

*Good Practices in Education
Добри практики в образованието*

ПРАКТИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В НАЧАЛЕН ЕТАП

Мила Гълъбова-Маринова

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца

Резюме. Текстът отразява актуалността и перспективността на практически насоченото родноезиково обучение специално в началния етап на основната образователна степен. Детското отреагиране на света отразява именно практическата дейност, проявена в конкретни осезаеми случвания, закономерности, ярки образи, интензивни емоции, все по-цялостни логически съждения. Рецептивната култура на малките ученици се усъвършенства при активното търсене на многопосочна информация, невинаги постигано чрез словесни действия, но и с игрово-познавателни, творчески, атрактивни, артистични, евристични „експерименти“. Очаква се емпатийно участие на учителя медиатор, който насочва, демонстрира, визуализира, изразява словесно ключовите съдържателни ядра в урока. Учебно-познавателните интереси се развиват предимно чрез лингвопрагматиката при основните езикови и комуникативни единици. Ранното овладяване на лингвистични знания и компетентности поставя езиковите факти, явления, понятия, категории, термини в конкретни ситуации на „живото“ речево общуване. Изводът е, че популярните „практически теории“ трябва да бъдат по-широко застъпени в съвременния образователен процес по български език I – IV клас.

Ключови думи: изучаване на език в началното училище; практическа ориентация на учебния процес; български език; I – IV клас

Образователният процес по български език в днешното начално училище ориентира познавателните стратегии към интерпретиране, адаптиране, преобразуване, реструктуриране на знанието, към интерактивно педагогическо общуване и духовно-нравствено израстване. За разлика от недалечното минало все по-малко се наизустява и възпроизвежда теоретична информация. Наблюдава се тенденция към практическо обследване на лингводидактични факти и явления. Модерното езиково обучение се запознава с постиженията в приложната и когнитивната лингвистика, комуникативната граматика, съвременните образователни технологии. Подчертано практиче-

ската насоченост на родноезиковото обучение в начален етап предполага оптимизиране на теоретичните знания, както и проучване на когнитивни траектории между нагледно-образното и словесно-логическото. В начален етап нестандартното учене на правила и норми за книжовна реч се доближава до творческите интелектуални процедури на съвременното педагогическо общуване.

Глобалната информационна среда коренно промени образователния процес, ала неговата същност през първите училищни години продължават да бъдат приспособяването, опростяването, пропедевтичното усвояване на основополагащи познавателни структури. В този смисъл, не би могла да се отмени и ролята на ключовия образователен субект – учителя, който „персонифицира“ водещите тенденции в сегашната педагогическа реалност. Неслучайно се обосновава тезата: „Главната задача на съвременното образование е да улесни овладяването на методологията на формиране на система от знания“ (Galabova, 2012). Ключови понятия и термини се свързват с конкретни обучителни ситуации. Прилагат се педагогически еталони за селектиране на информация. Ползват се конкретни методически решения и вариантни дидактични технологии. Съвременната училищна дидактика в начален етап на основната образователна степен, както и изкуствата и науките, адресирани непосредствено към подрастващите, симптоматично се отдалечават от декларативното знание в полза на *практически* умения, изграждане на компетентности за прагматични действия, формиране на вътрешна мотивация за разбиране на теоретичните основи на научното познание в конкретна сфера. Детското отреагиране на света всъщност отразява *практическата дейност*, проявена в конкретни осезаеми случвания, закономерности, ярки образи, интензивни емоции, все по-цялостни логически съждения.

Иновативен момент при опознаване на езиковия и речевия свят представлява синергията между възприятията: слухови, зрителни, словесни, музикални, образни, конкретни, абстрактни и др. Логическият процес *разбиране* обединява и синхронизира сравняване, разграничаване, класифициране, обясняване, илюстриране, усъвършенстване на паметта. От своя страна, интегрирането *игра, учене, забавление, експериментиране, откриване* характеризира специфично детското преживяване на познанието, вникването в достъпни понятия или техни адаптирани форми. Създаването на знание при начинаещите ученици проблематизира традиционната европейска доминация на теорията, логиката, самоцелната и настоятелно словесна ерудиция. Рецептивната култура на учениците се усъвършенства при активното търсене на многопосочна информация, невинаги постигано чрез словесни действия, но и с игрово-познавателни, творчески, атрактивни, артистични, евристични.

Известно е, че онагледяването, илюстрирането, графичното изобразяване, музицирането, инсценирането, експериментирането подпомагат мисленето чрез понятия в начална училищна възраст. Познавателните интереси се подхранват от занимателноигровото, артпедагогическото, модерно педагогическото: анимации, визуализации, симулации, импровизации, образователен театър и пр. Обогащават се учебните ресурси в класната стая, съдействащи за осъзнато разбиране на смисли, възприемане на понятия в практически аспект, стимулиране на речевата активност при 7 – 11-годишните. Учебно-познавателните интереси се развиват преимуществено чрез лингвопрагматиката при основните езикови и комуникативни единици. Цялостната лексико-семантична система на родния, респективно официалния език предлага адекватни езикови средства за изразяване на семантични отношения (синоними, антоними, пароними, хипоними, хипероними и т.н.) между лексикалните единици. Овластяването на лингвистични знания, умения и компетентности поставя езиковите факти, явления, категории, термини в конкретни ситуации на речево общуване: „Изясняването на семантиката на дадено езиково понятие, осъзнаването на същността на езиковото явление и начините за неговото разпознаване, разграничаване и употребата му в различните видове реч, упражняването в създаване и усъвършенстване на текст, в правоговор и правопис се реализират в *практически план*“ (Ivanova, 2014).

Както е известно, при ранните възпроизвеждащи стратегии за учене словесната информация се поднася предимно чрез устната реч на педагога. Именно неговите говорни модели функционират като базови единици на словесното общуване, насочено към конкретното логическо осмисляне на достъпни за деца действия, обекти, събития, явления. Въпросите в хода на обсъждането задълбочават стандартните конструкции на речевия етикет, като събеседване, дилема, казус, дискусия, изказване и др. Устното словесно взаимодействие придобива качествата на съвместно учене, в което се практикуват интелектуални умения и творчески речевокомуникативни способности. Освен това напредъкът на детската реч обединява обективните и субективните начини на познание в съответствие с възрастта и равнището на възприемане. Словесно-логическата активност разширява езиковия регистър, подхранващ нова среда за общуване. Предпочитаните модели и средства на ученическия език изказ подреждат, разграничават и класифицират усвоените понятия в адаптирани схеми със съответни речевокомуникативни ресурси (Georgieva et al., 2015). Впрочем обичайно ползваният образователен лексикон в началното училище отразява реалното отношение на учениците към основната им познавателна дейност, вдъхновена от „стремителното чувство за нагоре“, по изрече на Гюте, „Фауст“. Педагогическите подходи за научно информизиране улесняват достъпното, атрактивно, емоционално наси-

тено усвояване на познавателното съдържание, предвидено по държавните образователни изисквания. Освен традиционните методически похвати (от просто към *сложно*, от лесно към *трудно*, преходите *забавно – сериозно*, *приятно – полезно* и т.н.) сегашните образователни технологии преследват трениране и усъвършенстване на рефлексивния процес в начална училищна възраст, съхраняване на ранния стремеж към живо, действено знание и детската изобретателност.

Познавателните стратегии за малки ученици постепенно навлизат в сложната психологическа реалност на детския свят, изпълнена с фантазии, приумици, нонсенс или езикови игри, мъдрости, загадки, дилеми, вероятности: „Ако..., то...“; „Ами тогава...“, „Изведнъж...“, „Понеже...“, „Или..., или...“ и т.н. Любопитството и словоохотливостта се видоизменят в сериозно разсъждаване, близко на сетивния опит и детската външна реч – например в репликите на „живи“ играчки, персонифицирани предмети, „говорещи“ животни и пр. Настъпва преходът към споделяне на впечатления, възпроизвеждане на определен тип текст, творческо преразказване, съчиняване, трансформиране на словесност. Рецептивният аспект на 7 – 11-годишните ученици естествено очаква емпатийното участие на учителя медиатор, който насочва, демонстрира, визуализира, изразява словесно ключовите съдържателни ядра в урока. Дефинирането, изграждането на определение предоставят словесни опори за осъзнаване и задържане в паметта на понятия и термини: „Важно е чрез формулировката да се осмислят необходимите и достатъчни признаци за езиковите понятия, така че да се „преоткриват“ съдържанието и обемът им в подходящо подбран езиков материал“ (Yordanova, 2016). Именно практическият български език предоставя реални модели за идентифициране, диференциране, осмисляне на същността и ефикасна съзнателна употреба на езиковите категории от малките ученици.

Нека напомним, че характерният рецептивен аспект при 7 – 11-годишните се определя в значителна степен от практическата интелигентност. Това е времето на *практическите* знания за „правене“ на неща (Erikson, 2013), за съвместно действие, поемане на задължения, съпричастно поведение в общността. Известно е, че след седмата година детските наблюдения на заобикалящото ще се преобразуват в логически загадки, търсещи причини и знакови връзки при изучаването на словесния свят (Kholt, 2010). Преходът от сетивно и „външно“ към „невидимо“, философски същностно понятийно възприемане се характеризира със специфична проблемност. Сензитивният период на училищното детство навлиза в „гората“ – лабиринт от ранни езикови абстракции и несложни речеви конструкции, например възражение, опровержение, сравнение, обобщение на емпирично равнище и т.н. Езиковото възприятие все по-убедително пресича детското бърборене с търсени антиномии, които често се градят върху противополо-

ложни признаци. Противопоставянето разкрива, определя, назовава, квалифицира, конструирайки цялостен езиков код със системни означавания и обичайни логически операции. Както твърди още Джани Родари: „Не съществуват понятия сами по себе си. По правило винаги имаме работа с понятийни биноми“ (Rodari, 2015).

През втората учебна година нараства интелектуалното любопитство, последвано от нескрит интерес към обектите на лингвистично познание. В условията на повишена речева активност словесната материя изпълва детския свят с палитра от асоциации. Придобивайки ключовата компетентност *Общуване на български език*, учещите деца разширяват активния си лексикон, обгърнал „целия свят, нареден по азбучен ред“, според популярния израз на Анатоли Франс. Освен интуитивно малките ученици осъзнават графемите вече аналитично, рефлексивно, в словесно-логически план. Езиковите представи се обогатяват, устната реч се стабилизира в по-цялостен и смислов изпълен словесен поток. Наблюдаваните в обучителни ситуации езикови понятия се употребяват *практически*, регулирани от „живата“ българска книжовна реч.

Словесното общуване в клас протича чрез повече и по-конкретни практически действия: проследяват се елементарни причинно-следствени връзки, учениците разсъждават гласно, откриват достъпни аналогии, преобразуват езикови единици, обсъждат, спорят, разказват, описват, съчиняват, споделят... Тоест детското словесно взаимодействие в училище се активизира и усъвършенства, фокусирано върху волевата памет, въображението, опорите на визуалното, външната имитационна реч, избраните писмени еталони. Протича уникалният сензитивен период в градежа на висшите психични функции: съсредоточаване, запаметяване, фантазиране, логическо/понятийно мислене, словесно възприятие, изразяване на роден или на чужд език (Belcheva, 2012). Разбира се, съобразно възрастта и психофизиологията продължава доминирането на конкретно-сетивни възприятия, на интуитивното, пълновластно над детския образен „свят в картини“, по смисъла на Я. Коменски. Действително „по-развита в началната училищна възраст е нагледно-образната памет, отколкото словесно-логическата“ (Ivanova, 2014). Надделяват емоционалното и образното възпроизвеждане и пресъздаване, наивният реализъм, всеобхватното одухотворяване, фрагментарното отразяване на причинно-следствени взаимовръзки, повишеното внимание към действия и събития.

Детският рецептивен аспект се основава и разгръща благодарение на усъвършенстващата се образно-емоционална памет, силния езиков усет, конкретното разсъждаване, прякото недвусмислено означаване, игровото преобразуване на речта в различни комуникативни ситуации. Логическите структури на пораждащото се езиково съзнание оразличават и дефинират на

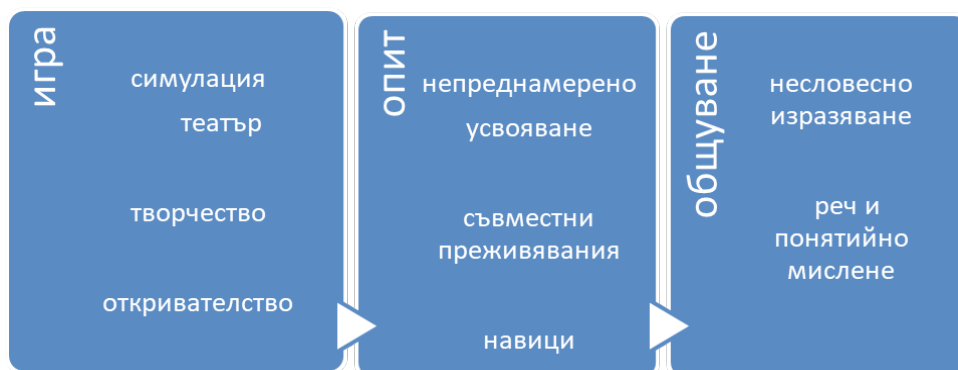
принципа „означаващо – означаемо“. Все още обаче детската реч се поражда предимно чрез трансдуктивни рефлексивни операции. Например „щом овцата яде храсти, тя ще яде също така и цветя“, според съждението на Малкия принц в едноименния роман на Екзюпери. Предпоставките и изводът са от една и съща степен на общност, напр. *А е брат на В; В е брат на С, следователно А е брат на С*. Словоредът може да проблематизира едно съждение чрез промяна в линейната последователност на съставните му единици.

Обяснимо е защо „играта“ на значения, смисловият обрат, словесното предизвикателство привличат към езика и речта още при първия досег с кратките видове на фолклора за деца: скороговорка, верижка, броилка, залъгалка, мъдра мисъл и пр. Занимателното засилва епистемологичния интерес у детето към етимологията и природата на езиковите знакове, към тяхното функциониране и съчетаване. Тренировъчните речеве стереотипи подготвят съзнателното себеизразяване чрез игрови обрати, характерни за детската философия: например „Всичко, каквото казвам и пиша, го мисля; но не пиша и не казвам всичко, каквото мисля“, според И. Кант, – и реципрочните твърдения: „Аз виждам туй, което ям; аз ям това, което виждам; аз харесвам това, което получавам; аз получавам това, което харесвам“, изказани от магическата Алиса.

Същността на езиковите знакове и строителни елементи (фонема, морфема, лексема, словосъчетание, изречение, текст) постепенно се разкрива в характерната им дълбочина, семантична обратимост, многообразие. Основните интелектуални умения се усвояват именно при абстрактното, т.е. словесно назоваване: на съответствия, сходства, различия, противоположности. С право езиковата картина на света става обект на редица съвременни проучвания (Shopov, 2012; Pekhlivanova, 2014). Осъзнатото възприемане и преработване на научна информация специално в начална училищна възраст пребивава симбиотично с интуицията, философско-поетическите прозрения, асоциациите с детската сетивност. Абстрактното словесно познание трябва да привлече ограничения опит на 7 – 11-годишните, да разшири и уплътни наличните представи, да се пригоди спрямо пропедевтичния, подготвителен период към понятийното мислене. В приложно лингвистичен аспект възприемането, изпробването, преобразуването на теоретични знания ще преминават последователно и педагогически целенасочено от универсалната игра към характерните за възрастта информационно-познавателни и *практически* словесни действия. Важно е да се отбележи, че в създадените през училищния живот условия на психофизиологически и емоционален комфорт се осъществява интерактивното педагогическо общуване, изпълнено с „жива“ българска книжовна реч. Напредването на малкия ученик изминава сложния преход от преобладаваща игрова дейност през съвместна опитност с учеща/и общност/и към все по-цялостно словесно взаимодействие

твие чрез практическия български език, насочено към възможната интелектуална промяна.

В сферата на родноезиковото обучение I – IV клас се определят като основни функции прагматичната, когнитивната и културологичната¹⁾. Задълбочава се комуникативноречевата насоченост. Достъпното изясняване на езиковите понятия и закономерности развива словесно-логическото мислене и взаимодействие синхронно с невербалното, алогичното, евристичното. Например детската игрова дейност се разгръща в подражание, творчество, театър, откривателство и пр. Успоредно с тях опитът обединява непреднамерено усвояване, съвместни преживявания, модели на поведение. Последвалото ги педагогическо общуване „среща“ несловесното изразяване с учениковата реч и мисленето чрез понятия.



Фигура 1. Феномените „Игра, опит, общуване“

Разбира се, наблюдаваното педагогическо взаимодействие *игра – опит – общуване* въобще не остава еднопосочно и статично. Вероятно това е една от причините психолого-педагогическите и методическите ресурси за детското учене днес често да експериментират техники за разбиране и концептуализиране чрез непосредствено въздействие върху сетивата. Така през втората година от началния етап дидактическото онагледяване се допълва чрез смислова опора във вече аналитично наблюдаван текст. Неслучайно лексикалното значение на съставящите го думи подпомага постигането на интерпретативния смисъл. Семантично текстът бива конструиран чрез осъзнаване на неговите съставни части. На същия принцип обосновано се предлага формирането на езикови понятия в I – IV клас да представлява „единство от значение, смисъл, форма“ (Yordanova, 2016). В повечето случаи текстовата информация предразполага към откриване на същественото,

класифициране, систематизиране, абстрахиране. Тоест: „Стремежът е теоретичните знания на учениците да имат приложен характер и да служат за основа при формирането на рецептивни, репродуктивни и продуктивни умения“ (Georgieva et al., 2011).

Прагматизирайки теорията, днешното начално училище подпомага и насърчава *практическите* действия за овладяване на лингвистична компетентност. В културнообразователна област „Български език и литература“ такива са например: *речевите дейности* (слушане, говорене, четене, писане); качествено *усъвършенстваният речник*; динамичната *словесна картина за свят*; *разбиращото възприемане* на текстова информация; *семантизирането*, т.е. извличане на значения, тълкуване, пренос, възпроизвеждане, трансформиране или продуциране на реч/словесност/дискурс; *приложението*. Знайно е, че детската потребност от „живо“ познание отхвърля абстрактните мисловни схеми, детската реч преобразува логичните правила, детското езиково съзнание прониква по-скоро интуитивно в необозримото познавателно съдържание. Впечатлителното и неопитно човешко същество следва не теорията и наставлението, а властния инстинкт за изучаване, обследване, сближаване, доверяване на съществуващото, приемане на неназованите същности – радост, закрила, обич, вдъхновение, съзерцание... Впрочем и определенията, дефинициите представляват словесен израз на изучаваните езикови факти, явления, закономерности, наименувани със съответни термини, примерно строеж на българския книжовен език; лингвистични понятия, категории, дефиниции т.н. Научнотеоретичните и методическите аспекти на обучението по български език не винаги оптимизират приложните. На дневен ред се поставят проблемите и перспективите относно прагматичната ориентация на обучението в етапа I – IV клас. Прагматиката на българската реч предлага необходимите стереотипи, които формират езиково съзнание у 7 – 11-годишните (Kholandi, 2010). Постепенно елементите на синтактичния строеж, както и съставните части на свързаната, контекстна реч полагат теоретичните основи на понятийното мислене и словесното изразяване. Същевременно пропедевтиката на лингвистични знания във II – IV клас утвърждава началната представа за езика инструмент – основно средство при емпиричното възприемане или пораждане на реч.

Оптималните стратегии за преподаване и усвояване на практически български език съзнателно преработват лингводидактическа информация. Днес ефикасни са вътрешната мотивация, перманентната обратна връзка, осъзнатите комуникативни намерения, заявените рецептивни очаквания при общуването на роден език, трайните познавателни структури (модели, алгоритми, мултисензорни еталони и пр.). Същевременно трябва да се отчита факторът педагогическо взаимодействие, който в начален етап обикновено

предизвиква нестандартност, артистичност, креативно игрова несериозност. Внедряват се познавателни модели и методически идеи, благоприятни за живото педагогическо общуване. Така става предвидим плавният преход от интуитивно, конкретнообразно възприемане към абстрактно-логическо разсъждение например при обичайния за пропедевтиката езиков анализ: фонетичен, морфемен, лексикален, граматичен. В речевата практика, била тя устна или писмена, 8 – 11-годишните усвояват умения за учене чрез: преобразуване на изречения, интерпретиране, свързано и последователно възпроизвеждане и обсъждане на съдържание, участие в диалог, конструиране на пряк или преносен смисъл, определяне и придържане към тема и пр. Ползваните в подобни обучителни ситуации „практически теории“ на обучението по български език предоставят необходимия психологически комфорт. Незаменима роля има и традиционното педагогическо красноречие, което предлага подходящи и достъпни еталони и тренажори за елементарно съждение, асоциативно-словесна мрежа, логическа верига и пр. Класическата триада „език – познание – общуване“ изчерпва възможностите на сетивното възприятие и се задълбочава в детското обмисляне, обговаряне, осъзнаване, остойностяване на словесната действителност.

Прагматично насочени, редица съвременни образователни стратегии предпочитат достъпни аналитико-синтетични процедури с адресат детето в начална училищна възраст. Всъщност модерните средства и форми на езиково обучение в I – IV клас парадоксално „дават живот“ на теорията, обновявана в приложно-практически аспект. Качественото обучение по български език действително би трябвало да променя лингвистичното знание, като го оптимизира и обновява чрез реални образователни постижения в училищната практика.

БЕЛЕЖКИ

1. Приноси към теорията и практиката на езиковото образование. (2015) Състав. Георгиева, М. и др. София: Булвест 2000.

ЛИТЕРАТУРА

- Белчева, В. (2012). *Илюстрацията в обучението по немски*. В. Търново: Ивис.
- Гълъбова, Д. (2012). *Педагогическа синергетика*. В. Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Георгиева, М., Йовева, Р. & Здравкова, С. (2011). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен: Еп. К. Преславски.

- Георгиева, М., Йовева, Р. & Йочева, К. (2015). *Учебното съдържание по български език и литература в началното училище*. Шумен: Еп. К. Преславски.
- Ериксън, Е. (2013). *Идентичност*. София: Рива.
- Иванова, Н. (2014). *Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен*. София: Рива.
- Йорданова, Д. (2016). *Въпроси на обучението по български език в I – IV клас*. В. Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Пехливанова, П. (2014) *Мотивираност на езиковия знак*. В. Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Попова, М. (2017). *Приложно терминологично знание*. София: Авангард Прима.
- Родари, Дж. (2015). *Граматика на фантазията*. София: Сиела.
- Холанди, Р. (2010). *Зоонимната фразеология в английския и българския език*. Благоевград: Н. Рилски.
- Холт, Дж. (2010). *Как децата учат*. София: Изток-Запад.
- Шопов, Т. (2012). *Увод в педагогическата психолингвистика*. София: Св. Кл. Охридски.

REFERENCES

- Belcheva, V. 2012: *Ilyustratsiyata v obuchenieto po nemski*. V. Turnovo: Sv.sv. Kiril i Metodii.
- Galabova, D. 2012: *Pedagogicheska sinergetika*. V. Turnovo: Sv. sv. Kiril i Metodii.
- Georgieva, M., Ioveva, R. & Zdravkova, St. (2011). *Obuchenieto po bylgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen: Episkop Konstantin Preslviski.
- Georgieva, M., Yoveva, R. & Yocheva, K. (2015). *Uchebnoto sudurzhanie po bulgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen: Ep. K. Preslavski.
- Erikson, E. (2013). *Identity*. Sofia: Riva.
- Ivanova, N. (2014). *Obuchenieto po bulgarski ezik i literatura v nachalniya etap na .osnovnata obrazovatelna stepen*. Sofia: Riva.
- Kholandi, R. (2010). *Zoonimnata frazeologiya v angliiski i bulgarskiya ezik*. Blagoevgrad: N. Rilski.
- Kholt, Dzh. 2010: *Kak detsata uchat*. Sofia: Iztok-Zapad.
- Pekhlivanova, P. (2014). *Motiviranost na ezikoviya znak*. V. Turnovo: Sv. sv. Kiril i Metodii.
- Popova, M. (2017). *Prilozhno terminoznanie*. Sofia: Avangard Prima.
- Rodari, J. (2015). *Gramatika na fantaziyata*. Sofia: Siela.
- Shopov, T. (2012). *Uvod v pedagogicheskata psikholingvistika*. Sofia: Sv. Kl. Okhridski.

Yordanova, D. (2016). *Vŭprosi na obuchenieto po bŭlgarski ezik v I – IV klas*. V. Turnovo: Sv. sv. Kiril i Metodii.

PRACTICAL ORIENTATION THE TRAINING OF BULGARIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The text speaks of the relevance and prospects of practical language learning, especially in the initial stage of the primary education. Children's response to the world reflects exactly practical activity, manifested in specific tangible events, laws, vivid imagery, intense emotions, more and more complete logical reasoning. The receptive culture of pupils is being refined when actively seeking multidirectional information, not always achieved through verbal actions, but also with game - cognitive, creative, attractive, artistic, heuristic „experiments”. Empathic involvement of the mediator teacher is expected, who directs, demonstrates, visualizes, expresses the key content cores in the lesson verbally. Cognitive learning interests are mainly developed through linguopragmatics in basic linguistic and communication units. The early mastery of linguistic knowledge and competence sets linguistic facts, phenomena, concepts, categories, terms in specific situations of „live” speech communication. The conclusion is that popular „practical theories” should be more widely used in the modern educational process in Bulgarian language.

Keywords: language learning in primary school; practical orientation of educational process; Bulgarian language; 1st – 4th grade

✉ **Dr. Mila Galabova-Marinova, Assist. Prof.**

University of Veliko Tarnovo – Branch Vratza

Vratza, Bulgaria

E-mail: milagalabova@abv.bg