

ПРОБЛЕМИ ПРИ ВЪЗПРИЕМАНЕ С РАЗБИРАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ ОТ ДЕЦА НА 6–8 ГОДИНИ В УСЛОВИЯ НА БИЛИНГВИЗЪМ

Мирослава Митева-Тенева

УВОД

Информацията, която се предлага на съвременния човек налага функционирането на писмеността в нейната електронна версия. Бързото ѝ възприемане и осмисляне е от съществено значение за индивида и неговото развитие. Това изисква качествено образование, акцентиращо върху най-важни аспекти четенето и четене с разбиране.

Общоприето е, че грамотността не се изразява само в овладяването на способността за четене и писане, а се счита за прогресиращ набор от познания, умения и стратегии, които индивидите изграждат през живота си. Факт е, че в нашето съвремие се наблюдава тенденцията за нарастване броя на хората в глобален мащаб, които остават неграмотни. Причините за това са от различно естество – социални, икономически, политически, културни и други.

В педагогическата практика съществуват проблеми, които произтичат от нееднородността на учениците и децата, подлежащи на обучение, не само по пол, интелектуални умения, социален статус, психологически характеристики, но най-вече на различията по тяхната етническа принадлежност. Докато за децата, за които официалният език в страната е майчин, овладяването му е естествен процес, подкрепен от общуването в техните семейства, то при децата с друга етническа принадлежност се явява като едно отговорно изпитание, източник на психическо напрежение или непосилна задача.

ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И ХИПОТЕЗА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на проведеното изследване е: да се разкрият особеностите на възприемане с разбиране на литературна творба от децата билингви – турчета, каракачанчета и ромчета на 6–8-годишна възраст.

В процеса за постигане на целта е направен опит за доказване на следната **хипотеза**: Ако липсата на личен опит, мотивация и интерес към

обучението са придружени от недостатъчното владение на българския език, то тогава не може да се очаква възприемане с разбиране на замисъла и поуката в дадено литературно произведение от децата билингви на 6–8-годишна възраст. При възприемане се активира детското пресъздаващо въображение, но в повечето случаи то няма нищо общо с образно-емоционалната наситеност на изображенията в произведението картини. Детето рисува с думи картини, които не са в унисон с дадената творба, а са плод на неговото въображение и познание.

Задачи на изследването са:

1. Да се установят възможностите на децата билингви на 6–8-годишна възраст за възприемане на предметната и идейно-образната действителност съобразно художествената и жанрова специфика на лирическите и епическите произведения;
2. Да се изследва активното възприемане от децата на произведенията на художествената литература като съдържание и като художествена изява – словесна и чрез рисунка;
3. Да се анализират уменията на децата да съотнасят образи и картини, формирани на основата на дадено произведение към тези от придобития личен опит;
4. Да се дадат препоръки за формиране на умения за цялостно и пълно възприемане с разбиране на литературни произведения.

ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА

Фундаменталната последователност в езиковото обучение е слушане, говорене, четене и след това писане. Слушането е рецептивен, скрит процес, който както четенето има само една външна изявка, изразена в предизвиканите от него реакции у слушащото лице. Само на тяхна основа може да се планира, развива и осъществява педагогическото въздействие. Но тези умения се формират с различни темпове при деца с нееднородна етническа принадлежност.

Рисунката е един от най-добрите начини човек да покаже какво е разбирал и да изрази отношение към дадено произведение. Според М. Мойнова: „Езикът в изобразителното изкуство има многопластова структура. Той включва човешките емоции, отразява психическата характерност на индивида. ... До определен етап в еволюцията на изобразителния език творбите на всички деца си приличат независимо от тяхната националност” (5, с. 77–78). Х. Лукенс прави паралелната последователност между резултатите, получени от изследване на етапите на раз-

вие на рисуването и речта при детето, чрез която проличава връзката между реч и рисунка. К. Колцова установява, че между развитието на речта и развитието на фините движения на пръстите на ръката съществува пряка зависимост (5).

В литературата съществуват множество определения за същността на четенето като процес.

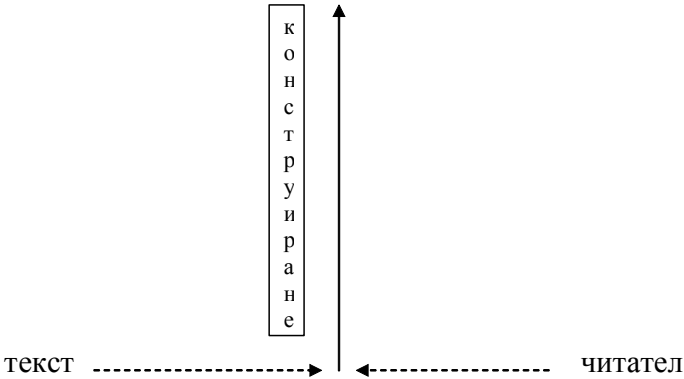
„Четенето като форма на писменото слово е ключ към обучението във всички дисциплини и отговаря на необходимостта на индивида от информация и умения” (10, с. 26). Д. Хотаман разглежда четенето като процес, чрез който се цели да се придобие информация от писмени източници, да се открие тяхната основна идея. То е установяване на страничен път към по-рано усвоената в съзнанието на читателя информация. Процесът на четене има смисъл, само когато води до разбиране. Сложната процедура по разбирането на писмени материали според него не се изразява само в разпознаване на думи, познаване на съответните им значения и четене на разнообразни взаимосвързани изречения, но това е преди всичко процес, който изисква високо ниво на мисловните умения. Способността на индивида за разбирането на текста се повлиява от неговата мотивация и цел като читател, уменията му за разбиране, вниманието му и предварително усвоените знания. Структурата и типът текст, както и стратегиите на четене също оказват влияние върху четенето с разбиране (10).

Хр. Кючуков разглежда влиянието на 4 фактора върху степента на разбиране при четене в условие на българо-ромски билингвизъм: етническа принадлежност, клас, вид училище и населено място.

PISA дефинира грамотността по четене като: „Разбиране, използване и разсъждаване върху писмени текстове, с цел постигане на определени цели, развиване на познания, потенциал и участие в обществото” (12, с. 18).

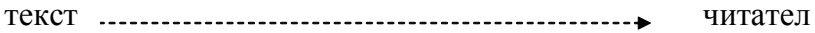
Според цитираната от Т. Шопов психолингвистична теория на К. Гудман, четенето се дефинира като „психолингвистична игра на отгатване, при която процесът на четене е еднакъв за всички езици” (11, с. 65). Четенето включва различно множество учения, но като дейност то съществува, само ако всички умения се изпълняват в едно интегрирано цяло. Слушането и четенето с разбиране се характеризират с едни и същи особености и затова за тяхното обяснение могат да се прилагат еднакви модели – конструктивистичен (трансакция) (фиг. 1), обективистичен (информационен трансфер) (фиг. 2) (11) и кибернетичен (фиг. 3) (9).

ЗНАЧЕНИЕ



Фиг. 1

(пренос)



Фиг. 2



Фиг. 3

За психолозите разбирането е установяване на логични връзки между предметите чрез използване на наличните знания. То е един от резултатите на умствената дейност, определящ ефективността и пълнотата на преработването на получената информация. При несложен текст разбирането се осъществява още с възприемането. Когато трябва да се възприеме непознат и труден текст, осмислянето е сложен процес, предполагащ владенето на определени мисловни техники. Често използваните техники са три:

- Отделяне на смисловите опорни пунктове – това е процес на филтриране и съкращаване на текста, без да се загубва неговата основа;
- Антиципация – смислова догадка;
- Реципация – мисленето връща към прочетеното под формата на нови мисли, възникващи в процеса на четене (9).

М. Оморокова и Д. Желева разглеждат изразителното четене като белег на съзнателното четене и са убедени, че: „съзнателно и изразително четене не може да се постигне, без децата да се разбрали онова, което е скрито зад думите като мисъл и отношение, че едно художествено четиво не може да окаже пълноценно естетическо въздействие, без да се проникне в мислите, вложени в него. Това се постига чрез анализ на съдържанието на прочетеното, който има за задача да доведе децата до разбиране на основната мисъл, вложена в творбата, логиката на сюжета и композицията, постъпките на героите и мотивите за тези постъпки” (6, с. 6). Изхождайки от постановките на К. С. Станиславски за „вътрешните виждания”: ”Да слушаш на наш език значи да виждаш това, за което ти говорят, а да говориш – значи да рисуваш зрителни образи”, авторките отреждат водещо място на въображението, „без което няма ярки образни представи, не може да се стигне до смисъла на произведението ..., без въображението не може да има истинско вълнение при възприемане на художествената творба” (6, с. 11–12). Добре направеният анализ на произведението е гаранция за изразително четене и оттам за четене с разбиране.

Възприемането на художествения текст от детето-слушател изисква наличието на умения да се възприема монологичната устна реч – преди всичко съсредоточеност на вниманието, достатъчен речников запас, добре развити слухови анализатори.

Претворяването на литературния текст не е възможно без връзката на съдържанието му с живота на детето и ученика, участието на детското собствено “аз” в условията на измислица, притворена от автора върху основата на асоциацията, репродукцията на подобни преживелици от детския личен живот, на аналогията.

В психолингвистиката методът на свободните словесни асоциации се използва за експериментално изследване на семантичната памет на човека (7). Според цитираната от авторката М. В. Завялова, която на базата на асоциативен експеримент е направила разпределение на „компетентностите” в кората на мозъчните полукълба, дясното полукълбо „отговаря за равнището на възприемането, формирането и инициацията на вербалния процес” (7, с. 51).

Изучаването и анализът на дадено художествено произведение на отделни негови страни, трябва да доведе до едно състояние съзнанието на учениците,

когато те, без да си поставят вече някаква конкретна учебна цел, ще могат да вникнат в същността на произведението след слухово възприемане или самостоятелен прочит и да реагират спрямо него адекватно и вярно. За да се достигне това ниво на развитие при деца билингви, трябва да се търсят нови съвременни технологии, които да ги мотивират за съзнателен и целенасочен стремеж към книгата, съпроводен с разбиране и осмисляне на прочетеното.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основен метод на работата е педагогическият експеримент, който се проведе на констатиращо ниво в подготвителната група (ПГ) в детска градина и в начално училище със сравнителен анализ на получените резултати.

Емпиричното изследване е проведено от месец ноември 2005 г. до месец април 2006 г. с общо 125 деца – 52 в подготвителна група (6–7-годишни) и 73 в първи клас (7–8-годишни). Децата по етническа принадлежност се разпределят както следва: 11 каракачанчета – 5 в ПГ, 6 в I клас; 24 турчета – 10 в ПГ, 14 в I клас; 89 ромчета – 45 в ПГ, 44 в I клас. Изследването е извършено в 2 училища в град Сливен и в детски градини и училища в 3 села на община Сливен. В две от училищата се обучават деца с майчин български език заедно с деца с друг майчин. Едното от тези училища работи по проекта за „Десеграция – Сливен“. Проектът работи за десеграция на образованието като предоставя възможност на ученици от ромския квартал „Надежда“ в Сливен да посещават десегрегирани училища. В три училища се обучават деца само от един етнос – турски или ромски.

Обект на изследването са специфични особености на възприемане с разбиране на дадена литературна творба от децата билингви.

Предмет на изследването е възможността на децата да пресъздават образите и картините като показват разбиране на идейно-образната наситеност на литературното произведение, възприето чрез слуховия анализатор или самостоятелен прочит.

Изборът ни да обхванем точно тези възрасти бе продиктуван от факта, че за децата билингви от турски и ромски произход е задължително посещаването на детска градина за минимум от една година. В противен случай чрез работата в училище няма да се постигнат очакваните резултати.

При констатиращия експеримент се установяват особеностите на възприемане с разбиране на литературна творба чрез:

1. Пресъздаване на образите и картините чрез графично илюстриране
2. Устно словесно рисуване на картините и образите от творбата

3. Съотнасяне на опорните думи в текста към съдържанието на самото произведение

4. Отговор на въпроси, свързани с идейно-образното съдържание на епическата и лирическа творба.

За проучване на характера на художественото възприемане с осмисляне на лирически и епически произведения и на неговата спецификата в различни възрастови групи, са използвани следните **методи**:

1. Анализ на детска рисунка. Анализират се продуктите на детската изобразителна дейност, обвързани с текста. При поставена задача: “Нарисувай това, което си представяш!”, децата отразяват представите, породени от художествения текст.

2. Анализ на текст – продукт на детско словесно творчество, отразяващ представите при декодиране на художествен текст – лирически и епически.

3. Асоциативен експеримент. Подават се думи стимули, на които децата трябва да отговарят с думи-реакции. Думите стимули са съществителни имена, обвързани с образното съдържание на авторския текст. Анализира се граматическата и семантичната характеристика на думите. Направен е количествен и качествен анализ.

4. Анализ на отговори на въпроси, свързани с идейно-образното съдържание на творбата.

Тези четири метода за диагностициране на осъзнаването на образното съдържание на художествения текст са използвани в четирите етапа на изследването в двете възрасти – предучилищна и начална.

Критерии и показатели при експерименталната работа:

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- Възможност за графично изразяване.	- Да илюстрира, момент от художествено произведение.
- Разграничаване на същественото от несъщественото.	- Устно да възпроизведе възприетия художествен текст.
- Преценка на действията и следствията.	- Да обясни със свои думи поуката в епическа или лирическа художествена творба; - да отговаря на въпроси, свързани с конкретното съдържанието.
-Пренос на образи от възприетото художествено произведение към личния опит или към самата творба.	- Да направи асоциация между думи стимули от приказката и стихотворението към самото произведение или личен опит.

За извършване на експерименталната работа се използват 2 произведения извън предвиденото учебно съдържание, еднакви и за двете възраст и 6 – от техните учебници.

Произведенията, взети от учебното съдържание за съответната възраст са: „Три сестрички” (Константин Ушински), „Зряла круша” (Радой Киров), „Горделивото петле” (Народна приказка), „Буквар” (Ботьо Буков), „Сливи за смет” (Народна приказка) и „Първите уроци” (Елисавета Багряна). Творбите, извън предвидения учебен материал са: “Пролет” (Александър Геров) и “Лакомото куче” (Народна приказка), но те са съобразени с възрастовите особености на децата от подготвителен и първи клас.

Анкетната карта, съставена за попълване от децата в подготвителната група, съдържа 8 задачи и 16 въпроса по 2 произведения от учебното им съдържание, а в първи клас – 15 задачи и 17 въпроса по 2 художествени творби от техните читанки. На двете произведения, извън предвиденото учебно съдържание, са посветени 4 задачи от анкетните карти.

Характерът на възприемане с разбиране на литературен текст от децата в двете възрасти е изследван при следната процедура:

На децата от предучилищна възраст е поднесено за възприемане, изпълнено от учителя, произведение. Особеностите на възприемането му са изследвани чрез четирите метода за диагностициране.

Първата задача, еднаква и за двете възрасти, е свързана с детските възможности графично да изразяват своето отношение към възприетото чрез слуховия анализатор или самостоятелен прочит художествено произведение.

След изобразяване на избран от тях момент от произведението те трябва устно да обяснят нарисуваното.

Следващите 3 задачи за децата от подготвителна група и 4 за първокласниците са насочени към проверка на техните компетенции и възможности за осъзнаване на буквата, буквосъчетанието, сричката, думата и изречението.

Задачата със свободните асоциации при възприемане чрез слуховия анализатор на думи стимули, предлагаше анализа на произведенията. Съществителни имена, подбрани за думи стимули са взети от лирическата и епическата творба.

Чрез открити или вариантни отговори се прави анализ на възприетото произведение с цел да се разкрие степента на разбиране и осмисляне на сюжета, героите и техните подбуди за действие.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА РАБОТА

При изследването се установява, че прочетеното литературно произведение въздейства върху децата по специфичен начин. Поставяне на изискването децата да си представят картините, слушайки произведението, привлича тяхното внимание. По-голямата част от децата започват да слушат творбата с интерес, а други като по задължение.

Чрез проведеното изследване не се констатира разлика в нивото на владеене на български език и възприемане с разбиране на художествено произведение между деца билингви, обучавани в еднородни паралелки и училища, и тези интегрирани в училища с деца, чийто майчин език е българския. Според нас това не е фактор, който е от съществено значение за по-бързото овладяването на българския език от децата билингви.

С поставените задачи най-добре се справиха каракачанчетата. След самостоятелен прочит на произведенията бързо и вярно изпълниха поставените им задачи и отговаряха на въпросите. По преценка на учителите: „те са най-добрите в класовете и се справят по-добре и от децата с български език като майчин”.

Деца от турски произход също показаха много добро ниво при изпълнение на поставените задачи. Всички деца обхванати от експеримента в първи клас могат да четат. Разсъждават логически върху възприетото чрез слуховия анализатор и разбират смисъла му. Изразяват емоционално-оценъчно отношение към постъпките на героя. От експериментиранияте деца техните рисунки са най-добрите. Имат мотивация за учене, силно изразена чрез внимание, дисциплина, участие в учебно-възпитателния процес и редовно посещаване на учебните занятия.

Една от причините, за да се справят добре е малкият им брой в паралелка – 10 деца и възможността на преподавателя в рамките на един учебен час да обърне внимание на всяко дете.

Оказва се, че и при турчетата както и при децата от ромския етнос езиковата бариера е от съществено значение за тяхното развитие. Децата и от двата етноса чуват българска реч само в учебното заведение. При устното пресъздаване си служат с прости изречения, бъркат числото и рода на думите, рядко използват съюзи и местоимения. Докато ромските деца в стремежа си да разкажат нещо си измислят и своя история, която няма нищо общо с оригинала, то турчетата преразказват самото произведение.

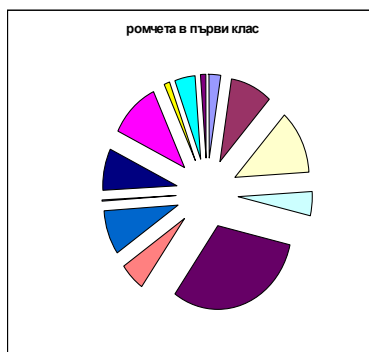
Бедния житейски опит; не загриженост от страна на родителите; не редовното посещаване на детската градина или училище; неразбирането на българския език – прекалено малкият запас от думи и непознаването на значението им и най-вече липсата на мотивация за учене проличава и в рисунките на ромските деца. 50% от техните рисунки представляват драсканици или елементарни изображения, не успяха да обяснят със свои думи какво са изобразили на своята рисунка и дали има връзка с даденото произведение.

Големият брой на децата в група или на ученици в паралелка, затруднява както преподавателя при неговата дейност, така и децата при възприемане на предвиденото учебно съдържание. Липсата на необходимата дисциплина води до отвлечане на вниманието и отклонява работата в клас от нейния нормален ход, което естествено не води до постигане на желаните резултати. Недоброто владение на българския език се оказва пречка за разбиране и изпълнение на поставените задачи. При попълване на анкетните карти те работиха с най-бавно темпо в сравнение с децата от другите два етноса. Въпреки индивидуалната работа с всяко едно дете и необходимите, максимално опростени обяснения, ромчетата не можаха да се справят с всички поставени им задачи.

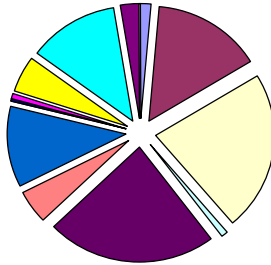
За да се разбере степента на овладяване на четивната техника на децата бе поставена задача да прочетат част от произведенията. 80% от обхванатите деца билингви от ромски произход в края на първи клас са овладели четивната техника и могат да четат на някакво ниво – срички, думи, изречения, текст, но не са ги осмислили като самостоятелни единици. Не могат устно да съставят изречение от думи. Оказва се, че те четат с много ниска скорост, което им пречи да възприемат прочетеното с разбиране. При 90% от децата от ромски произход на 6–8-годишна възраст не може да се говори за съзнателно четене.

При асоциативния анализ се установи, че 16,87% от думите реакции, получени като отговор на думите стимули, са обвързвани с литературното произведение. 5,63% не отговарят с, а с мълчание или не знам. Най-голям е дялът на съществителните думи – 38,97%, а най-нисък е на именните словосъчетания – 0,07% и на личните местоимения за притежание – 2,07%. Глаголните словосъчетания и глаголите са съответно 2,65% и 9,35%. Използването на съществителните имена като думи реакции според нас показва, че децата в съзнанието си правят връзка повече

със статични образи от действителността, отколкото с движение, действие, случка. Това до известна степен може би се дължи на все още малкия жизнен опит и беден речников запас. Разпределението на резултатите по етноси може да се види от следващите диаграми.

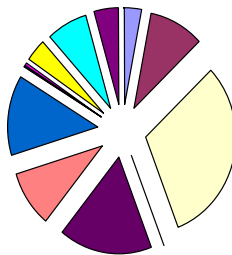


каракачанчета в подготвителна група

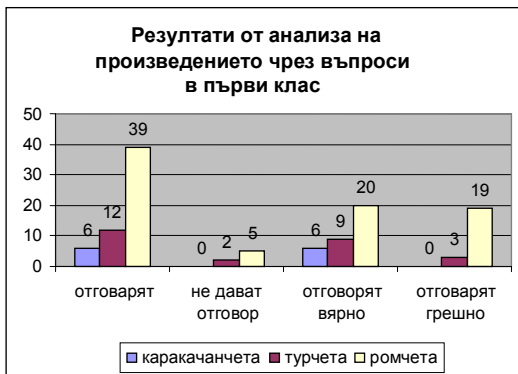
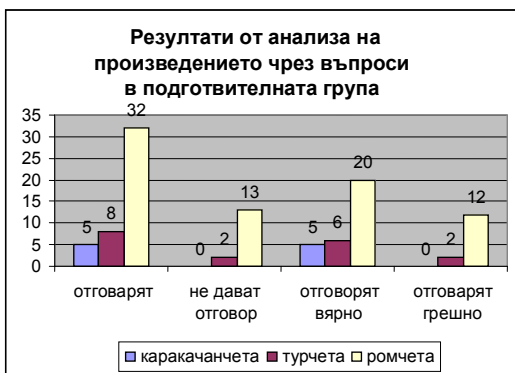


- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| ■ глаголни словосъчетания | ■ глаголи |
| ■ лексеми от текста | ■ абстрактни характеристики |
| ■ съществителни имена | ■ същ имена антоними |
| ■ същ.имена синоними | ■ именни словосъчетания |
| ■ не дава отговор | ■ повтаря същата дума |
| ■ повтаря членувана същата дума | ■ прилагателни имена |
| ■ лични местоимения за притежание | |

каракачанчета в първи клас



Анализът на произведенията чрез въпроси очертава няколко много съществени според нас проблеми. На първо място е фактът, че въпреки коментарите, направени с всички след възприемане на дадената творба, повечето от ромските деца и част от турчетата отговаряха по свои на-мислен предварително начин. Те отстояваха позицията си докрай, неза-висимо от многобройните въпроси и подсказвания. Може да са отгово-рили вярно пред всички, но когато им се даде право на избор от ня-колко възможни отговора, те започват да сменят и своите отговори без да имат логично обяснение за това. Причините за това може би произ-тичат от неразбирането на въпросите, дължащо се на непознаването на значението на отделните думи, които ги съставят. Масово се установи, че ромчетата не знаят значението на думата „мост” – къде се намира и за какво служи. Вместо нея използваша думата „стълба” като я описва с думи или рисуване като обикновена стълба – приспособление за изкач-ване и слизане, направена от дърво.



ОБОБЩЕНИЯ И ИЗВОДИ

С проведеното изследване и анализиране на получените резултати ние доказахме хипотеза, която приехме в началото, но само по отношение на ромските и от части за турските деца.

Основните изводи, които могат да се направят се изразяват в следното:

1. Децата билингви от ромски произход на 6–8-годишна възраст не разполагат с необходимите възможности за цялостно възприемане и осмисляне на предметната и образната действителност, претворена в художествено произведение. Най-важните причини за това произтичат от: липсата на мотивация за учене, езиковата бариера и безразличието на родителите към психическото, физическото и нравственото развитие на своите деца.

2. Активното възприемане на произведенията на художествената литература като съдържание и като художествена изява се оказва задача с повишена трудност за ромските деца. Несистемното посещаване на детската градина преди подготвителния или първи клас води до съществени разлики в развитието на децата, които осезаемо се забелязват при общуването на учителя и децата по време на учебно-възпитателния процес.

3. Бедният социален опит, който имат тези деца, невъзможността бързо да направят превода от единия език на другия, поради недоброто владение и на двата, води до невъзможността им да направят връзката между чуто в произведението и преживяното.

На основата на проведените експеримент, наблюдения и лично провеждане на учебно-възпитателния процес за посочения интервал от време могат да се направят предложения, отнасящи се до следното:

1. От трите етноса – турски, ромски и каракачански, децата от ромски произход се справят по-трудно в сравнение с другите два.

2. На първо място трябва да се намали броят на учениците в паралелка и на децата в група/клас. Много голяма е разликата по отношение на дисциплина, внимание и резултати от страна на децата, когато присъстват 21 и съответно 8–9 деца.

3. Съобразяване на заложеното учебно съдържание, по обем и трудност, с темповете на възприемане и осмисляне при децата билингви от ромски произход. Оказва се, че предвиденият учебен материал не може да бъде усвоен от децата дори и в 20%. 15 от 89 деца в първи клас не познават всички букви, не могат да ги назоват или изписват, а за сричкообразуване при тях не може да се говори на този етап.

4. Максимална обвързаност на социалните помощи и детски надбавки с редовното посещаване на учебните заведения. За съжаление, все още това е основният стимул, който задържа децата в училище. Изследванията доказват, че само децата, редовно посещавали учебни занятия, се справят по-добре от останалите;

5. Наблюдава се проявата на голям интерес от децата билингви по отношение на компютърните технологии. Едно обещание, че след учебно време определен брой деца ще работят в компютърния кабинет, е достатъчен да ги стимулира за работа по време на часовете. Ето защо моето предложение за осъвременяване на класическата форма на урока с нови компютърни игри, съобразени с възрастовите възможности на децата би била ефективна.

3. Класическите методи, обогатени с повече нагледност и игрови подходи, също дават резултати, макар и малки.

Като заключение можем да кажем, че пред нас учителите, занимаващи се с обучението и възпитанието на деца билингви, независимо от какъв етнически произход, стои истинското предизвикателство да ги отведем в света на грамотността!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Здравкова, Ст.* Методика на обучението по български език в началните курсове. С., 1996.

2. *Иванова, Н.* Изучаване на литературните жанрове в началните класове. С., 1992.

3. *Колева, В.* Методика на обучението по български език и литература (четене) в I–IV клас. В. Търново, 1999.

4. *Кючуков, Хр.* Психолингвистични проблеми на четенето с разбиране в условия на българо-ромски билингвизъм в началните класове. Трудове на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Педагогически факултет, том 9, кн. 4, 2005.

5. *Мойнова, М.* Еволюция на детската рисунка. В. Търново, 1999.

6. *Оморокова, М., Д. Желева.* Художественото произведение в началното училище. Помагало за начални учители. С., 1969.

7. *Пехливанова, П.* Лингвистични особености при усвояването на чужд език в детска възраст. В. Търново, 2003.

8. *Пехливанова, П.* Когнитивно развитие в чуждия език. Психолингвистични и методически аспекти на обучението по чужд език на деца. В. Търново, 2003 г.

9. *Станков, В.* Евристични предизвикателства в съвременния свят. С., 2002.

10. *Хотаман, Д.* Четене и четене с разбиране, с. 26–32. Първа Балканска конференция. Образованието – глобална идентичност и културно разнообразие. Ст. Загора, 26-27 юни 2003 Том 3. Hotaman, Davud. Reading and reading comprehension.

11. *Шопов, Т.* Вторият език. С., 1998.

12. Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. OECD. Organisation for economic Co-operation and development, 2000 (Education and skills), 18–42.

ПРОБЛЕМИ ПРИ ВЪЗПРИЕМАНЕ С РАЗБИРАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ ОТ ДЕЦА НА 6–8 ГОДИНИ В УСЛОВИЯ НА БИЛИНГВИЗЪМ

МИРОСЛАВА МИТЕВА-ТЕНЕВА

Резюме

Въз основа на емпирично изследване се описват особеностите при възприемане с разбиране на епически и лирически текст от деца с етническа принадлежност на 6–8 години в България. Конкретизират се проблемите, които характеризират отделния етнос.

PROBLEMS THAT 6–8-YEAR OLD CHILDREN MEET WHILE THEY ARE LISTENING AND UNDERSTANDING A LITERATURE TEXT IN A BILINGUAL SITUATION

MIROSLAVA MITEVA-TENEVA

Summery

The result of a practical research describes how Bulgarian 6–8-year old children understand different literature stories and poems. The report presents some problems which the children from different ethnic meet.