

Bulgarian Language and Literature in Primary School
Български език и литература в началното училище

„МАЛКОТО ГОЛЯМО ЧЕТЕНЕ“ – И В УРОКА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (НАЧАЛЕН УЧИЛИЩЕН ЕТАП)

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното огромяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и бъдещето. В контекста на това разбиране проблемът за „Малкото голямо четене“ се разглежда отвъд литературното обучение – и в урока по български език (начален училищен етап).

Keywords: literacy, reading, language classes, the primary school child

Дума след дума след дума е сила... М. Атууд¹⁾

I. „Малкото голямо четене“ – феноменът „езикова грамотност“ в променящия се свят

„Глобално общество“, „информационно общество“, „постиндустриално общество“ – чрез всяко от тези наименования се поставят различни акценти в сложността на съвременния свят, но по същество се идентифицира „необикновена нова цивилизация“ – „цивилизация на знанието“ (П. Дракър)²⁾.

Като ценност се утвърждава грамотността – езикова грамотност (literacy), математическа грамотност (numeracy), грамотност в областта на природните науки и технологиите и пр. Овладея се еволюираща маса от знания и ноу-хау, необходими за настоящия и за утрешния ден.

Първа, най-важна грамотност е езиковата грамотност – literacy. Тя е трансверсална и фундаментална за формирането на всяка друга грамотност. В основата ѝ са компетентности, свързани с четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и преди всичко и други компетентности – по слушане и по говорене. Става дума за „способността на човека да идентифицира, да разбира, да интерпретира, да създава, да обменя, да общува,... като използва отпечатани и написани на ръка материали, свързани с различни видове контекст“³⁾.

Придобиването на езикова грамотност (literacy) е „продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“⁽⁴⁾. Основните на този процес се поставят през първите години на училищното обучение.

Ограмотяването в българската образователна система се реализира на две нива: (1) начално ниво; (2) напреднало ниво. Задача на първото ниво е първокласникът да „влезе“ успешно в кода на писмеността. На следващото ниво (II – началото на III клас) механизмите на четене и писане се стабилизират и обогатяват.

II. „Малкото голямо четене“ – „ключ“ за „влизване“ в писмеността

Четенето е рецептивно речево поведение. От една страна, то изисква разпознаване на езикови елементи във възприеман текст. От друга страна, четенето е активен, интерактивен и продуктивен процес, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. Отделните равнища на читателска способност си влияят, като четящият не само извлича съхранявани в текста значения, а също така активно ги съконструира (Spivey, 1989: 21). Иначе казано: „Не е достатъчно читателят да възприеме малките символи на страницата... След като тези символи вече са в главите ни и сме ги подредили в правилния ред, трябва да ги облечем в... любов или омраза, в гняв или умиротвореност“⁽⁵⁾. Става ясно, че четенето е нещо повече от лингвистичен феномен. То е категория, свързана с комплексни множества от умения – някои са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации.

Четенето е в основата на всеки образователен процес. Строи „мост“ към знания, опит и култура, към духовно развитие и усъвършенстване на човека. То е инструмент за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж, за социално включване и гражданска активност. Обобщено казано, в „цивилизацията на знанието“ (П. Дракър) четенето е „ключ“ за личен и за обществен просперитет. Това определя образователен фокус върху формирането на умения за четене от старта на ученика в училище.

В зависимост от спецификите на съответните езикови системи се прилагат различни методи на обучение, които могат да се синтезират в две големи групи: (1) звукови (фонетични, сублексикални) методи, при които фокусът е върху декодиращите умения при четене; (2) глобални („по цели думи“, лексикални) методи, при които акцентът е върху разбирането. В последно време актуалност добива т.нар. „балансирана технология“, търсеща синхрон между ефектите от звуковите и глобалните методи⁽⁶⁾. Разбирането, обединяващо раз-
нообразните гледни точки към проблема, е:

– насърчаване на ползване на четенето за социални цели от ранните етапи на овладяване на писмеността⁷⁾.

В съответствие с това разбираме:

– от началото на огромяването на детето в единство се формират две основни групи умения: (1) умения за декодиране (техника на четене) и (2) умения за разбиране (съзнателност при четене).

Основанието е:

– само ако тези две групи умения се изпълняват в интегрирано цяло, четенето функционира в „живата“ практика.

В началото на огромяването вниманието на ученика е насочено към техническата страна на четенето. Разбирането е след прочитането. Чете се бавно, често се допускат грешки. Неукрепнала е способността да се правят смислови догадки. Сблъсквайки се с трудности, ученикът не е в състояние да долови наличието на проблем и да предприеме ефективна коригираща стратегия (Vernon, 1986: 98). Казаното определя образователен фокус върху уменията за декодиране. Следва се методически път: (1) „влизане“ в сричката, (2) от сричково към глобално четене (четене по цели думи), (3) от четене на думи към четене на изречения и текст⁸⁾ (Zdravkova, 2013: 43 – 72).

Това обаче не изключва насърчаване на разбирането от ранните етапи на формиране на рецептивни умения за писмено общуване. „Овладяването на декодирането с внимание към смисъла, отделянето на повече внимание към по-високите равнища на грамотността... са единствената правилна перспектива за придобиване на опит и за пораждаване на усещане у детето за същността на четенето, за функциите му, за потребността от писмена реч“ (Zdravkova, 2013: 54).

В подкрепа на защитаваната теза ще посоча пример от училищната практика.

Звук [м] и неговите печатни букви

– Прочети:

ма мъ мо му ме ми ма|ма мама
и|ма има
ми|е мие

– Свържи думата с нейната картина. Кои картини са излишни? Докажи.

мама



– Прочети:

Кой има букет? Прочети.

– Прочети:

Мама има



Мама мие



Какво прави мама? Прочети.

Постепенно декодиращите умения се стабилизират и все по-целенасочено се поставя акцент върху различни нива на разбиране при работата с букварните четива – буквално, интерпретативно, критично и творческо разбиране (по П. Бърнс). Буквалното разбиране се свързва с възприемане на експлицитните идеи в четивото. Интерпретативното разбиране изисква „четене между редовете“ – откриване и тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. Критичното разбиране предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на прочетеното в определен социокултурен контекст. Творческото разбиране се обвързва с пораждаването на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции.

Ще посоча пример от училищната практика.

Звук [п] и неговите печатни букви

Поли и Моли

Поли по|мо|ли пауна Моли:

– **Моли, по|пей на Поли!**

Но Моли не пее. На|пе|рен е Моли. Не пее – и май не умее.

Буквално разбиране при четене

– Прочети тихо текста. Кои са героите?

– Кого помоли Поли? Прочети.

– Какво помоли Поли пауна Моли? Прочети.

– Какъв е Моли? Прочети.

Интерпретативно разбиране при четене

– Какво означава „наперен“? Помогни си с илюстрацията към текста „Поли и Моли“. Кажи дума, близка по значение до думата „наперен“.

– Нарисувай с думи Моли. Помагай си с думите от текста. Прочети: наперен, не пее, не умее. Ползвай и свои думи.

Критично разбиране при четене

– Познаваш ли хора като Моли? Какво правят те? Разкажи.

– Какво ще посъветваш тези хора?

Творческо разбиране при четене

– Направи илюстрация по текста „Поли и Моли“ (домашна работа).

На следващото ниво на огромяване на ученика (напреднало ниво), а и след това – до края на IV клас, продължава образователната грижа над уменията за декодиране (с цел автоматизирането им), но акцентът все по-определено е върху разбирането.

III. „Малкото голямо четене“ – и в урока по български език

Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното огромяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящия и за утрешния ден.

Чете се и в урока по български език:

– *усъвършенстват се уменията за декодиране и целенасочено се насърчава разбиране на различни нива (буквално, интерпретативно, критично и творческо разбиране при четене).*

„За разлика от традиционното езиково обучение, в което текстът се използва предимно за да се илюстрира лингвистичната същност на езиковите факти, в съвременните социокултурни условия на текста се разчита за постигане на многостранно въздействие върху развитието на младата личност“ (Dimchev, 2010: 197). Очакването е децата ни да растат със самочувствие на владеещи роден, културно изразяващ и заявяващ ги език. Ето защо и преди всичко *учителят се съобразява с възможностите на възприемания текст⁹⁾ да формира у учениците отговорно отношение към езика и културата.* Това е особено необходимо на фона на духовните дефицити в обществото и нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация.

И докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на езиковите занятия чрез четенето той се учи как с „думи да върши дела“ в разнообразни области на речева дейност (обществена, образователна, лична и др.) и сфери на комуникация (естетическа, научна и т.н.). От това следва, че *основно изискване е на занятията по български език да се ползват текстове от многообразни сфери на комуникация, функциониращи в комуникативни (речеви) ситуации¹⁰⁾, „потопени“ в живота на малкия ученик.* Наблюденията показват, че детето борава предимно с художествени текстове. Автентичната личностна и социална изява на малкия ученик изисква целенасочена образователна грижа над текстове, функциониращи в разнообразни сфери на общуване – научнопопулярни текстове от детски енциклопедии, учебници и др. под., а също не и достъпни и актуални за ученика от началните класове медийни текстове.

Чете се и езиков текст, и хетерогенен (синкретичен) текст със словесен компонент¹¹⁾ – и чрез традиционните ресурси, и по дигитален път.

И още: освен да се чете, се пише.

В подкрепа на защитаваната теза ще посоча примери от училищната практика¹²⁾.

(1) Съществително собствено и съществително нарицателно име – III клас

(1.1) Урок за овладяване на лингвистични знания и начални умения за прилагането им в речевата практика

В подготвителния структуроопределящ компонент на урока¹³ учителят поставя учебна задача:

– Прочетете записаното в работния лист (интерактивна техника „Завъртане/кръг“⁽¹⁴⁾)

Пипи става нещотърсач и попада в схватка

– Светът е пълен с разни неща и наистина има нужда някой да ги потърси и намери. Именно това правят нещотърсачите.

– Какви са тия неща? – попита Аника.

– О, най-различни – възкликна Пипи. – Кюлчета злато..., бонбони, мънички гайки и какво ли не.

Томи и Аника решиха, че това звучи много приятно, и поискаха да станат и те нещотърсачи.

Следва беседа:

– От кое произведение е прочетеното?

– Кои са героите? Прочетете.

– Какви са тези думи като части на речта? Запишете съществителните имена в работния лист.

– Какво намират нещотърсачите? Прочетете.

– Какви са тези думи като части на речта? Запишете съществителните имена в работния лист.

Стабилизира се техниката на четене и се насърчава буквално и интерпретативно разбиране на прочетеното. Актуализират се знания¹⁵⁾ и опит. Това гради надеждна основа за мотивирано съобщаване на урочната тема и овладяване на лингвистични знания (видове съществителни имена по значение – съществителни собствени и съществителни нарицателни имена) и начални умения за прилагането им в речевата практика (морфологична употреба на главни и на малки букви).

(1.2) Урок за усъвършенстване на комуникативноречевы умения

В оценъчно-затвърждаващия структуроопределящ компонент на урока учителят поставя следната учебна задача:

– Припомнете си записаното в работния лист – „Пипи става нещотърсач и попада в схватка“. Прочетете го наум, за да отговорите: С какво ви привлича работата на нещотърсача?

Следват отговори на учениците, обобщения, извод. Учителят поставя учебна задача:

– В работния лист запишете кратко продължение на текста, който прочетохте. Помагайте си с плана:

1. Пипи, Томи и Аника в търсене на разни неща
2. Намерените богатства
3. Щастливите нещотърсачи

Следва проверка на изпълнението на задачата. Обсъжда се правилната и комуникативно уместна употреба на съществителните собствени и съществителните нарицателни имена. Посочени от учителя деца представят съчиненото, а останалите ученици оценяват с учебни карти: зелена – верен отговор; жълта – верен, но непълен отговор; червена – грешен отговор (*интерактивна техника „Светофар“*).

Усъвършенства се техниката на четене и се стимулира критично и творческо разбиране на прочетеното. Развиват се умения за прилагане на лингвистичните знания в нови ситуации, насърчава се работа в сътрудничество и се окуражават рефлексивно поведение и поемане на отговорност.

(2) *Значение на думите – IV клас*

(2.1.) *Урок за овладяване на лингвистични знания и начални умения за прилагането им в речевата практика*

В операционалния структуроопределящ компонент на урока учителят поставя учебна задача:

Прочетете текста (*компютърна презентация, интерактивна техника „Завъртане/кръг“*).

България на хан Кубрат

Около 635 година хан Кубрат обединил племената в държава, наричана „Стара Велика България“.

След смъртта на хана под натиска на съседни племена българите се разпръснали. Аспарух – един от синовете на хан Кубрат, повел народа си към нови земи.

Реализира се смесено обучение, при което визуалната учебна среда има помощни функции.

Следва беседа:

- Какво е заглавието на текста? Прочети.
- За какво се разказва в него? Докажи с текста.
- Къде може да прочетем такива текстове?

Поставя се учебна задача:

- Прочети думата:

хан

- Какво означава тази дума?

- Провери в тълковния речник, за да прецениш правилно ли си отговорил.
- Състави изречение с едно от значенията на думата.

Подобрява се техниката на четене и се насърчава буквално и интерпретативно разбиране на прочетеното. Стабилизира се новото лингвистично знание (значение на думите), формират се начални умения за прилагането му в речевата практика, като успоредно с това се обогатяват метакогнитивни умения.

(2.2) Урок за усъвършенстване на комуникативноречеви умения

В оценъчно-затвърждаващия структуроопределящ компонент на урока учителят насочва учениците да си припомнят текста „България на хан Кубрат“ (*компютърна презентация*), като го прочетат отново, но наум, за да отговорят на въпроса:

Как оценявате направеното от хан Кубрат – обединяване на племената в държава „Стара Велика България“?

След отговори на децата, обобщения и изводи учителят проверява изпълнението на задача, поставена за домашна работа:

Как Аспарух продължил делото на хан Кубрат?

Получените отговори градят основа за изпълнение на следната учебна задача:

Запишете кратък отговор на въпроса в тетрадките си. При затруднение си помагайте с образеца, записан върху бялата дъска.

Подчертайте еднозначна и многозначна дума, която сте употребили. Пояснете значението им.

По двама (по чин) обсъдете отговорите си.

Подобрява се техниката на четене и се стимулира критично и творческо разбиране на прочетеното. Обогащава се лингвистичното знание (значение на думите), формират се съответни комуникативноречеви умения и се развиват общоучебни умения – учебноорганизационни, учебноинтелектуални, учебноинформационни, учебнокомуникативни.

IV. Още за „Малкото голямо четене“ – отвъд урока по български език

В днешните ни образователни решения трябва да прозира „бъдещето, което вече се е случило“ (П. Дракър)¹⁶⁾. За да се осъществи това, „Малкото голямо четене“ целенасочено се насърчава по формален, неформален и информален път. Чете се и в урока по литература, и в урока по език (роден език и друг, нов, съвременен – чужд език¹⁷⁾), и в уроците по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се също по време на извънкласни и извънучилищни дейности, както и в свободното време на ученика.

Чете се с познавателни цели, за разширяване на духовни хоризонти, за удоволствие. „Работи“ се с четенето (а и с писането, слушането и говоренето) в разнообразни ситуации от живота и се „създава“ промениният свят.

Думата „четене“ е съществително име. Време е да я превърнем във важен „глагол“ за всяко дете! Не може единствено учителят да носи отговорност за неблагополучията в езиковата грамотност на съвременния български ученик. *Неотложни са ежедневни, синергетични усилия на широк кръг четящи общности от различни социални и възрастови групи за насърчаване на „Малкото голямо четене“*. Защото „Дума след дума след дума е сила“ (М. Атууд)...

Заедно трябва да направим „това, което засега не правим“ (Х. Букай)¹⁸! Ето защо очакването ми е този текст да се „допише“ от читателя – и чрез дела...

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. М. Атууд <https://bg.wikiquote.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B5%D1%82_%D0%90%D1%82%D1%83%D1%83%D0%B4> (07.01.2017)
2. Макиариело, Дж. А. (2013). Питър Дракър, представен от Дж. А. Макиариело. Дракър за всеки ден. 366 дни в проникновения и мотивация за вършене на правилните неща. София: Класика и Стил ООД, с. 130.
3. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). МОН, 2014. – <www.mon.bg> (07. 01. 2017).
4. Пак там.
5. Вонегът, К. (2014). Цветница. София: ИК „Колибри“, с. 169.
6. За балансираната технология при оgramотяването на ученика вж.: Мандева, М., П. Кънева. (2015). За четенето и езиковото образование на утрешния ден (I – IV клас). Български език и литература, № 1, с. 50.
7. Преподаване на четене в Европа. Контекст, политики и практики, 2011. –<http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130BG.pdf> (07. 01. 2017).
8. За успешно формиране на декодиращи умения важна роля имат фонологичната и фонемната компетентност. „Преведено“ на езика на методиката, това означава: интензивна звукова и звуково-буквена работа. Напоследък интересът към тази проблематика нараства и в англоезичните страни, в които поради особеностите на писмените системи се предпочита глобалният метод на обучение по четене. Разработват се техники за „фонологично разпознаване“, „графична и звукова кореспонденция“ и др. Поради изисквания към обема на текста тук този проблем само се отбелязва. Вж. по-подр.: Преподаване на четене в Европа. Контекст, политики и практики, 2011. –<http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130BG.pdf> (07. 01. 2017).
9. Напоследък в лингвометодическите изследвания актуалност добива терминът „дискурс“. Дискурсът е: а) речево поведение, проявявано в конкретен

- социален контекст (дискурсът като процес), и б) резултат от речевото поведение, следствие от употребата на езикови средства (дискурсът като продукт, т.е. текст), вж. Петров, А. (2012). Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (V – XII клас). София: Булвест 2000, с. 28.
10. Централен компонент на всяка комуникативна ситуация е текстът/дискурсът. Във връзка с пораждането, трансферирането и възприемането му комуникативната ситуация се определя като система, обединяваща: а) участници в комуникацията (адресант и адресат); б) инструментариум на комуникацията (кодове и канали за свързка); в) ситуативен контекст (дейностен контекст, място и време на комуникацията); г) предмет на комуникацията. Когато общуването протича по езиков път, комуникативната ситуация се определя още като речева ситуация.
 11. По семиотична основа се диференцират три групи текстове: езикови, не-езикови и хетерогенни. За градежа на езиковия текст се ползват знаците на естествения човешки език – морфеми, думи, изречения (писмо, телефонни разговори, публикации в пресата и мн. др., при които комуникативно значими са единствено езиковите съставки). Неезиковите построения с характер на текст се изграждат чрез единици от неезикови знакови системи – цветови, музикални, светлинни и т.н. Хетерогенните текстове се създават чрез комбиниране на знаци, принадлежащи към различни системи. В едни случаи се ползват знаци само от неезикови знакови системи (балет и др.). Този вид текстове са с неезиков характер. В други случаи комбинацията е между езикови знаци и знаци от една или повече неезикови системи. Полученият текст е с езиково-неезиков характер (комикс и мн. др.).
 12. Приема се класификацията на проф. К. Димчев за типовете уроци по български език. Вж.: Димчев, К. (1998). Обучението по български език като система. Второ преработено и допълнено издание. София: Ciela, с. 178.
 13. Компонентът на структурата на урока представлява времева конструктивна единица в него, която има смисъла и значението да идентифицира и инкорпорира събития и ситуации от процеса на обучение, имащи отношение към постигането на конкретни образователни (обучаващи) цели – вж.: Радев, Пл. (2013). Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, с. 391. Някои автори открояват три основни структуроопределящи компонента: подготвителен, операционален, оценъчно-затвърждаващ компонент – вж.: Василева, Ем. (2001). Урокът в началното училище. София: Свят 2001, с. 25 – 57. Други автори говорят за регулативен, теоретико-познавателен, приложно-практически компонент – вж.: Радев, Пл. (2014). Обща дидактика. Пловдив: FastPrintBooks, с. 418 – 424.
 14. За посочените в статията интерактивни техники вж. по-подр.: Гюрова, В., и др. (2006). Интерактивността в учебния процес. София: Европрес.
 15. С определящо значение за обучението по български език са областта на знанията и функционалността им. По област знанията са: а) езиковедски

знания; б) езикови знания. По функционалност те са: а) декларативни знания; б) процедурни знания; в) обуславящи знания. Декларативните знания са от типа Какво е... Те са езиковедски знания. Процедурните знания са знания от типа Как да... Те са езикови знания. Чрез интеграция на декларативните и на процедурните знания се формират съответни обуславящи знания (езиковедски и езикови).

16. Макиариело, Дж. А. (2013). Питър Дракър, представен от Дж. А. Макиариело. Дракър за всеки ден. 366 дни в проникновения и мотивация за вършене на правилните неща. София: Класика и Стил ООД, с. 137.
17. Роден език е езикът на първичната група, в която се социализира детето. Неприемлива е употребата на названието „майчин език“ поради емоционална конотация и неточност при обхващане същността на явлението „роден език“ – вж.: Виденов, М. (2000). Увод в социолингвистиката. София: Делфи, с. 209. Понятието „чужд език“ отразява ценности, които не са присъщи на модерния човек, тъй като европейските езици не са „чужди“ в ситуация на общност на европейските народи. От дълго време в английския език той се замества с други думи. В българския език също навлиза употребата на алтернативни термини: „съвременни езици“, „други езици“, „нови езици“ – вж.: Шопов, Т. (2008). Съвременните езици. Подходи, планове, процедури. Благоевград: Международно висше бизнес училище, с. 17.
18. Букай, Х. (2014). 20 стъпки напред. По пътя на израстването. София: Хермес, с. 93.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА:

- Spivey, Ch. (1989). Construing Constructivism: Reading Research in the United States. *National Center for the Study of Writing and Literacy Occasional Paper*.
- Vernon, M. (1986). *D. Reading and its difficulties*. London: Cambridge University Press.
- Zdravkova, St. (2013). Syvremenniq obrazovaten process za ovladqvanе na cheteneto – inovacionni proekcii. *Tradicii i inovacii v nachalnото obrazovanie*. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”. [Здравкова, Ст. (2013). Съвременният образователен процес за овладяване на четенето – иновационни проекти. *Традиции и иновации в началното образование*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].
- Dimchev, K. (2010). *Osnovi na metodikata na obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”. [Димчев, К. (2010). *[Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“].

ПРИЛОЖЕНИЕ: ДУМА СЛЕД ДУМА СЛЕД ДУМА Е СИЛА...

Четем заедно в мултикултурната класна стая – деца, учители и бъдещи млади учители от кръжок „Четящият студент, четящото дете“ с фасилитатор проф. д.п.н. М. Манева (Великотърновски университет, Педагогически факултет)



Национална седмица на четенето, 2016 г. – ОУ „П. Славейков“, Пловдив



Национална седмица на четенето, 2016 г. – НУ „Н. Козлев“, гр. Лясковец

“THE LITTLE BIG READING” – IN THE BULGARIAN LANGUAGE LESSON AS WELL (PRIMARY SCHOOL STAGE)

Abstract. The idea spread in school practice that reading is mainly in literature lesson, is unacceptable for achieving an educational result adequate to the challenges of modern world and to present and future child’s needs. Considering this, the problem of the “little big reading” is treated beyond the literature education – and in Bulgarian languagelessons too (primary school stage).

✉ **Prof. Mariana Mandeva, DSc.**

Faculty of Education
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo,
2, T. Turnovski St.
Veliko Turnovo, Bulgaria
E-mail: mandeva_m26@abv.bg