задача са следните:

Учениците изпълняват задачи с творчески характер: А) в края на урока по литература – 74%, Б) във всяка учебна ситуация от урока – 12%, В) след подборното четене на даден епизод – 14%.

Радващ е фактът, че 74% от изследваните учители са избрали верния отговор А). По време на наблюденията над художествения текст на литературното произведение в хода на беседата чрез подборното четене в урока учениците са реципиенти, получатели на художествена информация. Това е комуникативната роля, в която те „влизат“ като получатели на художествена информация, създадена от автора. Те възприемат, осмислят и интерпретират авторовия текст в хода на урока чрез: отговорите на репродуктивните и проблемните въпроси в хода на беседата в урока с помощта на похвата подборно четене; устното словесно обрисуване на картините в произведението; преразказа на последователността на епизодите в него; изразителното четене на преките авторови характеристики на героите, на авторовите разсъждения; дообрисването на преживяванията на героите; илюстрирането и пр. В края на урока е необходимо да се сменят комуникативните роли, като се постави творческа задача на учениците да създадат собствен текст – приказка или разказ по аналогия на изучаваната в урока, по предложен или избран герой от нея, по две думи и пр. Поради това не е допустимо смесването на видовете задачи в урока и комуникативните роли, а е необходимо ясно разграничаване на видовете дейности на учениците – като адресати, получатели на информация в хода на наблюденията над художествения текст на автора и като адресанти, автори на художествена информация – на собствен текст, в края на урока.

Чрез осмата тестова задача се проверява доколко началните учители познават спецификата на фолклорните жанрове пословица и поговорка и как ги съотнасят

към текста на изучаваното литературно или фолклорно произведение. Резултатите от изследването чрез тази задача са следните:

За осмисляне на авторовото послание учениците съотнасят към текста на изучаваното литературно произведение: А) пословици – 18%, Б) пословици и поговорки – 59%, В) поговорки – 23%.

Смушаващ е фактът, че само 18% са избрали верния отговор А). Изборът на грешните отговори Б) 59% и В) 23% показва както непознаване на спецификата на фолклорните жанрове пословица и поговорка, така и неадекватното им използване в урока по литература. *Пословицата* съдържа в себе си широкото обобщение за разлика от поговорката, която е по-малозначна и не може да синтезира съдържанието на една приказка или разказ например. *Поговорката* се вмята, включва в потока на речта, за да я оцвети и да я направи по-въздействаща емоционално, по-експресивна. Тя няма обикновено синтактична самостоятелност за разлика от пословицата, която учениците съотнасят към текста на изучаваното литературно или фолклорно произведение, за да се осмисли по-добре авторовото нравствено-естетическо послание. Непознаването на спецификата на *пословица и поговорка*, като фолклорни жанрове, е причина за тяхното смесване и подвеждане на учениците.

Чрез *деветата тестова задача* се цели да се провери доколко началният учител използва адекватно проверката на домашната работа за целите на урока по български език. Резултатите от тази задача са следните:

Домашната работа по български език се проверява: А) в началото на урока – 85%, Б) в различни учебни ситуации от урока – 9%, В) след урока – 5%.

Изборът на грешен отговор от 85% е притеснителен. Ако *домашната работа* е във връзка с обявяването на темата на новия урок, ако тя ще послужи като подготовка за възприемане на новата лингвистична информация, която ще се изясни в хода на урока, тогава има резон в проверката на домашната работа в началото на урока. Съвременните тенденции по отношение на *структурата на урока за овладяване на нови лингвистични знания предполагат проверката на домашната работа или само на елементи от нея да се осъществява на различни етапи от урока* (не само в началото, а и в хода на урока) във връзка и в контекста на обсъжданата нова лингвистична информация. А ако домашната работа не е обвързана тематично с новите лингвистични знания, които предстои да бъдат изяснени, тогава учителят може да провери домашната работа след урока, без да губи време за проверката ѝ по време на урока.

Чрез *десетата тестова задача* се проверяват уменията на учителите да конструират адекватно урока по български език в 1. – 4. клас, и по-конкретно – началото на урока. Резултатите от тази тестова задача са следните:

Урокът по български език започва с: А) припомняне на определения за изучени в предходни уроци нови лингвистични понятия – 16%, Б) конкретно тренировъчно упражнение, задача за актуализиране на стари знания – 78%, В) изясняване същността на новото лингвистично понятие – 6%.

Радващ е фактът, че 78% от изследваните лица са избрали верния отговор. Поставянето на конкретно *тренировъчно упражнение, на определена задача в началото на урока* (за откриване на глаголите в изречение или текст например, за определяне на граматическите им категории, изучавани до момента в даден клас – число, лице, време) *ще съдейства за успешно осъществяване на този етап от урока* – подготовка за възприемане на новата лингвистична информация в по-късен етап от урока. *Актуализирането на стари знания* в урока може да се осъществи чрез *поставяне на конкретна задача* за откриване на проявленията на вече усвоените езикови понятия и техните граматически категории в изречение или в текст, без абстрактно теоретизиране на същността им, която вече е изяснена в предходни уроци, без дълга самоцелна проверка на домашната работа и пр.

Чрез *единадесетата тестова задача* се проверява доколко учениците познават спецификата на работата с видовете тренировъчни упражнения и видовете задачи в урока по български език в 1. – 4. клас. Резултатите са следните:

След изясняване на новото лингвистично понятие се: А) *изпълняват няколко задачи/ тренировъчни упражнения от учебника* – 25%, Б) *изпълняват степенувани по трудност разнообразни задачи* – 67%, В) *изпълнява творческа задача за създаване на текст с проявленията на новото понятие* – 8%.

Преобладаващата част от изследваните лица – 67%, са избрали верния отговор. След изясняване същността на новото понятие е необходимо веднага да се пристъпи към поставяне на задача на учениците да открият в дума, изречение или в текст проявленията на новото езиково понятие. Това е свързано с *методическите похвати разпознаване и разграничаване*. След това *тренировъчните упражнения се надграждат по трудност*, като се поставят задачи на учениците за: *групиране* на думи или изречения; *редактиране*; *езиков анализ*, който може да бъде звуков, морфемен, морфологичен, синтактичен – в зависимост от същността на новото езиково понятие и към кой дял на езика принадлежи то; *конструиране* на дума, изречение, текст по предложени панели, елементи; *тестови задачи*; *моделиране* и пр. И в края на урока е уместно да се постави *творческа задача за съчиняване на текст*, като в него се включат думи или изречения, свързани с проявленията на новото езиково понятие, изяснено в хода на беседата. Така задачите в урока и свързаните с тях методически похвати се степенуват по трудност, което е изключително важно за езиковото развитие на учениците в начална училищна възраст.

Дванадесетата тестова задача се отнася до спецификата на подхода на учителя при изясняване на новото лингвистично понятие. Резултатите са следните:

Новото лингвистично понятие се изяснява: А) *достъпно и научно вярно* – 57%, Б) *само на основата на конкретни примери* – 26%, В) *на основата на житейския опит на учениците* – 16%.

Смушаващ е фактът, че само 57% от изследваните лица са избрали верния отговор А). Често *липсата на терминологично единство, неточната употреба на термините и неадекватното изясняване същността на дадено езиково понятие*

възпрепятстват овладяването на езиковите знания от учениците в съответствие с новостите и актуалните тенденции в развитието на езикознанието. Не са рядкост случаите, когато в учебниците и в книги за учителя се дават *неточни определения на езикови понятия*. И учителят безкритично ги възпроизвежда, без да си дава ясна сметка, че така не съдейства за езиковото развитие на учениците. Достъпното, но научно издържано и точно изясняване на новото лингвистично понятие, илюстрирано с конкретни примери, е предпоставка за езиковото развитие на учениците.

Чрез *тринадесетата тестова задача* се проверяват познанията на учителите за подходите при формирането на умения за разказ по картина или серия от картини в уроците за формиране на комуникативноречевни компетентности. Резултатите са следните:

Когато се формират умения за разказ по картина или серия от картини:
А) учениците възпроизвеждат това, което виждат на картината близо до изобразението на художника – 50%, Б) привнасят и нови елементи към изобразеното от художника – 38 %, В) подбират отделни фрагменти от картината, които коментират – 12%.

Смушаващо е, че само 50% от изследваните лица са избрали верния отговор А). При *разказа по картина* ученикът се придържа към *авторовото русло* – *изобразението на художника, като не привнася нищо ново от себе си*. Детето наблюдава картината внимателно и разказва, възпроизвежда това, което вижда. Вярно е, че се извършва сложен процес – на декодиране на образите, създадени от художника, във въображаеми образи в мисленето и въображението на ученика и после въображаемите образи се кодират отново, но вече с думи от речника на детето и с помощта на опорни думи, като се получава свързана реч. *Детето разказва това, което вижда*. Художникът е кодирал своето послание в картината си чрез образи, създадени със средствата на изобразителното изкуство. Във въображението на ученика картините на художника се превръщат във въображаеми чрез декодиране на изразните средства на изобразителното изкуство. И след това отново се извършва процес на кодиране на въображаемите картини, но вече чрез средствата на словото – опорни думи, предложени от учителя и думи от речника на детето. И при *разказа по картина или серия от картини* учителят е удачно да предложи няколко опорни думи, отразяващи изобразението на картината на художника, които да улеснят учениците при възпроизвеждане на това какво виждат на картината/картините.

Чрез *четиринадесетата тестова задача* се цели да се провери познават ли началните учители спецификата на преразказване на научнопопулярен и на художествен текст. Резултатите са следните:

При преразказ на научнопопулярен текст учениците: А) *изразяват несвидетелско отношение* – 47%, Б) *използват сегашно историческо време* – 43%, В) *използват минали свършени деятелни причастия* – 10%.

Резултатите от тази тестова задача са смушаващи. Само 47% са избрали верния отговор – Б). *Фактите от научнопопулярен текст се възпроизвеждат чрез упот-*

ребата на сегашно историческо време. Спазването на глаголното време е изключително важно при преразказването на научнопопулярен текст и на художествен текст. Авторовото отношение и изобразеното от него в художествения текст се преразказва, препредава от ученика и той изразява несвидетелско отношение към това, което авторът е разказал, създал в текста си, а ученикът го пре-разказва.

Чрез *петнадесетата тестова задача* се цели да се провери доколко началните учители познават спецификата на методическия подход при формирането на умения за създаване на съчинение по преживяване. Резултатите са следните:

При създаване на съчинение по *преживяна случка*, (*по преживяно*) *учениците*: А) *се стремят да изградят повествованието за случката, породила определено преживяване* – 18%, Б) *се опитват да изразят чувството, настроението, преживяването, породени от определена случка* – 25%, В) *се стараят да изградят ясен сюжет, стройна композиция, да изразят породеното настроение чрез точен език* – 57%.

57% от изследваните лица са избрали верния отговор – В). На емпирично равнище в хода на литературното образование в 1. – 4. клас постепенно се *формира и усъвършенства уменията да се създаде съчинение по преживяване*, като за целта у *учениците се изграждат критерии*, свързани с формирането на конкретни умения за създаването на този вид съчинение, а именно: *точно назоваване на чувството, настроението* или нюансите на дадено чувство, породени от конкретна случка или ситуация, и *адекватен избор на езикови средства за определяне на чувството*, свързано с дадено преживяване; *вълнуващо, заинтригуващо и убедително описание на случката, породила определено преживяване, последователно описване на събитията* във връзка с възникналите настроения и преживявания; *постигане на стройна композиция на съчинението* – без повторения, липса на тематично и смислово единство между отделните компоненти на съчинението, „разхвърляност“ на описваните факти, натрупване на много и излишни подробности, които правят изложението тромаво и трудно за възприемане; *пълнота на описването на чувството, настроението*, породени от определено преживяване във връзка с дадена случка; *недопускане на фрагментарност, стихийност и спорадичност* при описването на фактите и предизвиканите от тях нюанси на чувства и настроения; *умело вплитане на елементи на художествената измислица в контекста на описваната случка* и породените от нея преживявания; *правдивост при изложението на случката, чувствата и настроенията* в съчинението по преживяване.

Както се вижда от анализа на получените от изследването резултати, на десет от предложените общо петнадесет тестови задачи изследваните лица са отговорили вярно. На пет от задачите са посочили грешен отговор. Това е обезпокоително. Тестовите задачи са конструирани на основата на наблюдения на автора чрез конкретни примери от училищната практика за некоректно приложение на методическите похвати, форми и средства в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. Те не изчерпват всички варианти на подобни проявления. Тук са посочени

само част от примерите в резултат на впечатленията на автора от наблюдаваните уроци по български език и литература в последните няколко години. Идеята е да се акцентира върху пораженията, които се нанасят върху психиката, езиковото развитие и читателската еволюция на децата в начална училищна възраст чрез натрапването на клиширани изводи и представи, чрез неадекватно и некоректно използваните методи, похвати, форми и средства, с които учителят си служи. Резултатите от проведеното изследване за някои от задачите са смущаващи и са доказателство за необходимостта от усъвършенстване методическата подготовка на началните учители, които осъществяват обучението по български език и литература в 1. – 4. клас.

PECULIARITIES OF THE APPROACHES TO PRIMARY BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING – RESEARCH RESULTS

Abstract. The results from an online research of primary teachers are presented briefly in the article. The level of the methodic and pedagogical preparation for the application of the Bulgarian language and literature teaching approaches of 1st – 4th grade primary teachers is diagnosed by author constructed multiple choice test items. The mistakes made are commented. Some concrete methodical ideas for overcoming of the found weaknesses are recommended.

Keywords: research; test items; analysis; research data; approaches to Bulgarian language and Literature teaching; 1st – 4th grade; mistakes; methodical ideas

✉ **Prof. Nelly Ivanova, DSc.**

ORCID iD: 0000-0003-1961-6131

Faculty of Education

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mail: n.ivanova@fp.uni-sofia.bg