

ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В I – IV КЛАС И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА СЪВРЕМЕННОСТТА

Проф. д.п.н. Нели Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се поставя акцент върху най-често допусканите грешки в методическия подход на учителя в урока по български език в I – IV клас. Коментират се проблеми, свързани с интерпретацията на лингвистичните понятия, със структурата на урока по български език, с използваните методически похвати и форми. Представените често срещани грешки в обучението по български език са илюстрирани с конкретни примери. На фокус са различни учебни ситуации от уроците по български език. Предлагат се методически идеи за преодоляване на наблюдаваните слабости.

Ключови думи: обучение по български език; I – IV клас; грешки; методически идеи

В процеса на обучението по български език началният учител се съобразява с регламентираното от учебните програми по български език и литература учебно съдържание, като се стреми да постигне очакваните резултати от обучението и да съдейства за овладяване на новите лингвистични знания и понятия, да формира умения у учениците за откриването, разграничаването и правилната употреба на езиковите понятия и техните конкретни проявления в потока на речта.

В обучението по български език в I – IV клас допусканите грешки в различните видове уроци най-често са свързани с терминологията, свързана с изучаваните лингвистични понятия и техните определения, както и с използваните от учителя методически похвати и с начина на приложението им. Структурирането на хода на урока по български език, степенуването по трудност на учебните ситуации в него също в много от случаите е затруднявало учителите.

В училищната практика се срещат случаи, когато **урокуът по български език за запознаване с ново лингвистично понятие** започва с абстрактно припомняне на същността на дадено езиково понятие, което е било вече обяс-

нено от учителя в предходен урок. Самоцелното абстрактно възпроизвеждане на определението за същността на изученото вече езиково понятие не носи нищо ново на децата като информация. Ученикът може да „изрецитира“ перфектно определението на понятието *глагол* например, а след това да не може да го открие в изречение или в текст, да не съумее да го включи в свой текст. „Папагалското“ преповтаряне на вече усвоена лингвистична информация за същността на дадено езиково понятие не допринася за формирането на езикова култура и умения за откриването, диференцирането и правилната употреба на понятията.

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 в тази учебна ситуация от урока – подготовка за възприемане на новата лингвистична информация, която ще бъде изяснена в по-късен етап от урока. Например, ако до този момент е изучавано число на глагола, а в урока учениците ще се запознаят с друга граматическа категория – лице на глагола, то задачата в началото на урока – с цел подготовка за възприемане на новата лингвистична информация, може да бъде насочена към откриването на глаголите в изречения или в текст и определяне на числото им. И след това учителят ще обяви темата на урока, а именно, че в този урок учениците ще се запознаят с лице на глагола. И непосредствено след това да се обясни същността на новото граматическо понятие – лице на глагола.

Често срещана слабост в обучението по български език, превърнала се в инерция в училищната практика, е, че обикновено урокът по български език за запознаване с ново лингвистично понятие традиционно вече десетилетия наред започва с проверка на *домашната работа*. Така учителят губи 15 – 20 минути от урока в самоцелното проверяване на изпълнението на домашната работа.

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. Например, ако учениците са изучавали род и число на *съществителното име* и домашната им работа е била насочена към определяне на тези граматически категории, а в новия урок те ще се запознаят с още една граматическа категория на съществителното име – определеност (членуване на съществителното име), тогава проверката на домашната работа ще е необходима предпоставка за осъществяване на подготовката за възприемане и осмисляне на новото лингвистично понятие в 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, с новите понятия, които предстои да бъдат изяснени, тогава учителят може да провери домашната работа след урока, без да губи време в проверката ѝ по време на 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.

В много от учебниците по български език за I – IV клас след обясняването на същността на новото езиково понятие следват задачи, които не са степенувани по трудност и не предполагат разнообразни тренировъчни упражнения и дейности на учениците. Би следвало след изясняване същността на новото понятие 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, за **редактиране**, за **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), за **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 включват 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.

Методическите похвати **разпознаване** и **разграничаване** са тясно свързани, защото за да се разпознае дадена част на речта (примерно – съществително име), ученикът трябва да може да я разграничи от другите части на речта (прилагателно име, числително име, лично местоимение, глагол и пр.). Поради това приложението на тези два методически похвата се осъществява в тясна връзка, паралелно.

Групирането предполага обединяване по определен признак на проявленията на езиковите понятия. Например групирането на частите на речта – съществителни имена, прилагателни имена, глаголи, числителни имена и пр., в различни колони на таблица. Но преди да се групират тези части на речта, е необходимо учениците да ги разпознаят и разграничат. По този начин в прак-

тиката отделните методически похвати не се прилагат изолирано, а са тясно свързани и обусловени помежду си. Тук условно ги представяме поотделно, за да бъдат изяснени същността и спецификата на приложението им.

С **редактирането** и видовете редакции учениците се запознават в уроците за овладяване на нова лингвистична информация, като в практически план у тях се формират умения да редактират чужд и собствен текст. В част от учебниците и учебните помагала липсват някои от видовете редакции. Ако учителят установи, че има такава липса, е необходимо да допълни информацията за видовете редактиране (прибавяне, съкращаване, заместване и разместване) и да включи тренировъчни упражнения в урока, чрез които децата да се запознаят с видовете редактиране. Това ще съдейства за по-доброто овладяване на особеностите на правописа от учениците и на уменията им да усъвършенстват чужд и собствен текст.

Езиковият анализ е едно от основните тренировъчни упражнения в урока по български език. Още в периода на ограмотяване децата правят в практически план чрез похвата моделиране езиков (фонетичен, звуков) анализ, като изготвят модел на думата с червени (за обозначаване на гласните звукове) и сини (за обозначаване на съгласните звукове) квадратчета. По-късно изучават видовете морфеми (представка и корен) и правят езиков (морфемен) анализ на думата. Чрез схеми модели още в предбуквения период в първи клас малките ученици се запознават с видовете изречения по цел на изказване (в първи клас – съобщително и въпросително изречение, а в трети клас – подбудително и възклицателно изречение), за да се стигне на по-късен етап в четвърти клас до определяне главните части на изречението и до езиков (синтактичен) анализ. Още във втори клас децата правят езиков (морфологичен) анализ на думата, като определят каква част на речта е и кои са нейните граматически категории. По този начин от предбуквения период на ограмотяване до края на IV клас учениците в начална училищна възраст осъществяват езиков анализ в различните му разновидности в зависимост от спецификата на лингвистичните понятия и принадлежността им към даден дял от езика, включени в учебното съдържание.

Задачите за **конструиране** на дума, изречение, текст по предложени елементи, панели, предполагат учениците да подредят по определени критерии предложените от учителя опори (звукове и букви, срички, морфеми, когато се конструира дума; думи и словосъчетания, когато се конструира изречение; изречения, когато се конструира текст). Така у децата се формират умения да свързват отделни елементи, като се съобразяват с определени критерии – за свързването по смисъл, за съобразяването с лингвистичната същност на понятията и пр. Под формата на своеобразни словесни пъзели децата конструират различни езикови „конструкции“ – думи, изречения, текстове, като ги съгласуват според граматическите им категории и ги свързват по смисъл.

Решаването на **тестови задачи** е елемент на урока по български език, който съдейства за затвърдяване на знанията за дадено езиково понятие и за усъвършенстване уменията на учениците да откриват, да разграничават, да свързват, да сравняват проявленията на езиковите категории. Независимо дали децата решават тестови задачи с избираеми отговори или тестови задачи със свободен отговор, който трябва да допълнят, чрез този вид задачи те задълбочават познанията си за изучаваните езикови понятия. Често в училищната практика се използват тестови задачи от учебни помагала, книги за учителя, както и създадени от самите учители тестови задачи, които не отговарят на изискванията за такъв вид задачи. Нерядко в тестовите задачи дистракторите са неподходящи – или показват „очевидно“ грешния отговор, или насочват вниманието на учениците към съвсем други езикови понятия и категории. Дистракторът трябва да е непълният, неточният отговор, който подвежда учениците с нестабилни знания и им изглежда правдоподобен. Един е верният отговор, който е най-пълен, най-точен, а останалите са дистрактори. Изготвянето на тестови задачи не е лесен процес, той предполага познания по тестология като наука. Преповеряването на готови варианти на тестови задачи не съдейства за усъвършенстване уменията на учениците да откриват, разграничават и да употребяват адекватно езиковите понятия в потока на речта. Тестови задачи може да се използват във всички учебни ситуации от урока по български език – за различни цели. Неприятно е, че в много от учебниците по български език, в книгите за учителя и в учебните помагала – учебни тетрадки, сборници с тестови задачи, с тренировъчни упражнения и др., се срещат тестови задачи, които не са прецизирани и дистракторите не са внимателно подбрани. Много често и формулировката на тестовите задачи е многословна и неясна, което затруднява децата в тази възраст.

Моделирането като методически похват широко се използва в училищната практика. Както и по-горе беше споменато, още в периода на ограмотяване то намира приложение под формата на звуков модел на думата (с червени и сини квадратчета или жетончета), както и като схема модел на изречение. По-късно учениците моделират морфемния състав на думата, на строежа на изречението. Чрез моделирането се онагледява строежът на езиковите единици – дума, изречение. Абстрактното и трудно за възприемане лингвистично понятие – дума, изречение, се представя по-достъпно чрез схема модел. Поради това задачите за моделиране на различните езикови единици са често използвани в училищната практика.

Творческите задачи, поставяни най-често в края на урока по български език, предполагат обикновено съчиняване на кратък текст по предложена словесна опора. Целта е да се включат в съчинен от децата текст проявленията на новото лингвистично понятие, изучавано и изяснено в урока. За целта се предлагат словесни опори – думи, словосъчетания, изречения, които да на-

мерят място в съчинявания от учениците текст. Това е най-трудната задача в урока. Затова тя се поставя накрая. Преди тази задача учениците са търсили, пренамирали, преоткривали, разграничавали проявленията на новото понятие в различни текстове, решавали са тестови задачи, конструирали са думи, изречения, кратки текстове, групирани са по различни признаци думите и изреченията, редактирали са изречения и текстове, но творческата задача накрая вече ги поставя в позицията на автори на собствен текст, в който да включат думите, изреченията, предложени от учителя, като се съобразят с особеностите на граматическите категории на новото понятие, изяснено в урока. Съчиняването на текст в края на урока с включването в текста на проявленията на новото понятие, изяснено в урока, се осъществява с помощта на учителя.

В практиката изобилстват случаи, когато учителят сякаш се придържа към задачите в учебника, а те много често не са разнообразни и не са степенувани по трудност. Например срещат се случаи, в които в един урок има няколко задачи за разпознаване и разграничаване, а липсват задачи за езиков анализ, за групиране, за конструиране, тестови задачи, за редактиране и пр. Еднотипни задачи, повтарящи се като вид упражнение задачи, липса на разнообразие на тренировъчните упражнения, отсъствие на степенуване на задачите по трудност – това са все слабости на съвременните учебници, одобрени от МОН, но неотговарящи напълно на потребностите и възможностите на учениците и на дидактическите принципи за достъпност и степенуване по трудност.

Учителят може да подготви допълнително още тренировъчни упражнения и разнообразни задачи, степенувани по трудност и предполагащи различни дейности на учениците, и да не се придържа стриктно към задачите, предложени от авторския колектив на даден учебник. Така ще се създадат предпоставки за формиране на умения у учениците за откриване, разграничаване и правилна употреба на езиковите понятия в потока на речта.

Наблюденията над училищната практика показват, че учебната ситуация в края на урока, на заключителния етап от урока, когато е необходимо ученикът да приложи овладените от него лингвистични знания, като създаде например собствен текст, обикновено се осъществява, като учителят поставя неуместен въпрос от рода на: *„Да си припомним, ученици, какво беше глагол?“*. И учениците възпроизвеждат същността на това понятие в абстрактен теоретичен план. За съжаление, това е дълбоко вкоренена „традиция“ в училищната практика, която битува десетилетия наред. Вместо да се постави една по-трудна, по-сложна задача, конкретно тренировъчно упражнение, което изисква пренамиране, преоткриване на проявленията на новото понятие в друг, нов текст, или да се създаде текст в изпълнение на творческа задача, учителят поставя въпрос, който изисква самоцелно репродуциране на вече усвоена теоретична информация. Това не съдейства за усъвършенстване на уменията за разпознаване, разграничаване и правилна употреба на новите понятия. Удачно е в

края на урока да се постави **творческа задача** (например предложени от учителя глаголи да се включат в изречения или в текст, което съдържа творчески елемент), вместо да се възпроизвежда самоцелно овладяна и изяснена вече теоретична информация. По-важно е учителят да провери дали учениците ще съумеят да употребят адекватно проявленията на новите понятия в потока на речта, в конкретно изречение или текст, същността на които е изяснена вече в хода на урока, защото целта е формиране на умения за правилна употреба на лингвистичните понятия.

В някои от учебниците по български език отделните методически единици, уроците, поместени в тях, са претрупани с повече на брой задачи, отколкото учениците може да изпълнят. Еднотипни, много на брой задачи, които не допринасят за формиране на уменията и компетентностите, регламентирани от учебната програма по български език и литература. Като контрапункт са тези учебници, в които са включени малко и недостатъчно като брой задачи и тренировъчни упражнения, несъобразени с възможностите на учениците в тази възраст.

Намирането на добрия баланс в подбора на тренировъчните упражнения – като брой, като вид, като насоченост към формирането на определени умения, като многообразие на методическия инструментариум, е предпоставка за реализирането на целите на обучението по български език.

Често *липсата на терминологично единство, неточната употреба на термините и неадекватното изясняване същността на дадено езиково понятие* възпрепятства овладяването на езиковите знания от учениците в съответствие с новостите и актуалните тенденции в развитието на езикознанието. Например 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 осъзнава, че така не съдейства за езиковото развитие на учениците. (В някои учебници бъдеще време се изяснява, като се твърди, че то означава „*Какво се е случило след...*“, без да се уточнява след какво!? А минало време се обяснява, като се твърди, че то означава „*Какво се е случило преди...*“, като и тук отново не се изяснява преди какво!? Липсва моментът на говоренето като ориентационен момент, а това е изключително важно, защото сегашният момент, моментът на говоренето е ориентационен за изясняване на глаголното време – сегашно, бъдеще и минало.)

Аналогичен е случаят, когато съществителното име се обяснява, като се твърди, че означава предмет, а се дават примери с названия на животни, растения, хора, природни обекти, чувства, настроения и пр. Или съществителното име се изяснява като дума, която отговаря на въпроса „Какво е това?“.

Налице са случаи, в които прилагателното име се обяснява по следния начин: „*Дума, която отговаря на един от въпросите „Какъв? Каква? Какво? Какви?“ се нарича прилагателно име*“. А глаголът се изяснява, като се твър-

ди, че е: „Дума, която отговаря на един от въпросите „Какво прави? Какво правят?“ се нарича глагол“. Посочените примери съдържат непълна, неточна, некоректно формулирана информация за тези лингвистични понятия.

В някои от учебниците по български език не са изяснени всички понятия, предвидени от учебната програма за изучаване в даден клас. В тези случаи учителят трябва да изясни достъпно и вярно новото понятие в урока по български език, дори и в учебника да липсва теоретична информация за него.

Липсата на игров подход в структурирането на учебното съдържание в някои от учебниците и в методическия апарат, отсъствието на задачи за работа по групи, в екип, също създава определени затруднения. Учителят е този, който може да организира работата в урока така, че да интерпретира задачите от учебника в контекста на игровия подход, да постави задачи за работа по групи и в екип и по този начин да компенсира пропуските в учебника. Работата по групи и в екип съдейства за успешното осъществяване на интерактивната страна на педагогическото общуване в урока по български език и за постигането на по-добри резултати в изпълнението на конкретни задачи.

В урока за затвърдяване на вече усвоени езикови знания обикновено също се допуска подобна слабост – подобно на урока за овладяване на нови лингвистични знания, като актуализирането на старите знания отново започва със самоцелно припомняне в абстрактен теоретичен план на вече усвоена по-рано лингвистична информация. Самоцелното възпроизвеждане на вече изяснена в предходни уроци лингвистична информация не носи нищо ново на учениците, не съдейства за формирането на умения за откриване, разграничаване и правилна употреба на езиковите понятия.

Урокът за затвърдяване на лингвистични знания е удачно да започне с актуализиране на стари знания, като се постави конкретна езикова задача – да се открият в дума, изречение или текст конкретните езикови понятия, които са изучени по-рано в урока за нови знания. Така ще се избегне абстрактното теоретизиране и ще се спести време, което е необходимо за усъвършенстване уменията на учениците за откриване, разграничаване и правилна употреба на вече усвоените лингвистични понятия и техните граматически категории.

Съвременните тенденции в урока по български език са насочени към конкретно практическо приложение на знанията, към по-малко теоретизиране. Същността на езиковото понятие се изяснява достъпно, ясно, в съответствие със съвременните езикови изследвания. Това учителят прави в урока за овладяване на нови езикови знания. Но не е необходимо след това в урока за затвърдяване на знанията учениците да се връщат към повторение на тази лингвистична информация. Целта на съвременния урок е не детето да възпроизвежда „папагалски“ изяснени вече дефиниции, определения на езикови понятия, а да може да открива проявленията на тези понятия в конкретен текст, изречение или дума. Ученикът може безупречно да е запаметил дефиницията

за прилагателно име например, но да се затрудни да открие прилагателните имена в даден текст или да състави текст с предложени от учителя прилагателни имена. Практическата насоченост на съвременното обучение по български език предполага формирането на умения у учениците за приложение на овладените вече абстрактни по своята същност граматически понятия. Затова е неоправдано препоръчването в различни методически помагала и в книги за учителя *повторно възпроизвеждане* на теоретичната информация за овладените вече езикови понятия. В урока за затвърдяване на езикови знания може да има някакъв елемент на нова теоретична информация, но той е доуточняващ, обогатяващ представите на учениците, а не повторение на вече усвоена лингвистична информация.

В урока за обобщение и преговор също много често се допускат самоцелно *повторение, припомняне* и обобщаване на вече усвоена по-рано теоретична езикова информация.

Целта на урока за обобщение и преговор не е да се преповтори усвоена вече лингвистична информация, да се „рецитират“ наизуст вече заучени определения на езикови понятия, а на емпирично равнище, в практически план да се обобщят и систематизират знанията на учениците. Чрез разнообразни задачи за разпознаване и разграничаване, за конструиране, за групиране, чрез тестови задачи, творчески задачи за създаване на текст чрез включване на определени части на речта например в него се съдейства за усъвършенстване уменията на учениците да сравняват, да обобщават и систематизират знанията си за езиковите понятия и техните граматически категории. Сравнението и обобщението са основни логически операции в урока за обобщение и преговор, но те не се осъществяват в абстрактен теоретичен план, а в хода на изпълнението на конкретните тренировъчни упражнения – в практически план.

Адекватното използване на методите, похватите и формите от богатия методически инструментариум, с който разполага учителят, е предпоставка за усвояването на абстрактната лингвистична информация и за успешната ѝ употреба от учениците в потока на речта.

Във века на дигитализацията възможностите за ползване на електронни ресурси улесняват учителя в осигуряването на допълнителни тренировъчни упражнения. Освен електронните учебници учителят ползва и други електронни ресурси в урока по български език. Често в училищната практика се преекспонира включването на електронни ресурси в урока. Необходимо е да се намери мярката в работата с езикова информация на хартиен носител и с тази, за която е нужно да се ползват дигитални устройства. Аргументът, че игровият подход е по-широко застъпен в електронните ресурси, не е издържан. И електронните ресурси, и тези, които са на хартиен носител, имат своето място в хода на урока, ако учителят съумее да ги използва адекватно. Богатството от ресурси, независимо на какъв носител са, е предпоставка за усъвър-

шенстване на подхода на учителя в урока по български език. Подготовката на съвременния учител за ползване на дигиталните източници на информация му позволява да се възползва от възможностите, които различни образователни платформи предлагат като електронни ресурси с цел обогатяване на материалите за целите на обучението. Абстрактната теоретична информация при изясняване същността на езиковите понятия може да бъде достъпно поднесена с помощта на подобни електронни ресурси наред с учебните помагала на хартиен носител.

Добрата научна подготовка на началните учители е предпоставка за постигането на очакваните резултати от обучението по български език.

BULGARIAN LANGUAGE 1ST – 4TH GRADE TEACHING AND THE CONTEMPORARY CHALLENGES

Abstract. The article focuses on the teachers' frequently made mistakes in the application of the methodical approach in Bulgarian language 1st – 4th grade lessons. Some of the problems with the interpretation of linguistic concepts, the Bulgarian language lesson structure and the used methods and techniques are commented. The common mistakes are illustrated with specific examples for the different learning situations of Bulgarian language lessons. Some methodical ideas for overcoming of the observed shortcomings are proposed.

Keywords: Bulgarian language 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