

**ЗВУКО-БУКВЕНИЯТ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТА НА
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА
БЪДЕЩИТЕ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ**

Десислава Илчева Сидерова

**SOUND-LETTER ANALYSIS IN THE CONTEXT OF
LINGUODIDACTIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY
TEACHERS**

Desislava Ilcheva Siderova

Abstract: The present study considers the sound-letter analysis of the word as a representative procedure in the formation of linguistic the methodological competence of students with professional qualification "primary teacher". The aim is to derive an appropriate algorithm for the application of this type of analysis in university education in accordance with the current curriculum at the initial stage of basic education. The study included 309 students at Trakia University – Stara Zagora. Through testing with a criterion-oriented test and the subsequent application of descriptive statistics, the typical difficulties in mastering the sound-letter analysis of the word in the perspective of students' success in the cognitive field of phonetics of modern Bulgarian language are considered. On the basis of the conducted research an algorithm is offered for carrying out the sound-letter analysis of the word according to the derived priorities in the linguistic-methodical preparation of the students in view of their future professional realization as teachers.

Keywords: linguodidactics, phonetics, competence, algorithm

ВЪВЕДЕНИЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Лингвистичният анализ в контекста на професионалната подготовка на бъдещите учители

Подготовката на бъдещи учители във висшето образование се разглежда като базис за успешното формиране на професионалната компетентност при студентите. Съществен компонент при нея се явява лингводидактическата им компетентност, доколкото тя има

методологически характер в предметната област на *българския език*, който е официален в Република България. В научната литература като едно от средствата за изучаването на езика като семиотичен код, както и за усъвършенстване лингвистичното мислене на учениците, на тяхната езиковедска компетентност се приема *лингвистичният анализ*, като упражненията за неговото прилагане от своя страна позволяват да се изяснява лингвистичната същност на езиковите факти, на техните инвариантни и вариантни характеристики (Dimchev, 2010, p. 166; p. 312 – 323).

Лингвистичният анализ като учебен похват е свързан най-вече с реализирането на един от водещите подходи в съвременното езиково обучение, а това именно е *системно-структурният*, който предполага холистичния подход към разглеждането на езика. На пръв поглед идеите за езиково обучение, насочено към *резултатно общуване чрез създаването на комуникативно пълноценни текстове*, остават неосъществени чрез прилагането на процедури като лингвистичния анализ. Чрез него обаче могат да се потърсят пътища за формирането на усет при обучаваните към уместната употребата на езиковите единици съобразно речевата ситуация чрез овладяване *логиката на езика*, както и за развиването на частнодидактическата им компетентност в областта на българския език, насочена към приложение на анализирането при педагогическото взаимодействие в условията на съвременното българско училище (в случаите, когато се овладява от бъдещи учители).

Съобразно съдържанието и целите на образователния процес в различните степени се прилагат редица разновидности на лингвистичния анализ: *фонетичен, морфемен, слово-образователен, морфологичен, лексикален, синтактичен, текст-лингвистичен* и др. Овладените компетенции за осъществяването на лингвистичен анализ от студентите педагози могат да намерят своя аналогичен пренос при университетското обучение по чужд език, доколкото „наличните познания по родния език благоприятстват чуждоезиковото обучение със създадените вече умения за фонетичен анализ и определяне на граматическата принадлежност на думата“ (Zhelyazkova, 2018, p. 59). Възниква въпросът за технологиите, които да се използват за овладяването на различните разновидности на лингвистичния анализ в рамките на университетското образование на бъдещи учители, тъй като във висшето училище се подготвят обучители, които, за да изпълняват успешно своята професионална роля, освен да са усвоили знания за

езиковите единици с различен ранг, е необходимо да са развили умения за тяхното прилагане при осъществяването на аналитични процедури съобразно спецификата на езиковото равнище. Като предпоставка за повишаване нивото на езиковата компетентност на студентите по педагогика се прилагат иновативни подходи, стъпващи на съдържателното интегриране в лингвистичното обучение (Arnaudova, 2016, p. 120). В научната литература се търсят и проекциите на четенето с разбиране при бъдещите начални учители, които се разглеждат съобразно постановките, заложили в изследванията на представителни сравнителни международни програми за оценяване на компетентностите като PISA (Borisova, 2020, p. 671 – 676).

При реализирането на вариативни технологични решения в образователния процес на студенти по педагогика, подготвящи се за начални учители, е проведено проучване, при което се разглежда *компетенцията за осъществяването на звуко-буквен анализ на дума*, като се акцентува на срещнатите трудности при овладяването на този първи анализ в лингвистичното, а и в лингводидактическото обучение. В контекста на изследването *звуко-буквеният анализ* на думата се разглежда предимно като лингвометодическа процедура, която предполага извеждане на спецификата при графемното означаване на звуковата реалност в контекста на фонетичната работата в началния етап на основна образователна степен.

Фокусът на проведеното проучване поражда необходимостта от проследяване актуалното състояние на дейностите по отношение на звуковото и звуко-буквеното отразяване състава на думата, които се прилагат в образователния процес в първи – четвърти клас. В началните класове учениците се запознават с различията между звука и буквата (*‘какво се чува, а какво се вижда’*). Емпирично въведената разлика между тях (*‘звуковете се чуват и изговарят’, а ‘буквите – главни и малки, печатни и ръкописни – се виждат, пишат и се четат’*) е необходима за осъществяването на *звуко-буквения анализ на думата*.

Звуковият анализ на дума е с особена важност при овладяване на четенето и писането като речеви дейности в рамките на дългогодишно прилагания метод на оgramотяване в българското училище (*звуков аналитико-синтетичен*) в контекста на инструменталното запознаване с фонетичните понятия от страна на първокласниците. Осъществяването на звуковия анализ в началните класове предвижда определяне поредността на звуковете в думата, а в частност и в рамките на

сричковата структура, отделяне на самите звукове, както и груповото им различаване по качествени характеристики.

В педагогическата практика в много случаи първокласниците записват изучените букви в моделите със сини и червени квадратчета, чрез които по принцип се реализира звуковият анализ на думата в материализиран план (с използването на нагледни опори). В някои от случаите обаче броят квадратчетата в схемата не съответства на броя на буквите (например при думата *ябълка*, при която в състава има по-голям брой звукове от броя на буквите – разлика, държаща се на позицията „в началото на думата“). Учениците често (въпреки инструкцията на учителя) записват и неизучени букви, които те обаче познават, като дори ги отбелязват в печатния им вариант, доколкото той е по-лесен за графично прилагане. Посочената фактическа трансформация на звуковия анализ в звуко-буквен довежда до проблеми, които могат да се разгледат в два плана: от една страна, ученикът неосъзнава ясно разликата между звука и неговата буква, а от друга – отбелязването на буквите в отделните квадратчета, както и използването на печатни букви довежда до накъсване на движенията, а това влиза в противоречие с изискванията за свързано непрекъснато отразяване на максимално възможния графичен комплекс с цел постигане на висока скорост при писането.

В съвременната методическа литература се проблематизира същността и значението на осъществяваните процедури в контекста на необходимостта от достигане на определено равнище на фонологично осъзнаване от страна на детето като предпоставка за осъществяването на ограмотяване по традиционния за българското училище звуков метод. Препоръчва се преобразуване на осъществявания звуков анализ в началните класове в звуко-буквен, като под звуковия модел на анализирания думи се постави и буквеният им модел, в който са написани всички познати букви (Tankova, 2012, р. 68 – 69). Подобни технологични решения вече имат своята реализация в редица урочни статии в алтернативните буквари, одобрени през 2017-ма година, при които се забелязва тенденция за ограничаването на звуковата работа (тя обикновено е представена чрез три думи, демонстриращи реализацията на вариантите на фонемата в началото, в средата или в края на думата), както и предпочитания към осъществяването на комбинирания вариант на анализа, а именно неговото прилагане като звуко-буквен.

В съзвучие с разбирането, че овладяването на ортографията от

учениците невинаги е в корелация с извеждането на количествените разлики между звуковете и буквите в състава на думата, са постановките в действащата учебна програма по български език и литература за първи клас (утвърдена през 2015-та като функция на *държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка* от същата година – Наредба №5 от 30.11.2015 г.). Съгласно нея не се изисква учениците да правят звуко-буквен анализ при думи, които имат в състава си буквите **я, ю, щ, ъ**, но той може да бъде приложен в редица случаи, в които не се открива количествена разлика между броя на звуковете и буквите в състава на думата, като съответно присъства в урочните статии в учебниците за овладяване на четенето (букварите) при друг лингвистичен материал. Наблюденията в началните класове след въвеждане на посочената промяна обаче показват, че в определени случаи това подпомага (при буквата **щ**), но в други случаи ограничава резултатността на дейностите за формиране на правописни компетенции, например учениците в писмената си реч освен записването на буквата **я** посочват и други букви в резултат на това, че не осъзнават фонемния състав на думата (от типа на отразяване в писмената реч на *тия* вместо *тя*).

Проследеният по-горе актуален статус на присъствието на звуко-буквения анализ на думата в началното училище води до разбирането, че университетските курсове по съвременен български език и лингводидактиката, свързана с преподаването на български като първи език, е необходимо да предложат стабилност при представянето на лингвистичните особености на езиковите единици, както и при тяхната интерпретация в частнодидактически план при включването им в училищното образование. Във висшето училище се подготвят специалисти, които трябва да бъдат подготвени за преподаването на учебно съдържание съобразно актуалните изисквания на образователната политика в Република България, което понякога е със стеснен, а друг път – с по-разширен обем. Това разбиране предопределя извършеното **целенолагане** в проучването: *да се проведе диагностична процедура, в резултат на която да се създаде оптимален алгоритъм за овладяване компетенцията за прилагане на звуко-буквения анализ на думата от студентите като бъдещи начални учители с оглед актуалните приоритети в педагогическата практика при професионалната им реализация.*

2. Специфика на звуко-буквения анализ в изследването

В проведеното проучване се следват принципите за осъществяването на *фонетичния анализ на думата като предкоммуникативно упражнение* (Georgieva, 2002, с. 75), които обаче се съобразяват с актуалното учебно съдържание по български език за началния етап на основна образователна степен и се модифицират съобразно заложената изследователска диагностична цел. Самостоятелното проучване на езиковите факти от страна на студентите в тази познавателна област е възпрепятствано поради ограниченото публикуване на научна литература с отразяване на актуалните параметри, заложи в кодификационните източници (издания на Института по български език към БАН), които са действащи през периода на провеждане на изследователската процедура (Нов правописен речник, 2002; Официален правописен речник, 2012). Така в очертаната триада *актуална кодификация – действащи учебни програми за началните класове – университетски курсове по съвременен български език и по лингводидактика* се търсят параметрите на звуко-буквения анализ на думата, които трябва да овладеят студентите с оглед бъдещата им педагогическа дейност в началния етап на средното образование.

По-нататък в изложението (*Таблица 2 и Таблица 3*) са разгледани следните разновидности на учебното съдържание, касаещи осъществяването на звуко-буквения анализ на думата: **1. вариант** – учебно съдържание, включено в университетския курс по съвременен български език ($УС_1$); **2. вариант**, под който разбираме учебното съдържание, отразено в учебните програми по български език и литература за началните класове с период на утвърждаване 2015 – 2017 година, които реализират държавния образователен стандарт от 2015 г. ($УС_2$); **3. вариант** – учебното съдържание, изпълнено в университетския курс по методика на обучението по български език и литература ($УС_3$). Всички те намират своите проекции при провеждане на изследването.

ДИАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА

1. Контингент на изследването

Проучването е проведено в рамките на *седем академични учебни години*, като е използвана гнездова извадка, която е изчерпателна за включените в изследването групи. Обхванати са *309 студенти* с бъдеща професионална квалификация „начален учител“ от две специалности: „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП) и „Начална

училищна педагогика с чужд език“ (НУПЧЕ), които се обучават в Тракийски университет – град Стара Загора. Изследвани са 305 жени, както и 4-ма мъже (всички от специалност НУПЧЕ). Груповото разпределение на изследваните лица е видно от таблицата по-долу (Таблица 1).

Таблица № 1.

Контингент на изследването

ИЗСЛЕДВАНИ ЛИЦА	СПЕЦИАЛНОСТ	
	ПНУП	НУПЧЕ
	171	138
ОБЩ БРОЙ	309	

2. Диагностичен инструментариум

Извършеното целепологане предполага прилагането на *тестиране* чрез нестандартизиран критериален тест, съдържащ система от **30 задачи** със свободен отговор. Осъществяването на този тип измерване позволява да се определи степента при усвояването от студентите на определен учебен похват в рамките на раздела „Фонетика“ (звуко-буквен анализ на думата) в заложените за изследване когнитивни области, а именно тези на лингвистиката и лингводидактиката.

При създаването на *диагностичния инструментариум* са отчетени степента на подготвеност на студентите, както и видът на провежданото изпитване – *текущо* в рамките на първия семестър, през който се изучава дисциплината „Съвременен български език“, но в края на обучението по фонетика като първи дял в учебното съдържание по лингвистика. Изведени са и следните *съдържателни критерии* при оценяване познавателните постижения на студентите, които се реализират чрез конкретните задачи в теста (Фигура 1):

Критерий 1. Качествени отношения при звуко-буквеното отразяване

Критерий 2. Количествени отношения при звуко-буквеното отразяване

Критерий 3. Класификация на звуковете в състава на думата и сричкоделение.

<i>Отразяване на КАЧЕСТВЕНИ отношения при звуко-буквения анализ</i>		КЛАСИФИЦИРАНЕ НА ЗВУКОВЕТЕ <i>в думата</i>
Регресивна АСИМИЛАЦИЯ	ОБЕЗЗВУЧАВАНЕ в края на думата	
РЕДУКЦИЯ на неударени гласни звукове		
Правопис на ГЛАГОЛИ	Правопис на СЪЩЕСТВИТЕЛНИ ИМЕНА	
СЪОТНОШЕНИЕ между звукове и букви		ДЕЛЕНЕ <i>думата</i> НА СРИЧКИ
<i>Отразяване на КОЛИЧЕСТВЕНИ отношения при звуко-буквения анализ</i>		

Фиг. 1. Познавателни области в изследването

Чрез решаването на 11 варианта на теста се прилага групиране на студентите, като в рамките на отделните модификации има заложен случаен ред на поставяне на задачите с цел да не се наруши процедурата по тестирането чрез повлияване при посочване на отговорите от други участници в проучването.

Постиженията се приемат за успешни при владеење на учебното съдържание над 50% (15 верни отговора). Прилага се коригираща оценка (за всеки грешен или непосочен отговор се отнемат по 0,20 от общата оценка), която дава ясна представа за затрудненията на студентите при осъществяването на звуко-буквен анализ на думата.

3. Специфика на използваните задачи в тестов формат

В изследването са използвани задачи от открит тип, при които е заложена необходимостта от посочване от страна на студента на допълнителна информация освен тази, която е предоставена в теста, с което те се доближават до същността на тестовите задачи за допълване. Задачите са извлечени от тестова банка в съответствие с процедура, зададена още при разработката на теста – лингвистичните явления, които е заложено да се демонстрират в изследването, са съобразени най-вече с актуалното учебно съдържание за началния етап на основна

образователна степен. Ето защо представителните примери на самите езикови явления (лексемите) са ексцерпирани предимно от урочните статии във вариантните учебници за овладяване на компетенциите, свързани с четенето (букварите на различни авторски колективи), като демонстрират принадлежност към различни класове при семантично-граматичната подялба на думите: *изменяеми думи* (съществително име, прилагателно име, числително име, местоимение, глагол, вкл. нелични глаголни форми) и *неизменяеми думи* (наречие). Всички те са представители на групата класове лексеми, които могат да бъдат отделна част на изречението, а именно групата на *самостойните думи*.

Всички използвани тестови задачи са ориентирани изцяло към третото ниво в йерархията на уменията в предпочетената таксономия – на Блум, а именно *приложението* като развиване на умения за *пренасяне* на усвоената информация (осъзнаване на звуко-графемните съответствия, класифициране на звуковете) в нова ситуация (върху конкретен лингвистичен материал), както и демонстриране на правилното прилагане на процедурата на звуко-буквения анализ. Това определя и водещата формулировка в тестовите задачи (*Определете*) в инструкциите към двете групи задачи, които иначе имат еднакви типологични характеристики (вж. **Приложение**).

В тестовото изпитване са включени *2 вида задачи*. При *първия вид* на студентите са предоставени 30 лексеми с различни особености, като те трябва да направят звуко-буквен анализ на думите в ограничен обем (до втората стъпка на предварително зададения алгоритъм на действие включително). При *втория вид задачи* се изисква при една от думите (по избор) да се приложат всичките 4 стъпки, които са фиксирани в първоначално предоставените насоки за работа на студентите. Това са:

- Посочване на транскрипцията на думата съобразно изговора според кодифицираните изисквания в книжовния български език (с отразяване последователността на звуковете в думата и отбелязване на ударението в нея).

- Определяне броя на буквите и броя на звуковете в анализираната дума.

- Отбелязване броя на сричките, както и техните граници.

- Характеризиране звуковия състав на думата съобразно заложените за овладяване в началните класове класификации на гласните и съгласните звукове в съвременния български книжовен език:
а) при вокалите: *широки – тесни*; **б)** при консонантите съобразно два

делитбени белега: 1. шумови (*звучни – беззвучни*) и *сонорни*; 2. *твърди – меки*.

Посоченият алгоритъм на действията, които трябва да бъдат извършени от студентите за осъществяването на звуково-буквен анализ на думата при диагностичната процедура, е придружен с предварителна демонстрация при лексема от типа на съществителното нарицателно име *ястреб*. Подборът на езиковата единица като *представителен пример* се осъществява по причини, съчетаващи възможностите за преследване на чисто лингвистични, но и на лингводидактически цели в образователния процес на студентите, бъдещи начални учители: **1.** Думата показва несъответствие в броя на звуковете и буквите за тяхното обозначаване, дължащо се на присъствието в нейния състав на буквата **я** в писмената реч (7 звука при изговора на думата, но 6 букви при нейното графично отбелязване). **2.** При записването в скобите се използва буквата на беззвучния съгласен звук **п** поради отразяване на книжовното произношение на думата при транскрибирането. В случая има „разминаване“ между изговор и правопис, дължащ се на действието на съвременен звуков закон, при който има обеззвучаване на звучни шумови съгласни в края на думата. Това от своя страна е начин за показване различието между звуковия и буквения анализ, който се прилага в началните класове. **3.** Думата е с ударена първа сричка, което пък предоставя възможност за практическо демонстриране особеностите на българското ударение като силово (динамично), както и за акцентирание върху посоката при отбелязване на неговия знак при транскрибирането. **4.** В лексемата има наличие на артикулационни части, показващи ясно сричконосещото значение на вокалните фонемите в книжовния език, което паралелно с това води до пропеедвтично овладяване на методическите похвати за делене думата на срички в рамките на звуковия анализ в началните класове.

Трябва да се отбележи, че първата стъпка в прилагания алгоритъм на звуко-буквен анализ – представяне изговора на думата чрез транскрибиране – е ориентирана към подготовката по университетската учебна дисциплина „Съвременен български език“, доколкото тази дейност в началния етап на основна образователна степен не се прилага. В рамките на обучението по лингводидактика на българския език като първи транскрибирането на думата се заменя с развиване на уменията за моделиране на звуковия състав на думата с помощта на традиционното цветово разграничение (червено за гласните и синьо за съгласните

звукове) и с използване на геометричната фигура *квадрат*. Чрез прилагането на транскрибирането обаче в този ранен етап на езиковото обучение (в рамките на дисциплината „Съвременен български език“) студентите практически се ориентират в лингвистичните основания за писменото отразяване на българските думи съобразно действащата норма в посока на осмисляне причините за разглеждане на определена позиция като *ортограма* в думата, както и за извеждането на водещите *правописни правила*, прилагани от учениците в началните класове, касаещи графичното отбелязване на гласните и съгласните звукове; осъзнаване обхвата на *ортографическото поле* при овладяване начините за проверка на думи със „съмнителен“ гласен или съгласен звук в състава си.

Приложената диагностика в изследването се осъществява *след* представяне пред студентите на актуалните принципи за осъществяването на звуко-буквен анализ на думата с помощта на систематизиране и онагледяване чрез схема, демонстриране на посочения алгоритъм на действия, както и *след* последващото му приложение в нови условия върху достатъчен на брой езиков материал в рамките на различни лингвистични задачи.

Типовият вариант на използваната тестова бланка е представен в **Приложението**.

4. Лингвистичен материал в изследването

Очертаната тенденция за относителна стабилност относно включването на проблематика, касаеща звуко-буквения анализ на думата, и при трите варианта на учебно съдържание, които присъстват чрез съответния лингвистичен материал в проучването, е ясно доловима на база представените по-долу *Таблица 2* и *Таблица 3*: първи вариант – УС₁ (учебно съдържание по *съвременен български език*); втори вариант – УС₂ (учебно съдържание по български език за *начален етап на основна образователна степен*); трети вариант – УС₃ (учебно съдържание по *лингводидактика*).

Подборът на езиковите единици в тестовите задачи е съобразен в значителна степен с обичайно използвания набор от думи за звуков анализ и четивен материал в урочните статии за началните класове. Търси се съответствие и с възможностите за представяне особеностите в книжовния изговор съобразно действащите звукови закони, с които студентите се запознават в университетския курс по дисциплината „Съвременен български език“. Използваният лингвистичен материал в

проучването е конкретизиран на база пилотно изследване, което дава предварителна представа за затрудненията на обучаваните при прилагането на звуко-буквения анализ на думата като лингвометодическа процедура. По-долу (в Таблица 2) са представени задачите, чрез които се проверява овладяването на *качествените отношения* при звуко-буквеното отразяване състава на думата.

Таблица № 2.

**Лингвистичен материал в изследователската процедура –
качествени отношения при звуко-буквеното отразяване
(15 задачи)**

Езиков материал	№	Особености при употребата на буквите		
А. Регресивна асимилация	1.	думи с асимилация: усмивка	при звучен съгласен звук пред беззвучен съгласен звук	УС ₁ УС ₂ УС ₃
	2.	думи с асимилация: сграда	при беззвучен съгласен звук пред звучен съгласен звук	УС ₁ УС ₂ УС ₃
	3.	думи без асимилация: смях	при беззвучен шумов съгласен звук пред сонорен съгласен звук	УС ₁ УС ₂ УС ₃
	4.	думи без асимилация: светъл	при беззвучен съгласен звук пред звучен съгласен [в]	УС ₁ УС ₂ УС ₃
Б. Обеззвучаване на звучни шумови съгласни в края на думата	5.	думи с ортограма: таралеж	при правопис с буква на звучен съгласен звук в края на думата	УС ₁ УС ₂ УС ₃
	6.	думи с ортограма: жираф	при правопис с буква на беззвучен съгласен звук в края на думата	УС ₁ УС ₂ УС ₃
В. Редукция	7.	думи с диалектен изговор: момиче	при гласни звукове	УС ₁ УС ₂

			<i>извън ударение</i>	УС₃
Г. Правопис на глаголите	8.	<i>думи с буква а, която се използва за отбелязване на звука [ъ]: чета, четат</i>	<i>при глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. в сегашно време</i> <i>под ударение</i>	УС₁ УС₂ УС₃
	9.	<i>думи с буква а, която не се използва за отбелязване на звука [ъ]: пиша, пишат</i>	<i>при глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. в сегашно време</i> <i>извън ударение</i>	УС₁ УС₂ УС₃
	10.	<i>думи с буква я, която се използва за отбелязване на звука [ъ] при мекост на предходната съгласна: търпя, търпят</i>	<i>в глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. в сегашно време</i> <i>под ударение</i>	УС₁
	11.	<i>думи с буква я, която се използва за отбелязване на звука [ъ] в звукосъчетението [йъ] след гласна: стоя – стоят</i>	<i>в глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. в сегашно време</i> <i>под ударение</i>	УС₁
Д. Правопис на съществителни имена	12.	<i>думи с буква а, която се използва за отбелязване на звука [ъ]: дом – дома</i>	<i>при форми за кратък член на съществителни имена от мъжки род</i> <i>под ударение</i>	УС₁
	13.	<i>думи с буква а, която не се използва за отбелязване на звука [ъ]: стол – стола</i>	<i>при форми за кратък член на съществителни имена от мъжки род</i> <i>извън ударение</i>	УС₁

	14.	думи с буква я , която се използва за отбелязване на звука [ѣ] при мекост на предходната съгласна: ден – деня , денят	при форми за членуване на съществителни имена от мъжки род под ударение	УС ₁
	15.	думи с буква я , която не се използва за отбелязване на звука [ѣ] при мекост на предходната съгласна: златар – златаря , златарят	при форми за членуване на съществителни имена от мъжки род извън ударение	УС ₁

Отбелязваме, че актуалното учебно съдържание за втори клас предвижда правописната проверка на гласните в неударена сричка, на звучните в края на думата и пред беззвучен съгласен звук, но не и при наличието на *посочената като втора позиция* в Таблица 2, която показва асимилационните промени на беззвучните пред звучните съгласни звукове в състава на думата, като тя се включва в образователния процес в трети клас.

Представената по-долу таблица визира задачите, които са ориентирани към *количествените отношения* при звуко-буквеното отразяване състава на думата (Таблица 3).

Таблица № 3.

Лингвистичен материал в изследователската процедура – количествени отношения при звуко-буквеното отразяване (15 задачи)

Езиков материал	№	Особености при употребата на буквите		
		А. Брой на звуковете <i>по-голям</i> от броя на буквите	1.	думи с буква щ в състава:
щъркел , къща	в средата на думата			УС ₁ УС ₃
2.	думи с буква я в състава:		в началото	УС ₁

		ягода, стая	на думата	УС₃
	3.		след <i>гласна</i>	
	4.	<i>думи с буква ю в състава:</i>	в началото на думата	
	5.	юни, воювам	след <i>гласна</i>	УС₁ УС₃
Б. Брой на звуковете равен на броя на буквите	6.	<i>думи с буква я в състава:</i> лято	след <i>съгласна</i>	УС₁ УС₃
	7.	<i>думи с буква ю в състава:</i> любимец	след <i>съгласна</i>	УС₁ УС₃
	8.	<i>думи с буквосъчетание йо:</i> Йонко, Стойо	в началото на думата	УС₁ УС₂
	9.		след <i>гласна</i>	УС₃
В. Брой на звуковете по-малък от броя на буквите	10.	<i>думи с буквосъчетание дж в състава:</i>	в началото на думата	УС₁ УС₃
	11.	джип, Добруджа	в <i>средата</i> на думата	
	12.	<i>думи с буквосъчетание дз в състава:</i>	в началото на думата	УС₁ УС₃
	13.	дзъркане, Годзила	в <i>средата</i> на думата	
	14.	<i>думи с буква ъ в състава (буквосъчетание -ъо-):</i> асансьор, Станьо	мек <i>съгласен</i> пред о в съществителни нарицателни имена	УС₁ УС₃
	15.		мек <i>съгласен</i> пред о в съществителни собствени имена	

Трябва да се отбележи, че отсъствието на определени позиции в учебното съдържание за началните класове, които са посочени в Таблица 3, се отнася само при осъществяването на звуко-буквен анализ на лексемата, но в действащата учебна програма за първи клас присъства изискването за правилно писане на думи, в състава на които има **й, йо, ъо, щ, я, ю, дж** или **дз**. Някои от включените случаи в таблицата по-горе са използвани от гледна точка на осигуряването на вариативност на лингвистичния материал в изследването, а не се демонстрира различна специфика при звуко-буквеното отразяване

съобразно позицията в състава на думата или нейния вид от морфологична гледна точка (например посочените позиции при буквите **щ** и **ь**, както и при буквосъчетанията **дж** и **дз**).

В *Таблица 2* и *Таблица 3* са отразени данни, които свидетелстват за реализиране на определеното за измерване лингвистично учебно съдържание чрез тестови задачи съгласно извършеното целеполагане в проучването. От тази гледна точка са заложили в рамките на теста две серии от задачи, като при всяка от тях присъстват по 15 случая с различни особености при звуко-буквения анализ.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Резултати относно типичните затруднения на студентите, бъдещи начални учители, при овладяване на компетенцията за осъществяването на звуко-буквен анализ на думата

Затрудненията при овладяването на компетенцията за осъществяване на звуко-буквен анализ на думата от студентите се разглеждат в контекста на търсене успеваемостта при оценяване резултатите от тестирането. Представянето на данните по отношение на допуснатите от изследваните лица грешки следва вариантността на приложения инструментариум. Макар че са разработени и апробирани 11 варианта, всички те следват типологията на задачите, посочена в *Таблица 2* и *Таблица 3*, като реализират заложените цели в учебното съдържание на изследването. В *Таблица 4* са представени затрудненията, които изпитват студентите, изведени на база допуснатите грешки при звуко-буквения анализ на думите при тестирането. Данните са представени съобразно приложените варианти, доколкото се очакват вариации при типичните затруднения, която е породена от конкретно използвания лингвистичен материал в отделните тестове.

Таблица № 4.

Затруднения на студентите при прилагането на звуко-буквения анализ на дума съобразно тестовия вариант

Тестови варианти	Ранг	Учебно съдържание в задачата	Допуснати грешки (%)
Вариант 1	1.	Позиция № 11 от Таблица 2	48
	2.	Позиция № 10 от Таблица 2	36
	3.	Позиция № 15 от Таблица 2	28
Вариант 2	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	61

	2.	Позиция № 11 от Таблица 2	58
	3.	Позиция № 9 от Таблица 2	41
Вариант 3	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	74
	2.	Позиция № 9 от Таблица 2	60
	3.	Позиция № 11 от Таблица 2	42
Вариант 4	1.	Позиция № 9 от Таблица 2	69
	2.	Позиция № 10 от Таблица 2	53
	3.	Позиция № 15 от Таблица 2	47
Вариант 5	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	82
	1.	Позиция № 2 от Таблица 3	82
	3.	Позиция № 14 от Таблица 2	73
	4.	Позиция № 7 от Таблица 3	64
	4.	Позиция № 4 от Таблица 3	64
Вариант 6	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	92
	2.	Позиция № 11 от Таблица 2	67
	2.	Позиция № 7 от Таблица 3	67
	4.	Позиция № 14 от Таблица 3	50
Вариант 7	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	58
	2.	Позиция № 8 от Таблица 3	50
	2.	Позиция № 4 от Таблица 3	50
	4.	Позиция № 15 от Таблица 2	17
Вариант 8	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	57
	2.	Позиция № 7 от Таблица 3	43
	3.	Позиция № 8 от Таблица 3	29
Вариант 9	1.	Позиция № 9 от Таблица 2	70
	2.	Позиция № 5 от Таблица 3	57
	2.	Позиция № 10 от Таблица 2	57
	4.	Позиция № 7 от Таблица 3	43
Вариант 10	1.	Позиция № 10 от Таблица 2	75
	2.	Позиция № 11 от Таблица 3	63
	4.	Позиция № 15 от Таблица 2	50
	4.	Позиция № 11 от Таблица 2	50
Вариант 11	1.	Позиция № 13 от Таблица 2	70
	2.	Позиция № 10 от Таблица 2	60
	3.	Позиция № 11 от Таблица 2	50

Допуснатите грешки от студентите при думи с буква **я**, която се използва за отбелязване на звука [ѣ] и показва мекостта на предходната съгласна в глаголните окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. сегашно време в позиция под ударение, присъстват във водещите три

позиции на затрудненията при осъществяването на звуко-буквен анализ на думата при всички тестови варианти (11). Аналогичният случай – думи с буква **я**, която се използва за отбелязването на звука [ъ], но в звукосъчетението [йъ] след гласна – се наблюдава при 6 тестови варианта. Тези два случая, които визират звуко-буквените съответствия в позицията „под ударение“, са последвани от грешките при задачите с думи с буква **а** в състава, която не се използва за отбелязването на звука [ъ] при глаголните окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. сегашно време, т.к. фонетичната позиция е „извън ударение“ – при 4 тестови варианта в изследването.

Погледът към извадката показва, че тенденциите относно затрудненията на студентите, които се наблюдават при прилагането на отделните тестови варианти, логично резонират на равнището на цялото – те са предимно при употребата на буквите **я** или **а** в определени позиции в състава на думата (Таблица 5).

Таблица № 5.

Затруднения на студентите в извадката при прилагането на звуко-буквен анализ на думата

Фреквентност на грешките	Типови особености в звуко-буквения състав на думата	Изследвани лица	
		Брой	%
Първи ранг	буква я , която се използва за отбелязване на звука [ъ], при мекост на предходната съгласна в глаголните окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. за сегашно време (позиция „под ударение“): летя – летят	172	56
Втори ранг	буква я , която се използва за отбелязване на звука [ъ] в звукосъчетението [йъ] след гласна в глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3. л. мн. ч. за сегашно време (позиция „под ударение“): строя – строят	105	34
Трети ранг	буква а , която не се използва за отбелязване на звука [ъ] при глаголни окончания за 1. л. ед. ч. и 3. л. мн. ч. за сегашно време (позиция „извън ударение“): мога – могат	96	31

При извеждането на водещите типични затруднения на студентите при отразяването на звуко-буквените отношения в *качествен* аспект се открояват следните тенденции:

Грешките при звуко-буквеното отразяване на думи с буква **я**, която се използва за отбелязване на звука [ъ] и мекостта на предходната съгласна в глаголните окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. сегашно време в позиция под ударение, обхваща повече от половината от изследваните лица (56%). Затрудненията вероятно са породени от факта, че вярното звуко-буквено отразяване в посочения случай е следствие от съобразяването на две особености при буква **я** едновременно: равен брой на звуковете и техните букви в позицията „след съгласен звук“, както и отчитане произношението на глаголните окончания под влияние на ударението. Аналогични са причините, довели до следващите по честота на проява грешки, които се срещат при повече от 1/3 от всички изследвани лица (309 студенти): при буквата **я** (34%), като вече освен произношението на глаголните окончания под влияние на ударението трябва да се отчете и разликата в броя на звуковете и буквите за тяхното обозначаване, породена от позицията „след гласен звук“; при буквата **а** – липсата на прилагане на условен правопис отново под влияние на акцента в думата (31%). Генезисът на грешките и в трите случая често пъти се крие в затрудненията на студентите за вярно акцентно оформяне произношението на думата.

При извеждане типичните затруднения на студентите при отразяване звуко-буквените отношения в *качествен* аспект присъстват и други случаи на допуснати от тях грешки, които обаче остават „затворени“ в рамките на резултатите при приложението на съответния тестов вариант и не получават мултиплициране в значителна степен в цялата извадка – студенти, които се подготвят за начални учители. Така например незначителният дял на грешките при задачите с думи от класа на съществителните имена от мъжки род при тяхното членуване отново с акцентна зависимост говори за осъзнаване от страна на изследваните лица на наличието на особеност в посочената позиция, като очаквано, както е и при глаголите, анализът при буквата **я** създава повече затруднения в сравнение със задачите с думи, в които се визират особености при употребата на буквата **а** (13% са грешките при буквата **я**, а само 2% – при буквата **а**).

Посоченият по-горе извод може да се направи и при отразяване на *количествените* отношения при звуко-буквеното отразяване състава на

думата. Регистрираните седем случая (от *Таблица 3* и *Таблица 4*), които присъстват при 11-те тестови варианта като типични грешки, остават със сравнително висока честота само в рамките на конкретния тестов вариант, но в цялата извадка не надхвърлят дял от 9%: думи с буквата *я* след съгласна (9%), думи с буквата *ю* в началото на думата и думи с буквата *я* след гласна (4%), думи с буква *щ* в състава, думи с буква *ю* след съгласна (2%), думи с буквосочетенията *-ьо-* или *дж* (1%). Посочените данни свидетелстват за овладяването във висока степен на уменията за отразяване количествените отношения при звуко-буквения състав на думата от студентите, които се подготвят за начални учители.

Като типични в извадката на изследването могат да се изведат затрудненията на обучаваните, които те срещат при анализирането на думи, принадлежащи към класа на глаголите, с особености при звуко-буквено отразяване в морфемата на окончанието под влияние на ударението. При ранжирането по честота само третата позиция при допуснатите грешки (буква *а*, която не се използва за отбелязване на звука [ъ] при глаголните окончания за 1. л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. сег. вр. – в позиция „извън ударение“: мога – могат) принадлежи към учебното съдържание, предвидено за изучаване в началното училище (*втори клас*).

Данните от изследването като цяло сочат овладяване на компетенцията за звуково-буквен анализ от студентите, които се подготвят за начални учители, според постигнатия от тях резултат при качествено и количествено отразяване състава на думата в тестовите задачи.

2. Резултати относно степента на овладяване от студенти, бъдещи начални учители, на компетенцията за звуко-буквен анализ на думата

Тестирането е насочено към установяване равнището на професионална подготовка на студентите, участници в изследването, в областта на овладяването на звуко-буквения анализ като вид лингвометодическа процедура – важна част от преподавателската им дейност по учебния предмет „Български език и литература“ в началните класове.

Събраните данни от втората задача в текста имат спомагателна функция: не са включени в крайния индивидуален тестов бал на студентите, но допълват картината на общото равнище на подготовката им в областта на фонетиката като лингвистичен дял. Причините за този

статут на задачата в изследването са следните: **1)** Първата се крие в малкия брой класификации, които са включени в учебното съдържание за началните класове: в първи клас (*гласни и съгласни звукове*, като понятията се въвеждат в практически план, без да бъдат дефинирани), във втори клас (*тесни и широки гласни звукове, ударена и неударена гласна*, а оттук идва и разграничението между *ударена и неударена сричка; звучни и беззвучни съгласни*) и в четвърти клас (*твърди и меки съгласни звукове*). При нагледното представяне състава на думата и определяне броя на звуковете и буквите като част от звуко-буквения анализ в първия клас на средното образование (когато той всъщност е най-често използван) е необходимо познанието само за основното делитбено разграничение на звуковете – на гласни и съгласни, което от своя страна присъства при работата по отношение на звуковата култура още в предучилищното образование. Студентите без проблеми овладяват класификацията на гласните като *широки* и *тесни* след демонстриране разликата между тях в практически план, както и деленето на съгласните звукове на *шумови* и *сонорни* (с цел улесняване разпознаването на групата на сонорните съгласни се използват помощни думи като **ламарина, марулен**). Затрудненията се крият предимно при класифицирането на съгласните звукове по *твърдост – мекост*, породени от допуснатата първична грешка при транскрибирането на думата. **2)** Като втора причина може да се изведе фактът, че сричкоделението не затруднява студентите по педагогика, доколкото работата в тази насока чрез използването на практически похвати отново започва още в детската градина. Причината за присъствието му в учебното съдържание в началното училище се крие в корелационната връзка между уменията за разделяне думата на срички в устната реч и правилното пренасяне частите на многосричните думи на нов ред в писмената. В случай на затруднения те най-често се крият в проблемите при осъзнаване сричконосещата функция на вокалната фонема (*оса, орех, орел* и др.).

Студентите обаче се затрудняват по отношение акцентното оформяне на думата. Това води до проблеми при редица задачи, доколкото включването на тези позиции при тестирането са проекция на посоченото в кодификационните източници по отношение на правоговора при съвременния български книжовен език. Умението за вярно отразяване на ударението в думата е ключово за осъзнаване на позициите, при които се очакват промени при вокалните фонемите в

речта, а и предполага пряка връзка с овладявания начин на проверка при наличието на ортограма, която отразява неударен гласен звук.

Резултатите от тестирането сочат, че изследваните като цяло правилно са изпълнили задачите, което означава, че са усвоили основния алгоритъм за осъществяването на звуко-буквен анализ на дума. Първо ще проследим обобщените резултати, като интерес предизвиква регистрираният в изследването процент от максималния възможен тестов бал, който представлява делът на решените задачи от студентите (*Таблица 6*).

Таблица № 6.

Обобщени резултати по отношение овладяването на звуко-буквения анализ на думата

Специалност	Брой на изследваните лица	Средна аритметична стойност при оценките	Процент на решените задачи
<i>ПНУП</i>	171	4,49	73,33
<i>НУПЧЕ</i>	138	4,60	76,67
ОБЩО	309	4,53	75,00

При разглеждане на данните, които свидетелстват за изследователските резултати, трябва да се отбележи фактът, че условията при обучението на студентите от двете специалности са сходни, например хорариумът на учебните часове е еднакъв. Това определя и аналогията при регистрираните постижения. Студентите са допуснали общо 2346 грешки при тестирането, от които 1339 са грешките на обучаващите се в специалност ПНУП (средно по 8 грешки), а при студентите от специалност НУПЧЕ са отчетени 1007 грешки (7 грешки средно на участник в проучването). Това означава, че студентите от специалност ПНУП са се справили с решаването на 22 тестови задачи, а студентите от специалност НУПЧЕ са разрешили успешно 23 случая при осъществяването на звуко-буквения анализ на думата. Най-често са допускани 5 грешки при тестовите задачи (от 34 студенти) и 3 грешки (от 33 участници в изследването). Видно от *Таблица 7*, заложеният праг на успешност е постигнат при студентите в извадката (владее на 50% от учебното съдържание), като той би могъл да бъде и по-висок предвид осъществяването на критериално тестиране (владее на 70% от учебното съдържание): участниците в проведеното

изследване се справят средно със 75% от поставените тестови задачи.

В проучването е използвана четиристепенна скала. Приети са няколко нейни равнища (Таблица 7), които свидетелстват за степента на овладяването на компетенцията за звуко-буквен анализ на думата при студентите, бъдещи начални учители. Нивата в скалата се интерпретират като дял на усвоеното учебно съдържание, което е заложено в изследването:

- *високо равнище*: 25 – 30 верни отговора (83% – 100%);
- *повишено равнище*: 20 – 24 верни отговора (67% – 80%);
- *базово равнище*: 15 – 19 верни отговора (50% – 63%);
- *понижено равнище*: 10 – 14 верни отговора (под 50%).

Таблица № 7.

Равнища на овладяване на компетенциите за звуко-буквен анализ на дума

РАВНИЩЕ	ПНУП		НУПЧЕ		ОБЩО	
	Брой	%	Брой	%	Брой	%
<i>Високо равнище</i>	75	43,86	73	52,9	148	47,90
<i>Повишено равнище</i>	54	31,58	35	25,36	89	28,80
<i>Базово равнище</i>	22	12,87	16	11,60	38	12,30
<i>Понижено равнище</i>	20	11,69	14	10,14	34	11,00

Най-големият тестов бал в изследването (при 30 верни отговора) е постигнат от общо 12 студенти в извадката (3,88%): от специалност НУПЧЕ – 9-ма, а от специалност ПНУП – 3, като максималният брой изследвани лица без нито една допусната грешка при осъществяването на звуко-буквения анализ на думата в рамките на една от изследваните групи е трима (при специалност НУПЧЕ). Към тях могат да се прибавят допусналите само по една грешка при тестирането, а това са общо 21 студенти с относителен дял от 6,8% (12 – от специалност НУПЧЕ и 9 – от ПНУП). Така справилите се с теста без нито една грешка или само с една са 33-ма студенти, чийто относителен дял е 10,68%. На другия полюс: прагът на успешност не е постигнат при 34 студенти в извадката (11%): 20 студенти от специалност ПНУП (11,69%) и 14 от специалност НУПЧЕ (10,14%). Като цяло в изследователските резултати се забелязва

положителна тенденция – близо половината от всички изследвани лица (47,9%) овладяват компетенцията за осъществяването на звуко-буквен анализ на думата на *високо равнище* съобразно заложената в изследването скала за оценяване.

НАСОКИ ЗА РАБОТА В КОНТЕКСТА НА ПРОВЕДЕНАТА ДИАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА

Като се отдава приоритет на практически значимото познание в професионалната подготовка на студентите, бъдещи начални учители, могат да се изведат следните *направления на работа*, които са с водещо значение по отношение овладяването на звуко-буквения анализ на думата като учебен похват с цел ефективното му прилагане в условията на училищното образование: 1) *Звукове и букви в състава на думата*; 2) *Сричка и ударение*; 3) *Гласни и съгласни звукове в писмената реч* (с проследяване „разминаването“ между изговор и правопис).

Въз основа на проведеното изследване се предлага *алгоритъм на действията* при осъществяването на звуко-буквен анализ на думата, приложим в рамките на университетското образование на студентите, които се подготвят за професионална реализация като учители в началния етап на основна образователна степен:

1. *Анализиране на сричковата структура*: записване звуковете на думата, отбелязване на ударението в думата, разделяне думата на срички, фиксиране на техния брой.

2. *Анализиране на буквената структура*: записване на всички букви една под друга, преброяване на техния брой; записване на звуковете, които тези букви обозначават, срещу всяка графема в скоби.

3. *Анализиране на звуковата структура* чрез класифициране: описване на гласните (брой и класификации съобразно актуалното учебно съдържание в началния етап на средното образование), описване на съгласните (брой и класификации съобразно актуалното учебното съдържание в началния етап на средното образование), преброяване и записване количеството на звуковете.

4. *Обобщаване* относно осъществения звуко-буквен анализ на думата: брой на сричките, брой на гласните, брой на съгласните, цветна схема, моделираща звуковия състав и сричкоделението на думата.

Актуалното състояние на учебното съдържание съобразно действащия държавен стандарт за начален етап на основна

образователна степен и реализиращите го учебни програми отвеждат към необходимостта от овладяване от студентите по педагогика на компетенции за осъществяването по-скоро на звуков анализ на думата, а не толкова на звуко-буквения вариант на лингвометодическата процедура. От гледна точка на очакваната динамика при конструирането на учебното съдържание в началните класове обаче по-добре би било съхраняване на ориентирането към по-пълния вариант на анализа. При изграждането на варианти на работа в университетското образование се подбират и съчетават учебни похвати, които да водят до ефективно изучаване на звуко-буквения анализ като съществена част от професионалната подготовка, насочена към изграждането на лингводидактическа компетентност при студентите, обучаващи се за начални учители.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВАРИАНТ № 1

Уважаеми колега,

Настоящото тестване цели да установи уменията Ви за осъществяването на звуко-буквен анализ на дума с оглед педагогическата практика в началния етап на основна образователна степен.

1) Срецу всяка от думите определете: нейната транскрипция във формуляра с отговорите, като се съобразите с произношението в съвременния български книжовен език; броя на звуковете и буквите в нейния състав. Отбележете правилния отговор в бланката.

Задачи	Отговори на задачите	
	Транскрипция	Звуко-буквени съответствия
		Брой звукове
<i>съществително име</i>		
<i>прилагателно име</i>		
<i>числително име</i>		
<i>местоимение</i>		
<i>глагол</i>		
<i>наречие</i>		

2) На една от 30-те думи (по избор) определете сричковата структура и класификациите на гласните и съгласните звукове в нейния състав съгласно учебното съдържание, предвидено за изучаване в началния етап на основна образователна степен. Отбележете правилния отговор в бланката.

Задачи	Отговори на задачите	
Лингвистичен материал	Делене и брой срички	Класификация по групи
		Гласни звукове
лексема по избор на изследваното лице		

Времето на работа е 35 минути. За всеки грешен или непосочен отговор се отнемат по 0,20 от общата оценка. Минималният праг за успешност при тестирането е 15 верни отговора.

Успешна работа!

ЛИТЕРАТУРА

- Арнаудова, А. (2016).** Влияние на интегративния подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание върху езиковите знания на студентите по педагогика. *Годишник на Педагогически факултет, Тракийски университет*. Том 13. Стара Загора.
- Георгиева, М. (2002).** *Обучението по български език в началното училище*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- Димчев, К. (2010).** *Основи на методиката на обучението по български език*. София: Св. Климент Охридски.
- Желязкова, З. (2018).** *Ефективно усвояване на английска граматика (за английската граматика, между каноничното и иновативното)*. Стара Загора.
- Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“ (2012).** *Официален правописен речник на българския език*. София: Просвета – София.
- Институт за български език при БАН (2002).** *Нов правописен речник на българския език*. София: Хейзъл.
- Танкова, Р. (2012).** *Алтернативи по пътя на грамотността*. Технологии за обучение по четене и писане на деца и неграмотни възрастни. София: Просвета – София.
- Borisova, T. (2020).** Reading Comprehension – a Problem for the Pedagogical Students. *Pedagogy*, 5(92).

Нормативни документи

- Учебна програма по български език и литература за 1. клас (2015)
Учебна програма по български език и литература за 2. клас (2016)
Учебна програма по български език и литература за 3. клас (2017)
Учебна програма по български език и литература за 4. клас (2017)
Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.)

REFERENCES

- Arnauodova, A. (2016).** Vliyanie varhu integrativniya podhod za izuchavane na angliyski ezik chrez ekologichno uchebno sadarzhanie varhu ezikovite znania na studentite po pedagogika. *Godishnik na Pedagogicheski fakultet, Trakiyski universitet*. Tom 13. Stara Zagora.
- Borisova, T. (2020).** Reading Comprehension – a Problem for the Pedagogical Students. *Pedagogy*, 5(92).
- Dimchev, K. (2010).** *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Sv. Kliment Okhridski
- Georgieva, M. (2002).** *Obuchenieto po balgarski ezik v nachalното uchilishte*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.
- Institut za balgarski ezik "Prof. Lyubomir Andreychin" (2012).** *Ofitsialen pravopisen rechnik na balgarskiya ezik*. Sofia: Prosveta – Sofia.
- Institut za balgarski ezik pri BAN (2002).** *Nov pravopisen rechnik na balgarskiya ezik*. Sofia: Heyzal.
- Tankova, R. (2012).** *Alternativi po patya na gramotnostta. Tekhnologii za obuchenie po chetene i pisane na detsa i negramotni vazrastni*. Sofia: Prosveta – Sofia.
- Zhelyazkova, Z. (2018).** Efektivno usvoyavane na angliyskata gramatika (za angliyskata gramatika, mezhdu kanonichното i inovativното). Stara Zagora.

Autor Info:

Assist. Prof. Desislava Ilcheva Siderova
Faculty of Education
Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria
e-mail: desiti@abv.bg