

МЕТОДИ ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ В УСЛОВИЯТА НА НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Мариана Мангева

*Не ограничавайте децата си до
собствения си начин на учене, защото
те са родени в друго време.*

Староеврейска поговорка

I. Въведение

Терминът “метод” има гръцки произход. Той означава “*път за постигане на определена цел; регулирана по определен начин дейност*”.

Понятието “*учебен метод*” (*метод на обучение*) е основно в категориалния апарат на дидактическата наука. По-широкото понятие е “*методическа система*”, т. е. системата от методи (вж. по-подр.: Кръстев, Стефанова 2000, с. 74).

В научната литература (наша и чужда) са известни над сто дефиниции за понятието “*учебен метод*” (Ю. К. Бабански, М. А. Данилов, Е. И. Перовски, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин и др.). За нуждите на настоящото изложение приемаме определението на К. Димчев, според което в условията на обучението по български език *учебният метод* е “*...модел на представената в нормативен план дейност на преподаване и учене. Тя се състои в*

преподаване на учениците и усвояване от тях на учебно съдържание с цел да се постигнат определени образователни и възпитателни ефекти.” (Димчев 1992, с. 206). Очевидно изборът на методите на обучение е в зависимост от набелязаните цели и от учебното съдържание.

Всеки учебен метод се реализира чрез *система похвати*, които представляват “*...операция или относително завършен цикъл от операции на учителя и ученика, с които се решава елементарна учебна задача. По структура похватът съответства на структурата на метода и е подчинен на целта, преследвана от метода.*” (Димчев 1992, с. 206). Ясно е, че похватът е видово понятие по отношение на родовото понятие “*учебен метод*”.

Методите на обучение са в единство с образователната, развиващата и възпитателната функция на учебно-възпитател-

ния процес. По думите на М. Андреев учебните методи са *“...процесуалната страна на технологията на обучението, придават му живот, до голяма степен определят облика му и заедно със съдържанието са сърцевината му”* (Андреев 1996, с. 195).

Конкретно в условията на учебно-възпитателния процес по български език в I-IV клас *чрез методите на обучение не само се изграждат учениковите езикови и комуникативни компетенции, но и се формира методология, т. е. децата овладяват определен инструментариум за самостоятелно усвояване на лингвистични и комуникативно-речеви знания и умения, за саморазвитие.*

От гледище на дидактиката няма еднозначно разбиране за *класификацията на учебните методи*. Различните автори (Ю. К. Бабански, В. А. Сухомлински, Н. Г. Казански и Т. С. Назарова, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин и др.) диференцират методите на обучение, като ги групират въз основа на признаци като: целта на обучението; източника на знания; дейността на учителя и учениците; основната дидактическа задача и пр.

Независимо от дискусиите относно същността, номенклатурата и класификацията на учебните методи, в съвременната наука е неоспорима тезата, че *в практиката на училището трябва да*

функционират стратегии, адекватни на изискванията на времето. Мисията на образованието се променя така, че да отговаря на интересите и потребностите на учащите, на обществените очаквания.

В този смисъл все по-категорично се очертава *необходимостта от приложение на учебни методи, насърчаващи активното учене.* Това е *предпоставка за качествено образование, за формиране на личности, притежаващи адекватни съвременни характеристики* - адаптивност, комуникативност, предприемчивост, умения за контрол и самоконтрол и пр., т. е. *практико-действена компетентност.*

II. Относно същността на методите за активно учене

Ученето е основна съставна дейност на обучението. То се извършва в процеса на обучението (преподаване и учене), но може да се реализира и в условията на самообучението (вж. по-подр.: Костова 1998, с. 9).

“...Да се учи активно означава да се учи: самостоятелно; в и чрез опита; чрез решаване на проблеми; в партньорство с другите.”

В “териториите” на *активното учене* се включват разнообразни по форма и съдържание дейности, но всички те *“...предпоставят условия за повишаване качеството*

на учене... чрез въвличане на учениците в активна учебна дейност, подпомагаща конструирането на собственото знание.” (Атанасова 1998, с. 6). Най-съществените от тези дейности са: отговаряне на въпроси; водене на бележки по време на наблюдения в урока и извън него и обработване на записаното; подготвяне на проекти за съвместна дейност; провеждане на интервюта със специалисти от различни области; продуциране на съчинения; самооценяване и оценяване на теоретични и практически разработки и пр. (вж. по-подр.: Атанасова 1998, с. 6).

В този контекст ще изясним понятието *“методи за активно учене”* (*“активни” методи*). Споделяме мнението, че не е удачно методите на обучение да се диференцират в релацията “активни - неактивни”. “По-рационален подход е определянето на методите на обучение като достатъчно или недостатъчно активизиращи познавателната активност на учениците. По този начин вниманието се насочва преди всичко към характера на познавателната дейност на учениците. Това се разбира като *методи, стимулиращи активността на участващите субекти* - интелектуална, вербална, емоционална, моторна, външна или вътрешна.” (Бонева 1998, с. 240)

Амбицията е учениците да се въведат в същностно мотивирана, динамична и интензивна учебна

дейност, подпомагаща конструирането на познанието по самостоятелен път и успешното му приложение в различни сфери на обществената практика.

В контекста на така представеното разбиране можем да твърдим, че:

- *всеки метод на обучение има потенциал да активизира активното учене, да поощрява самостоятелната познавателна дейност и опит на учещите;*

- наред с това *съществуват групи учебни методи* (напр. методи за изследване на действителността), *които поставят учениците в позиция на изследователи, откриващи истините за действителността чрез собствени усилия.* Тези учебни методи са много ефективни за формирането на познавателна активност и индивидуален опит на учещите.

III. Възможности на методите за активно учене в условията на началното обучение по български език

Комуникативно-речевата философия на учебно-възпитателния процес по роден (български) език в I-IV клас кореспондира с перспективните ориентации за разширяване на социалните функции на образованието, за усвояване на компетенции, гарантиращи просперитет на личността в съвременното ни общество. Важен аспект на проб-

лема е този за конструирането и реализирането на продуктивни стратегии, стимулиращи активното учене. "В контекста на това разбиране *водеща е ролята на познавателната самостоятелност на учениците при усвояването на нова лингвистична информация, при формирането на умения за приложението ѝ в речевата практика и за решаване на конкретни комуникативни цели, както и при обобщение и систематизиране на учениковите знания и умения.*" (Колева и др. 2000, с. 131).

Актуалността на поставения въпрос обуславя *задачата на настоящия текст*, а именно: *да се разкрият практическите възможности на някои от основните учебни методи за стимулиране на активното учене на 7-11-годишните деца в условията на обучението по български език.*

Очакването е да се подпомогнат началните учители, както и студентите стажанти в ежедневната им грижа за ефикасен градеж на компетенции с действителна стойност за езиковата социализация на малките ученици.

И така, *какви са възможностите на групите учебни методи* за насърчаване на активното учене в процеса на обучението по български език в началните класове?*

Изложение на учебния материал (разказ, обяснение и др.)

Основната задача на изложението се свежда до съобщаване на определена научна информация на учениците, но успоредно с това се целят и възпитателни ефекти - въздействия се върху интелекта, чувствата, характера на учещите.

Преподавателят (в отделни случаи и предварително подготвен ученик от класа) въвежда по-трудни за усвояване знания, като ги доказва чрез аргументи и примери, като разкрива връзките и зависимостите между лингвистичните и речеви явления и факти. Учениците следят логиката на изложението, което активизира мисленето им. С други думи, обект на възприятие е не само крайният резултат (определено знание), но и целият ход на разсъждението; начинът на доказване също се усвоява от учещите.

Предвид когнитивните особености на 7-11-годишните деца (неустойчивост на вниманието, конкретност на мисленето и др.) методите на обучение, обединени в групата "изложение на учебния материал", имат ограничена роля в учебно-възпитателния процес в началните класове, и специално в методическата работа по български език.

*При детерминиране на групите учебни методи е взето предвид становището на М. Андреев (вж.: Андреев 1996, с. 201-245).

Съществува мнение, че представянето на учебния материал от учителя е директивно обучение с ниска ефективност. Но изложението не предполага само пасивно отношение на учещите към познанието. При съобразеност с потребностите и интересите на малките ученици, при подходяща мотивация и проблемна ориентация, то стимулира активното мислене на децата. Поставянето на предварителни задачи, воденето на работни бележки, открояващи основните съдържателни акценти на изложението, окуражават познавателната активност на учениците. Ще посочим такъв пример.

В учебното съдържание по български език за втори клас е включен комплекс теми, посветени на речевото общуване (вж.: Владимирова и др. 1991, с. 6-22). Отделено е специално внимание на културата на говорене (вж. отново: Владимирова и др. 1991, с. 16-18). Приоритетно са представени инструментални знания относно целесъобразната употреба на параезика (фонация, мимики и жестове).

В контекста на програмното учебно съдържание, ползвайки обяснението като разновидност на изложението, учителят въвежда нужна за речевата практика на вто-

рокласниците допълнителна информация за ползването на утвърдената в българското езиково общество кинетика (отличителни телодвижения) при поздрав, сбогуване, запознаване (гледаме събеседника си в очите с ведро усмивка; кимаме с глава, ръкуваме се с преподавателя, с директора на училището или с друг по-възрастен (непознат, слабо познат) човек, докато на връстника си можем да помахаме с ръка или да го потупаме по рамото и т. н.). Предварително поставената задача е учениците да следят внимателно обяснението на учителя, като си водят кратки работни бележки, за да може с общите усилия на всички в класа да се открият правилата на Вежливко, с които децата ще се съобразяват както при общуването си в училище, така и на улицата, в автобуса, вкъщи и пр.

Възможно е и поставянето на друга предварителна задача, при която второкласниците са в ролята на помощници на педагога:

*"Задайте на другарите си от класа въпроси, чрез които ще проверим доколко те са разбрали как се запознаваме със събеседниците си, как ги поздравяваме и се сбогуваме с тях."***

** Посочените на страниците на текста технологични решения са апробирани в начални класове на ОУ "Св. П. Евтимий" - В. Търново, през 1998 - 2002 г.

Диалогови методи (беседа и др. разновидности)

Тези учебни методи съдействат за интензификация на общуването между учители и ученици, между ученици и ученици. Чрез тях се формират важни социални умения (комуникативност, критичност и самокритичност, зачитане мнението на другите и пр.). При рационалната им организация се насърчават самостоятелността и гъвкавостта на мисленето, творческото отношение към разглежданата проблематика.

Беседата е един от основните методи за формиране на лингвистични комуникативно-речеви знания и умения в началните класове. Тя е диалогична форма за възприемане, осмисляне и усвояване на учебния материал. Широкото ѝ приложение като метод за овладяване на лингвистични и комуникативно-речеви знания и умения има убедителни основания. От концепциите на психолозите (Л. С. Виготски, С. Л. Рубинщайн, П. Я. Галперин и др.) следва изводът, че най-добри условия за речевото развитие на учениците се създават тогава, когато се гарантира самостоятелното им участие в учебния процес. В този смисъл езиковите и речевите категории трудно биха се осмислили от 7-11-годишните, ако се изясняват чрез лекция или разказ на учителя. Абстрактността на учебното съдържание и когнитивните възможности на малките ученици диктуват

методическа "тактика", при която децата биват активно включвани в наблюдение и анализ на речевата материя. Този процес задължително се осъществява при добре обмислено взаимодействие между въпросите, задавани от учителя, и отговорите на децата, т. е. чрез беседата.

С цел резултатно протичане на беседата е необходимо преподавателят да създаде условия учебно-познавателната дейност на учениците да се реализира чрез търсене отговор на проблемни задачи. А това предполага предварително обмисляне на стройна и логично обоснована система от въпроси, даващи възможност на децата да разсъждават и да аргументират мненията си. Става дума за въпроси, които в дидактиката се определят като проблемни, изследователски (квазиизследователски) (вж.: Андреев 1996, с. 212-213). Същността за този вид въпроси е, че стимулират изследователско-проучвателската дейност на учениците. Вниманието се насочва от репродуктивно-когнитивните ("*Какво е...?*", "*Кой...?*", "*Кога...?*") към продуктивно-когнитивни въпроси от типа: "*Защо...?*", "*Как...?*". Тази образователна ориентация повишава евристичните и формиращи функции на беседата.

За убедителност и конкретност на споделените разсъждения ще се спрем резюмирано на възможностите на видовете беседи, работени от дидактиката (вж.:

Казански, Назарова 1978), за стимулиране на активното учене в процеса на началното родноезиково обучение.

Чрез метода евристична беседа се възприема и осмисля новото знание. В случая този учебен метод се поставя *в единдействие с метода наблюдение*, тъй като беседата между учителя и учениците се гради в условията на непрекъснатата сетивна опора върху езиков или речев (комуникативно-речев) материал, разкриващ съществени признаци на явленията, които са обект на усвояване.

В практиката на началното училище обикновено образците за наблюдение и анализ се предлагат от учителя (звукозаписи, записани в учебника върху класната дъска или в работни листове за всеки ученик текстове и др. под.). Като илюстрация ще посочим един пример във връзка с програмната тема по български език за втори клас "Кои думи са съществителни имена, прилагателни имена и глаголи? Как да ги разпознаваме?" (вж.: Владимирова и др. 1991, с. 91-94).

Върху дъската са записани три колонки думи - съответно съществителни имена, прилагателни имена и глаголи:

чета	сочна	цветя
ям	пролетните	ябълка
цъфнаха	интересна	книга

Задачата е второкласниците да свържат думите от отделните колонки, така че да получат три изречения. В хода на беседата се уточнява кои от думите означават предмети, кои - признаци и кои - действия. В този контекст се извежда базисна информация относно семантични характеристики на коментираните части на речта.

По наше мнение, по-продуктивен подход е този, при който чрез добре обмислена лингвистична или комуникативна задача учениците биват насърчавани сами да продуцират материала за наблюдение. Ето един пример във връзка с коментираната тема от учебното съдържание по български език за втори клас.

Учителят въвежда учениците в следната учебна речева ситуация:

"Всички гледахте с интерес филма "Хари Потър". Съставете кратък писмен текст, чрез който да го препоръчате на свои връстници по Интернет."

След изслушването на текстовете, съставени от отделни ученици, върху класната дъска се записват в отделни колонки употребените от децата съществителни, прилагателни имена и глаголи и посредством беседата се диференцират семантичните им особености. Създава се основа за осмисляне на възможностите на тези морфологични категории в условията на комуникация.

Относно *беседата за затвърдяване на лингвистичните и речеви знания* съществува схващане, според което тя има възпроизвеждащи функции с превес на репродуктивната дейност на учениците (вж.: Капинос 1988, с. 89). Безспорно, за да задържат в паметта си новата теоретична информация, децата трябва многократно да се връщат към нея. Но категорично споделяме мнението, че при този вид беседа от учениците не бива да се изисква да повтарят механично теоретичните сведения или да ги наизустяват. Методическата задача по-скоро е децата да бъдат насърчавани при нужда да правят справка с лингвистичната информация, поместена в учебника, в тетрадката, в правописни, правоговорни, тълковни и синонимни речници; да бъдат научени да систематизират и посочват най-важната и нужна за речевата си практика информация. Отговорите задължително се подкрепят с конкретни лингвистични и речеви факти.

Методическата функционалност на този вид беседа се повишава, когато децата сами формулират въпроси към съучениците си и към учителя. От набор предложени въпроси те определят най-подходящите за систематизиране на знанията за дадено лингвистично или речево явление. Ще посочим пример във връзка с темата "Как да говорим?", включена в учебника по български език за втори клас (вж.: Владимирова и др. 1991, с. 16-18):

"Върху класната дъска са записани четири въпроса. Да ги прочетем:

- 1. Кога речта ни е устна?*
- 2. Кога си служим с писмена реч?*
- 3. Какво означава "събеседници"?*
- 4. Какви основни правила трябва да спазваме, когато говорим?*

Подберете онези два въпроса, които можете да зададете на другарите си, за да обобщим какво научихме днес с помощта на новия си приятел Везливно."

Свои възможности за стимулиране на познавателната активност на малките ученици имат *уводната беседа*, както и тази за *обобщаване и систематизиране на знанията и приложението им в практиката*. При последния вид беседа въпросите са по-общии; насочват вниманието на децата към същността на изучените езикови и речеви явления, към разкриването на техните взаимовръзки и систематизирането им. А това е основа за целесъобразната употреба на лингвистичните категории в условията на комуникация.

Методическата ефективност на този вид беседа се повишава, когато тя се съчетава с наблюдението на обобщаващи таблици или съставянето им от децата по самостоятелен път. Така учениците не само си припомнят по-рано усвоени базис-

ни лингвистични и речеви знания, но и се учат да групират, да систематизират разнороден материал по общ признак. Мисленето се насочва от конкретното към абстрактното; развиват се умения за анализ и синтез и пр.

Така например в урока за обобщение и систематизиране на езико-

вите знания във връзка с темата "Числително име" в четвърти клас (вж.: Москов, Бановска 1993, с. 102-105) в условията на беседата и самостоятелната работа с поместените в учебника теоретични сведения децата попълват графите на съставена от техни съученици (предварително консултирани от учителя) обобщаваща таблица:

ЧИСЛИТЕЛНИ ИМЕНА

		Примери		Примери
1. Видове числителни имена	Бройни		Редни	
2. Признаци				
3. Род и число				
4. Членуване				

Наблюденията ни в практиката показват, че когнитивните възможности на учениците от трети и четвърти клас позволяват те сами предварително да обмислят основните въпроси, върху които ще се съсредоточи беседата за обобщаване на знанията, а в хода на тази беседа да си водят работни бележки в тетрадките, чрез които да диференцират основната информация, нужна за "живото" им общуване.

Рационално е учителят да поощрява децата да аргументират отговорите си, позовавайки се на предварително извършена проучвателска дейност на достъпна за възрастта им научна литература. А това, на свой ред, е предпоставка за

формиране на способности за конструктивна самостоятелна работа с учебници, учебни пособия, лингвистични речници и пр. Като илюстрация ще посочим такъв пример.

Във връзка с урока за обобщение и систематизиране на знанията по повод на темата "Видове текст по цел на създаване" в четвърти клас (вж.: Москов, Бановска 1993, с. 26-32) на учениците се поставят предварително задачи по групи:

"За да обобщим най-важното, което знаем и трябва да запомним за научния текст, ще изпълните следните задачи:

- Учениците от I група ще намерят научен текст, поместен

в учебниците по математика, родинознание, музика (по избор).

- Децата от II група ще се запознаят с такъв текст от детски енциклопедии.

- Учениците от III група ще подберат текст-речникова статия.

По време на предстоящия обобщителен урок ще ни запознаяте с избраните от вас текстове и ще докажете, че те са научни по цел на създаване."

Методът беседа се ползва и при организирането на учебната работа за изпълнение на конкретни езикови или комуникативни задачи (в случая посредством този учебен метод се определя последователността в дейността на децата, формирането на умения за оценка и самооценка на постиженията и т.н.).

Разбира се, в училищната практика беседата функционира в единение с други методи и похвати - работа с учебника и учебните пособия, наблюдение, демонстрация, упражняване и пр.

Методи за изследване на действителността (непосредствено изследване, непосредствено индиректно изследване). Към тази група учебни методи се отнасят: наблюдението, експериментът, демонстрацията, методът на моделирането, упражняването и др. разновидности.

Както бе подчертано, методите за изследване на действителността създават оптимални условия за стимулиране на самостоятелния интелектуален труд на учениците и за формирането на индивидуален познавателен опит. Децата са преки, активни участници при усвояване на познанието. По думите на М. Андреев, учебните методи за изследване на действителността доближават учещия до учения изследовател, помагат му да открие или преоткрие истини за действителността по самостоятелен път (вж.: Андреев 1996, с. 229). "Използването им осигурява навлизане в същността на явленията и процесите, които се изучават, разкриване на причинно-следствени връзки, осъществяване в единство на задачите от сферата "мисъл и дейност" (Бонева 1998, с. 241).

Дидактичните пътища, с чиято помощ може да се проучва (изследва) действителността, са много. Това е проблем, заслужаващ самостоятелно внимание. Затова в текста ще се спрем на някои технологични решения за насърчаване на учениковата познавателна активност, които според нашите наблюдения в практиката на началното обучение по български език са пренебрегвани неоснователно.

Изследователски задачи. Те се извършват самостоятелно от децата по пътя на непосредственото

възприемане и проучване на реализациите на определени лингвистични категории в езиковата ситуация, в която живеят 7-11-годишните. Ангажимент на учителя е да постави задачи за изпълнение, насочващи учениковите интелектуални усилия към изследване на достъпни за възрастта и стойностни за социалната изява на децата комуникативни явления.

Провежданите от учениците малки изследвания носят силен мотивационен заряд за учебно-познавателна дейност. Те интригуват децата и пробуждат потребността им от лингвистично и речево знание; стимулират изграждането на самостоятелна активност и индивидуален познавателен опит. У 7-11-годишните се формира отговорно отношение към родния език и речевото общуване, възпитава се взискателност към собственото и чуждото речево поведение. Познанията, добити по пътя на самостоятелната изследователска дейност, са трайни и с реален за децата смисъл.

Желателно е всеки ученик да има възможност да избере задачата, която ще изпълни; да прецени дали ще се труди индивидуално, или съвместно със съученици, в екип, сформиран на базата на общи интереси.

Ще посочим конкретни примери, апробирани в процеса на ек-

периментално обучение на вежлива реч във втори клас (вж.: Мандева 2001).

"1. Проведете интервю с някой от близките вкъщи (ваши съседни, другари или по-големи ученици), като зададете въпроса: "Какви "чудеса" върши вежливата реч, когато сме на работното си място, вкъщи, в магазина, на улицата или на гости на приятели?". Запишете отговорите на касетофон, за да ги чуем всички в клас.

2. Какви "чудеса" се случват, когато събеседниците употребят "вълишебните" изрази за учтивост? Послужете си с примери от разговори между: продавача и купувачите в магазина; членовете на вашето семейство на вечеря; другарите си по време на игри на спортната площадка.

**Ако желаете, посочете и други примери, за да докажете "вълишебната" сила на изразите: "Моля!", "Благодаря!", "Извинявай!" и др.*

3. Запишете в личния речник по речева учтивост "вълишебните" изрази от разговор между (един от посочените, по избор): учителя и учениците през междучасието; библиотекарката и ваш съученик в училищната библиотека; героите от детско телевизионно предаване.

* Какви изрази за учтивост употребяват събеседниците (за поздрав, сбогуване, за запознаване, молба, благодарност, извинение)?

** Защо, къде и кога разговарящите ползват всеки от тези изрази?

*** Имате ли забележки към събеседниците, чиито разговори сте изслушали? Кои от правилата на Вежливко ще им припомните?"

В уроците по български език учениците докладват резултатите от своите изследвания, подкрепят изучената теоретична информация с автентичен речев материал и правят важни за "живия" си говор изводи. Увлечени в изследователска дейност, децата понякога посочват езикови еквиваленти на ситуации на етикета, които не са обект на усвояване във втори клас (напр.: "Комплимент"). Учителят поощрява тези непреднамерени процеси на заучаване, изпреварващи училищното познание, тъй като отчита положителното им влияние за формирането на социално престижно речево поведение.

Изследователските задачи имат богат потенциал за стимулиране на познавателната самостоятелност и активност на малките ученици не само в уроците, посветени на вежливата реч. Особено ефективно, по наше мнение, е приложението им във връзка с теми, свързани с основни правоговорни и правописни норми на нашия

книжовен език. Като имаме предвид тревожното състояние на правописната и правоговорна грамотност в езиковата ситуация на съвременна България, намираме за навременно поставянето на подобни изследователски задачи, посредством които се изостря лингвистичната зоркост и вискателност на малките ученици.

Така например, в четвърти клас се усвояват знания и се формират умения за правилна употреба на личното окончание на глаголите от I лице единствено и множествено число в сегашно време в зависимост от тяхното спрежение, напр.: *рисувам - рисуваме, но чета - четем* (вж.: Москов, Бановска 1993, с. 117). Методически ефективно е поставянето на следната "изследователска" задача:

"Проследете поредица от телевизионните предавания "Риск печели, риск губи", "Стани богат", "Шоуто на Слави Трифонов" (по избор). Ако имате възможност, запишете ги на касетофон или чрез видеотехника.

Изговарят ли правилно водещите глаголите от I лице, множествено число в сегашно време? Докажете отговорите си с конкретни примери."

Ето още една методическа илюстрация по повод на темата "Обръщение", включена в учебното съдържание по български език за

трети клас (вж.: Москов и др. 1992, с. 60-61):

“Запознайте се с текстове от Интернет, от ваши любими вестници или списания, с рекламни послери (по избор). Проследете правилно ли е отделено със запетая обръщението от другите думи в изречението. Посочете конкретни примери.”

Аналогични технологични решения могат успешно да се конструират и реализират във връзка с много други урочни теми от програмното учебно съдържание по български език в началните класове. Препоръчително е учителят да изисква от своите ученици да отразяват резултатите от лингвистичните си изследвания в тетрадките, в личните правоговорни, правописни речници, в речниците по речева учтивост и пр. Тази информация служи за справка при изпълнението на конкретни езикови или комуникативни задачи в уроците по български език, при общуването в условията на обучението по другите учебни предмети, в извънурочните дейности, в различни сфери от личния живот на детето. Това е път да се обезпечи образователна функционалност на проведените малки изследвания, да се гарантира тяхната конструктивност в “живата” комуникация на малките ученици.

Метод на моделиране на речевото изказване. “В науката под модел се разбира по-елементарна система, която се ползва като за-

местител на по-сложна система (оригинал), за да се изучи по-добре оригиналът по пътя на аналогията. Под моделиране се разбира метод, с чиято помощ се изследват предметите и явленията чрез модели. Моделът е изкуствено, но изоморфно на действителността възпроизвеждане на отделни съществени страни на предметите и явленията.. Моделите имат важни познавателни функции, защото представляват съществени елементи или свойства на оригиналните обекти.” (Андреев 1996, с. 233) В конкретния случай става дума за *конструирание на процеса на обучението като модел на процеса на автентичното общуване*. Така речевата изява на учениците в клас максимално се доближава до “живата” говорна и писмена практика на носителите на езика; осигуряват се условия за осмисляне и приложение на лингвистичната информация във функционална перспектива, с оглед на реалните комуникативни потребности на 7-11-годишните деца.

Методът на моделиране на речевото изказване се реализира чрез *ситуативно-речеви упражнения*, основани на зависимостта на съдържанието и речевото оформяне на изказването от *речевата ситуация*. Според В. Колева “В условията на урока по роден език *учебно-речевата ситуация* може да се определи като дидактически модел на социално значими реални условия

на общуване. Този модел включва езикови и неезикови средства, които в своето взаимодействие са необходими и достатъчни за пораждаване на потребност от комуникация, която се осъществява във форма, близка до естествената реч.” (Колева 1994, с. 88). В съдържанието на учебната речева ситуация са включени *предмет на речта* (тема, идея) и *ситуация на общуване* (защо говоря/пиша?; с кого?; къде? и пр.), свързана с екстралингвистични характеристики на речевия акт.

Ако в текста се изрази адекватно съдържателната страна на речевата ситуация (тема, идея), ще се гарантира *точност на речта*. Ориентирането в ситуацията на общуването осигурява *изразителност на речта* (вж. по-подр.: Колева 1994, с. 83-84).

В този кратък теоретичен контекст ще подчертаем, че според съвременната методическа наука *системното и целенасочено приложение на ситуативно-речевите упражнения* (особено в уроците за формиране на езикови умения и навици и за обобщение и систематизиране на езикови знания) *съдейства за формиране на компетенции с действителна стойност за речевата практика на малките ученици. Реализира се действителен подход към речта, т.е. учебно-възпитателна работа, при която лингвистичните категории се усвояват като способ за*

общуване посредством активна речева дейност на децата.

Наблюденията ни в практиката обаче сочат, че учителят сякаш се страхува да преодолее дидактичните инерции, че въпреки категорично очертаната комуникативна ориентация на обучението по български език в I-IV клас методът на моделиране на речевото изказване се прилага твърде плахо, интуитивно и фрагментарно. Това ни дава основание да отделим специално внимание на проблема.

Ще посочим конкретен пример. В учебника по български език за втори клас във връзка с темата “Кои думи са съществителни имена, прилагателни имена и глаголи? Как да ги разпознаваме?” в подходящ илюстративен контекст е включено следното упражнение:

** По картинката напишете в три колонки съществителни имена, прилагателни имена и глаголи.*

** Съставете изречения. Които желаят, могат да свържат изреченията в разказ. Обяснете кои изречения сте съставили само от съществителни и глаголи. А в кои сте употребили съществителни, прилагателни и глаголи?”* (Владиминова и др. 1991, с. 92)

По наше мнение, по-ефективно, по-адекватно на комуникативно-речевата насоченост на началното родноезиково обучение е следното

методическо решение (ситуативно-речево упражнение):

"Разгледайте илюстрацията. Представете си, че сте на цирков спектакъл. Как ще го опишете в кратко писмо до свой приятел от друг град, за да "оживее" представлението пред него, да пожелае и той да го посети?"

**Употребихте ли подходящи съществителни имена, прилагателни имена и глаголи? Какво изразихте с тях?*

***Кои изречения сте съставили само от съществителни имена и глаголи? А в кои сте употребили съществителни, прилагателни и глаголи? Защо?"*

Близката до интересите и социалния опит на второкласниците учебна речева ситуация поражда у тях потребност от общуване. Интелектуалният им труд се мотивира същностно; гарантира се съдържателна и комуникативна пълноценност на речевите изяви. Граматическата задача не са "натрапва"; абстрактната лингвистична информация се осмисля и прилага естествено и непринудено в условия, адекватни на естествената реч.

Ще посочим и други примерни формулировки на упражнения от този вид. Във връзка с темата "Употреба на минало свършено и минало несвършено време" в четвърти клас (вж.: Москов, Бановска 1993, с. 120-122) учителят използва възможностите на следната естествена речева ситуация:

"Деца, виждам, че сте ободрени от предходния урок по физическа култура. Разкажете какво правихте."

След продуцирането на кратките устни текстове се анализира целесъобразната употреба на минало свършено време.

По повод на темата "Числително име. Видове числителни имена" в четвърти клас (вж.: Москов, Бановска 1993, с. 102-103) учебната речева ситуация се свързва с предстоящите Великденски празници:

"Запишете рецепта за приготвяне на домашен козунак, която ще включим в стен-вестника на класа, в рубриката "Великден".

Изтъква се ролята на числителните имена за точността на речта.

Методическите предписания за приложението на учебните речеви ситуации в началното обучение по български език, по наше мнение, могат да се резюмират така:

- Учебните речеви ситуации са близки до интересите и потребностите на децата от ранна училищна възраст, до техния социален и комуникативен опит.

- Моделират се съобразно с конкретна дидактична цел и урочна тема, така че създадените от учениците текстове да предполагат комуникативно целесъобразна употреба на определена лингвистична категория.

- Осигуряват разумен методически баланс между устните и писмените речеве изяви на децата.

- След продуцирането на учебническата речева продукция задължително следват самооценка, оценка (от останалите ученици от класа и учителя) и евентуално редактиране по посока на комуникативната пълноценност на речта.

Безспорни дидактични възможности за стимулиране на активното учене имат методи и похвати като: разнообразните *езикови* (лингвистичен разбор, препис, диктовка) и *речеви* (редактиране, конструиране, трансформиране) *упражнения, лингвистичният експеримент* (вж. по-подр.: Колева и др. 2000, с. 137; Кръстев, Стефанова 2000, с. 91-93), *изготвянето на алгоритмични предписания* (особено във връзка с обучението по правоговор и правопис) с помощта на учителя или самостоятелно, в условията на екипна учебна дейност и др.

Подражателни методи (игров, драматизация и др.)

Тази група методи намира широко приложение в обучението в началното училище. В учебно-възпитателния процес по роден език изключително функционален е *игровият метод*, тъй като играта остава основна дейност, удовлетворяваща потребностите на 7-11-годишните.

Поради популярността на дидактичните игри в училищната практика смятаме, че е излишно да конкретизираме богатия им потенциал за окуражаване на детската познавателна самостоятелност и активност. Само ще припомним, че: "...игровите методи стимулират чувствата на учещите се, активизират мисълта и въображението, засилват евристичната ориентация на цялостното поведение и в известна степен го моделират... Когато *когнитивният момент в тях е водещ*, те облекчават процеса на ученето." (Андреев 1996, с. 241).

IV. Заключение

Проблемът за конструирането и реализирането на стратегии, стимулиращи активното учене в условията на началното обучение, и конкретно в методическата работа по български език, е актуален и иновационен. Но той е сложен и многоаспектен. В този смисъл нашият текст е само скромно "въведение" в него.

Научната интерпретация на проблема изисква по-обстойна теоретична обосновка, но с оглед на задачата на изложението умишлено е поставен акцент върху някои негови емпирични аспекти. Подсказани са възможности на апробирани технологични решения за насърчаване на детската познавателна активност в учебно-възпитателния процес по български език.

Успоредно с това остават неразкрити “пространства”, които, надяваме се, са предизвикателство към студенти и учители за актуални дирения в областта на методическото творчество.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, 1996*: Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.
2. *Атанасова, 1998*: Атанасова, М. Активното учене като условие за осигуряване на качествено образование. - Начално образование, 1998, № 8.
3. *Бонева, 1998*: Бонева, Г. Й. Относно необходимостта от използване на “активни методи” на обучение в учебните заведения. - Теория, методика и управление на учебно-възпитателния процес. Научни трудове на ВБОУ “В. Левски”, В. Търново, 1998, № 6.
4. *Владиминова и др., 1991*: Владиминова, Т. и др. Български език за втори клас на средното общообразователно училище. С., 1991.
5. *Димчев, 1992*: Димчев, К. Обучението по български език като система. С., 1992.
6. *Казански, Назарова, 1978*: Казанский, Н. Г., Т. С. Назарова. Дидактика (начальные классы). М., 1978.
7. *Капинос, 1983*: Капинос, В. И. За методите на обучение по руски (роден) език. - Методика на обучението по български език. Христоматия. В. Търново, 1998.
8. *Колева, 1994*: Колева, В. Т. Помагало по методика на обучението по български език и литература (четене) - I-IV клас. Шумен, 1994.
9. *Колева и др., 2000*: Колева, В. и др. Методика на обучението по български език и литература (четене) - I-IV клас. В. Търново, 2000.
10. *Костова, 1998*: Костова, З. Как да учим успешно? Иновации в обучението. С., 1998.
11. *Кръстев, Стефанова, 2000*: Кръстев, Б., Ст. Стефанова. Методика на обучението по български език в прогимназиалните и гимназиалните класове на СОУ. В. Търново, 2000.
12. *Мандева, 2001*: Мандева, М. Формиране основи на компетентност за устно диалогично етикетно общуване (втори клас). С., дис., 2001.
13. *Москов, Бановска, 1993*: Москов, М., Т. Бановска. Български език за 4 клас на средното общообразователно училище. С., 1993.
14. *Москов и др., 1992*: Москов, М. и др. Български език за 3 клас на средното общообразователно училище. С., 1992.

METHODS FOR ACTIVE LEARNING IN THE CONDITIONS OF THE PRIMARY TEACHING IN BULGARIAN LANGUAGE

MARIANA MANDEVA

Symmary

In the text are presented practical abilities of a fundamental learning methods, encouraging the active studying in the process of teaching Bulgarian language in the primary scholl.