

УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ *ОБЩУВАНЕ НА РОДЕН ЕЗИК* ЧРЕЗ ДЕЙНОСТ ПО ПРОЕКТ – 1. – 4. КЛАС

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Аргументират се образователните предимства на метода *дейност по проект* в обучението на малките ученици. Търсеният резултат е да се подобри ключовата компетентност *Общуване на роден език*.

Keywords: competence approach, “communication in the *mother tongue*” key competence, project work

1. Компетентностен подход към училищното формално образование. Ключовата компетентност *Общуване на роден език* – 1. – 4. клас

1.1. Подходи към училищното формално образование

В педагогиката се говори за ориентиран към ученика и фасилитаторен подход, компетентностен подход, коучинг подход и др. (срв. Радев, Александрова, 2009: 86 – 121). Независимо от разнообразните гледни точки, обединяващо е разбирането за **подхода към образованието** като „...обща позиция, приемана за неговата реализация откъм технологичната му страна“ (Радев, Александрова, 2009: 86).

В Общата европейска езикова рамка изучаването на езици се свързва с дейностно ориентирания подход (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 19). В изследвания във връзка с езиковото образование в училище се разглеждат различни подходи – комуникативноречев (комуникативен) подход, системно-структурен подход, лексико-тематичен подход, стилистичен подход (Димчев, 2010б: 221). Напоследък се защитават предимствата на дискурсия подход (Петров, 2012: 99). К. Димчев аргументира **репозицията от знаецентристки подход към компетентностен подход** (срв. Димчев, 2010б: 217 – 334).

1.2. Компетентностен подход. Ключови компетентности

Чрез **компетентностния подход** се извършва „... преориентиране на традиционната образователна парадигма за преподаване на знания, формиране на умения и навици към създаване на условия за овладяване на комплекс от компетенции, осигуряващи потенциал и способности ...за устойчива и ефективна жизнена дейност в условията на съвременното усложнено социално-

политическо, пазарно и информационно пространство“ (Радев, Александрова, 2009: 104).

Компетентностният подход осигурява **междудисциплинно взаимодействие** (Зимняя, 2004: 16). Допринася да се йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на елементите от учебната информация и служат за пълноценна реализация на ученика както в училищни, така и в извънучилищни условия (срв. Димчев, <http://liternet.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm>).

Компетентността¹⁾ е необходимост в съвременното общество. Тя изисква „...доказана способност за използване на знания, умения и личностни/социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие; в контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност“ (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 124). От гледище на образованието и обучението в училище компетентността се интерпретира като: „Един от елементите на учебните съдържания; ...Мярка за учебно постижение...; Способност да се прилагат адекватно резултатите от обучението според контекста...“ (Радев, 2013: 178). „Компетентността не се ограничава до познавателни елементи..., а също така обхваща функционални аспекти..., както и междуличностни атрибути... и етични ценности...“ (Радев, 2013: 178).

В процеса на училищното обучение у учениците се изграждат **ключови компетентности** – комуникативни, дигитални, социални и граждански, за самостоятелно учене и събиране на информация и т.н. (Ключови компетентности, 2007). Те са „...взаимно зависими, а акцентът във всеки отделен случай се основава на критическото мислене, творчеството, инициативността, решаването на проблеми, оценката на риска, вземането на решение и конструктивното управление на чувствата“ (Радев, 2013: 180). Ключовите компетентности са инструмент за учене през целия живот (срв. Key Competencies Kit for Facing Lifelong Learning, <http://www.avgproject.eu/siteBG/trainingPupilBG.html>). Имат определящо значение за личностното развитие, за социалната интеграция и гражданската активност, за заетостта. Обобщено казано, ключовите компетентности са инструмент, чрез който младият европейец се справя с предизвикателствата на съвременния свят (Hutmacher, 1996).

1.3. Ключовата компетентност Общуване на роден език и обучението в 1. – 4. клас

Актуалната социокултурна ситуация прави особено значима **ролята на езика в общуването**. Днес посредством него се реализира комуникацията в правовото общество, в компютризираното общество, в медийното общество, в демократичното общество, в обществото на високите технологии, в обществото, поставящо си като приоритет развиване на образованието, и

т.н. (срв. Димчев, 2010а: 17 – 20). Оттук – **българският език в нашето училище** е „течността, в която всичко останало е съставна част“ (Т. С. Елиът). Чрез него се моделира речевото поведение на ученика като социална интеракция, като когнитивен процес, като идентификация и изява в съвременния разноезичен и многоезичен свят. Българският език е „матрица“ за изучаване на следващи езици. Изводът е, че **ключовата компетентност общуване на роден език**²⁾ е **определяща** за „...цялостното социално израстване на обучаваните лица... като следствие от обогатяване на езиковия, на комуникативния и на общокултурния им опит. Очевидно е, че съществува пряка функционална зависимост между постигнатото равнище на тази първа (несъмнено най-важна!) ключова компетентност и възможностите за развиване на другите компетентности“ (Петров, <http://litenet.bg/publish/apetrov/kliuchovata.htm>).

В училище **общуването чрез родния език** е едновременно **инструмент за обучение** (на занятията по всички учебни предмети) и **единица на изучаване** (на занятията по български език).

Днес в МОБЕ е неоспоримо, че **цел на училищното обучение по български език** е ученикът „с думи да върши дела“ (О. Дюкро) в разнообразни социокултурни сфери от „живата“ си практика, за да се реализира личностно и социално. Това е свързано с изграждането на **комплексни компетентности**³⁾. На **занятията по български език в етапа 1. – 4. клас** „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) е усъвършенстването на **комуникативноречевата компетентност**, формирана в предучилищна възраст (Димчев, 2010а: 93 – 94). За да се постигне водещата цел на училищното обучение по български език (подобряване на езиковата подготовка на ученика като средство за езиково и социокултурно развитие), комуникативноречевата компетентност на детето се подобрява във взаимодействие с изграждането на **начални езиковедски компетентности** и на **културологични компетентности**. Чрез учебните дейности, извършвани от учениците, се формират още **компетентности за самостоятелно учене и събиране на информация, социални и емоционални компетентности**.

Важен е **отговорът на въпроса**: кои са начините занятията по български език да се превърнат в „работилница“ за „създаване“ на света и на „Аза“ още от старта в училище. Оптимистичните ефекти от експериментално обучение ми позволяват да защита образователните предимства на **дейността по проект**.

2. Още веднъж за интерактивността в езиковото обучение в началния училищен етап. Дейности по проекти

2.1. Конструктивизмът – философска основа на иновации в обучението. Интерактивност

За да придобие младият гражданин на Европа качествено образование, **конструктивизмът** става философска основа на **иновации в обучението** (Радев, 2010).

Интерактивността (от англ. *inter* – взаимно; *act* – действие) в училищното обучение предполага активно и отговорно взаимодействие между участниците в образователния процес (Василева, 2005: 4). Ученикът учи в сътрудничество със съучениците си и носи отговорност за своите учебни постижения и пропуски. Фасилитирането (улесняването) е основна дейност на учителя. Той е „...катализатор и посредник в ученето и осигурява неговата устойчивост“ (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 197). Промяната на позициите учител – ученик, ученик – ученик води до модификации в преподаването и ученето. Преминува се „...от състояние на пасивност (гледам, слушам, запомням, възпроизвеждам) към активност (учудвам се, търся, изследвам, проучвам, изразявам своето мнение, питам, правя изводи, изслушвам и споделям, творя)“ (Василева, 2004: 135). **Синтезирано казано**, осъществява се „...взаимодействие на субект-субектна основа, на самостоятелно овладяване на познания, на нова култура на учене чрез многоаспектни контакти със средата и включване в единство на продуктите и механизмите на мислене и дейност“ (Лукова-Тодорина, http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf).

Предимствата на интерактивността в езиковото обучение на учениците, в т.ч. и в етапа 1. – 4. клас, са защитени убедително в научната литература. Най-съществените образователни позитиви са: пробужда се естествена потребност у детето за участие в учебната речева дейност, в резултат на което ученето се мотивира същностно, протича в условия на психологически комфорт и генерира творчески заряд; устойчиво и удовлетворително се формират интегрален тип компетентности (комуникативни, познавателни, социални и емоционални), необходими за решаване на проблеми, възникващи в реални ситуации от живота. Метафорично казано, интерактивността помага училището да бъде „място за деца“ (Х. Плакроуз), където „населението“ се превръща в „общество“ (В. Стефанов). Осигуряват се оптимални условия за личностно и социално израстване на ученика.

2.2. Интерактивни методи на обучение

Методът на обучение е „...форма на директивно, интерактивно, научноизследователско, имитативно и приложно-практическо взаимодействие между дейността на учители и ученици за предизвикване на целенасоченото функциониране и развитие на процеса на обучение“ (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 215 – 216). Става дума за „...модел на взаимодействието между преподаване и учене; взаимодействие, насочено към постигане на определен образователен ефект“ (Димчев, 2010б: 148).

При класифицирането на методите на обучението като отправна точка се приемат разнообразни признаци. Така например Пл. Радев класифицира „...методите на обучение по признака *интенционална (насочена) непосред-*

ственост (директивност) или опосредстваност (интерактивност, трансакция)...“ (Радев, 2005: 372 – 373). Моето разбиране е, че всеки метод на обучение може да стимулира учениците за взаимодействие с останалите участници в образователния процес. Например, ако изложението на учителя е съпроводено с предварително поставена задача детето в сътрудничество със съученици да открие „трите (четирите, петте) важни неща“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 66 – 67), ще се окуражи синергетичната учебна дейност. Независимо от това съществуват методи на обучение, пряко ориентирани към интерактивността.

В. Гюрова разграничава активни и интерактивни методи на обучение. Според авторката **активни методи на обучение** са онези методи, които импулсират учениците не просто да запомнят и възпроизвеждат информация, а да я „...погледнат от различен зрителен ъгъл, да я преосмислят или препоредят...“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 44). **Интерактивните методи на обучение** „...изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учещи, между учещите и интерактивната мултимедия, между учещия/учещите и обучаващия. В резултат на взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение по определен въпрос и при двете страни...“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 44).

Специално ще отбележа, че „**Формите на взаимодействието чрез фасилитиране нямат статут на методи на обучение** (подч. мое, М. М.)“ (Радев, 2013: 233).

2.3. Дейности по проекти

По признака *интенционална (насочена) непосредственост (директивност) или опосредстваност (интерактивност, трансакция)* методът **дейност по проект** спада към групата на **непосредствените директивни или интерактивни праксеологически (практикоприложни) методи** (срв. Радев, 2005: 373).

„Проектът ... изправя учещия пред необходимостта да търси решение на реална задача, да действа активно за създаването на предпоставките на решението, да проявява чувство за отговорност, да конструира подходящи отговори и да съзрява интелектуално и нравствено“ (Андреев, 1996: 239). Осъществява се „...учене чрез действие...“. Ученици с различни умения взимат еднакво участие при решаване на проблема, който те са избрали заедно“ (Иновационни идеи за обучението по БЕЛ. http://sou7.org/index.php?option=com_content&task=view&id=729&Itemid=40). „Чрез този метод се интегрира обучението по различни учебни предмети“ (Христозова, 2005: 48). В условията на занятията по български език „...проектите се изпълняват при различни теми... от учебното съдържание и основно целят комуникативна насоченост на езиковото обучение“ (Христозова, 2005: 48). „Всеки проект е уникален и безкраен, защото проблемите не са

някаква абстрактна концепция, а са извлечени от действителността. Няма два еднакви проекта, защото участващите ученици, учителите и обстоятелствата са различни“ (Иновационни идеи за обучението по БЕЛ. http://sou7.org/index.php?option=com_content&task=view&id=729&Itemid=40).

3. Усъвършенстване на ключовата компетентност Общуване на роден език чрез дейност по проект – 1. – 4. клас

3.1. Писменото преразказване в дидактическия дискурс в началното училище

Преразказната дейност заема „...огромна част от комуникативното пространство на всяка човешка култура...“ (Георгиева, Добрева 2002: 27). Предвид това, за да се отговори на изискванията на живота и на потребностите на ученика, тя се превръща в обект на **специализирана образователна грижа още от старта в училище**.

Според Общата европейска езикова рамка речевите дейности, извършвани от изучаващите език, са: рецептивни, продуктивни, интерактивно общуване, посредничество. Преразказването е съотносимо с т. нар. *дейности по езиково посредничество*, които преформулират първоначалния текст за лице, нямащо достъп до оригинала. Интегрират рецептивен и продуктивен компонент (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 24 – 25). Предвид речевата форма, чрез която се реализира, преразказната дейност бива устна и писмена.

В училище се изучават различни техники за писмено преразказване – подробно преразказване, кратко преразказване, подборно преразказване, трансформиращо преразказване, свободно преразказване (срв. Георгиева, Добрева, 2002: 65 – 161). Според нормативните документи по български език за началния етап на основната образователна степен обект на специализирана образователна грижа са подробното и краткото писмено преразказване на чужд повествователен текст (художествен/научнопопулярен), макар че в методическия дискурс се споделят съмнения доколко смисловото и езиковото компресиране на текстовия първоизточник е във възможностите на малките ученици (Георгиева, 2005: 98).

Обучението по писмена преразказна дейност стартира от **2. клас** с най-елементарната, лесна и достъпна форма на препредаване на информация чрез писмена реч – **подробното писмено преразказване**. При него, предвид дидактическа задача, чрез писмена реч, „...със свои думи максимално пълно ... се преразказва (част от) съдържанието на наративен текст“ (Георгиева, Добрева, 2002: 65) за лице, незапознато с оригинала. Преразказват се достъпни за второкласниците художествени повествователни текстове от различни жанрове – приказка, басня, разказ за деца.

В **3. клас** комуникативноречевите умения на учениците за подробно писмено преразказване на народна приказка са изградени относително стабилно. За да се формира **компетентност**, са необходими **интеграция, прираст**,

реорганизация и адаптация на знания, умения и отношения в нови ситуации – на по-високо равнище на осмисленост, автономност и поемане на отговорност. За целта учебната преразказна дейност се вгражда в **автентичен за малкия ученик социално-речев континуум.** Богат образователен потенциал има **дейността по проект.**

3.2. Дейност по проект – 3. клас

Избор на тема

В условията на урок по български език за затвърдяване на знания и формиране на умения (за упражнение) на тема *Бъдеще време на глагола* в оценъчно-затвърждаващия му структуроопределящ компонент учителят въвежда в образователния процес ситуация от „живата“ практика на третокласниците: „Поканени сме на гости в детската градина, за да разкажем на нашите малки приятели за чудния свят на народните приказки. Но трябва да занесем подарък. Какъв да е той?“. Учениците споделят идеи. Учителят обобщава: „Най-скъпият подарък е поднесен от сърце. Предлагам да направите книжка с преразкази на ваши любими приказки“.

Планиране. С помощта на учителя третокласниците обмисля и записват план за това, как ще се осъществи гостуването в детската градина.

На гости в детската градина

1. Ще преразкажем писмено наши любими приказки.
2. Ще илюстрираме преразказите.
3. Ще направим книжка.
4. Ще отидем в детската градина. Ще подарим подаръка на нашите малки приятели.

Учителят поставя за домашно следната учебна задача на учениците:

– „Припомнете си приказките: „Мързеливата снаха“ (българска народна приказка), „Надлъгване“ (българска народна приказка), „Урокът на Настрадалин Ходжа“ (турска народна приказка).

– Коя от тях ще преразкажете на децата от детската градина? Защо?“.

Предложените за избор текстови първоизточници са достъпни за малките ученици – по обем, тематика, сюжет, стилно-езиков аранжимент⁴⁾. В предходни уроци по литература учителят целенасочено е подготвил третокласниците за самостоятелна писмена преразказна дейност – чрез интерпретацията на художествените текстове са осмислени съдържанието, нративните фрагменти, представящи отделни сюженти елементи (епизоди), композицията; изяснени са непознати думи; диференцирани са характерни изрази (ярки епитети, метафори, идентифициращи изрази и др. под.); изготвен е план на приказките.

Реализация на проекта. В условията на т.нар. *уроци за текста*⁵⁾ (за подготовка, създаване и поправка на писмен преразказ) третокласниците работят в **екипи по четирима, сформирани на основата на близост в личната**

преразказна нагласа (общ избор на текстов първоизточник). Изпълняват **ролите**: **писател** (специалист по лексика, съгласуване, правопис, пунктуация, намиране на синоними и т.н.); **редактор** (редактиране на текста и записване на белова); **художник** (илюстриране на преразказа); **отговорник за взаимно изслушане и „пазач на времето“**.

Участниците в екипите ползват работен лист, насочващ към алгоритъм за подробно писмено пресъздаване на художествен повествователен текст съобразно с фазите от структурата на речевата дейност в учебни условия – ориентиране, планиране, реализация и контрол⁶⁾.

Работен лист

Писмен преразказ на народна приказка

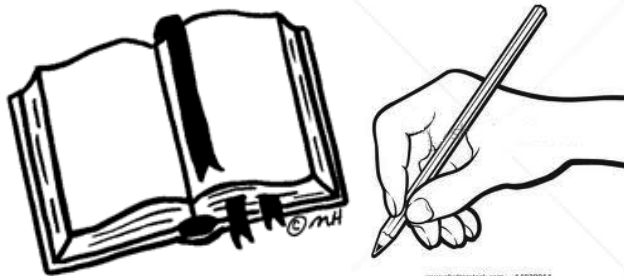


1. Обмисляме:

- защо преразказваме;
- на кого преразказваме.

2. Решаваме коя приказка ще преразкажем – „Мързеливата снаха“ (българска народна приказка), „Надлъгване“ (българска народна приказка), „Урокът на Настрадаин Ходжа“ (турска народна приказка).

Четем приказката и записваме план на преразказа



1. Четем приказката, за да си припомним:

- за какво се разказва;

– кои са героите;

– каква е поуката.

2. Четем приказката отново, за да определим:

– кои са епизодите;

– в каква последователност са представени;

– за какво се разказва във всеки епизод.

3. Съставяме и записваме план на преразказа. Помагаме си с картинния план и с плана на приказката, изготвен в урока по литература.

.....

4. Откриваме най-важните думи във всеки епизод от приказката. Записваме ги срещу точките от плана на преразказа.

.....

5. Записваме синоними на най-важните думи от приказката.

.....

Записваме преразказа



1. Записваме преразказа. Помагаме си с работния лист.

2. Спазваме следните правила:

– предаваме подробно всички епизоди в приказката;

– спазваме последователността им, посочена в плана;

– не пропускаме и не добавяме епизоди;

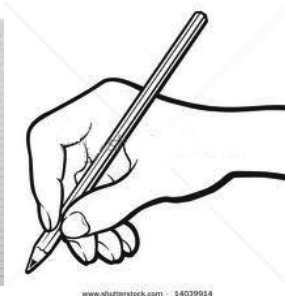
– служим си с най-важните думи от приказката и с повече свои думи;

– предаваме речта на героите като реч на разказвача;

– внимаваме как записваме думи с правописни особености;

– внимаваме как записваме всяка нова част от преразказа.

Поправяме преразказа



1. Прочитаме преразказа. Проверяваме спазени ли са правилата за писането му.
2. Поправяме грешки. Помагаме си с правописен и със синонимен речник.
3. Записваме преразказа на белова.

Експерименталното обучение показва, че учениците „правят неща“ чрез българския език с ентузиазъм и творчески импулс. Участват активно и отговорно в учебната речева дейност. Фасилитирането е основен ангажимент на учителя. Той съобразява дейността си с постиженията и затрудненията на участниците в отделните екипи.

Проектите се довършват в условията на следващи уроци – по изобразително изкуство (илюстриране на писмените преразкази), по домашен бит и техника (направа на „книжка“ с преразказите и опаковане на подаръка). „Книжката“ се подарява на децата от детската градина⁷⁾.

4. Заключение

А. Шнабел твърди: „Задача на учителя е да отваря вратите, а не да пробутва през тях учениците“. В този смисъл **отговорност на образователната институция е да научи детето как чрез родния (българския) език да общува автономно и съзнателно, активно и отговорно, за да решава важни задачи от своя живот.**

Богат образователен потенциал имат **дейностите по проекти**. Чрез тях познанието се „изживява“ в реални, стойностни за децата ситуации и става желано и възможно предизвикателство. Изгражда се т.нар. *междоличностно пространство*. Подчертава се уникалността на отделната детска личност и се овладяват алгоритми за сътрудничество, комуникативност и рефлексия. Изграждат се елементи на метапознанието. Компетентностите за възприемане и създаване на дискурси се усъвършенстват във взаимодействие с подобряването на други ключови компетентности – социални и емоционални, за самостоятелно учене и събиране на информация. Иначе казано, формирането на компетентности за справяне с реални житейски ситуации, изисква-

щи интегрален тип знания, умения, отношения и поемане на отговорност.

Експерименталната дейност е проведена с ученици, чиито родители и близки са представители предимно на а-езиковата формация. Става дума за работа с т.нар. *силни класове*. **Предизвикателство** за мен е модифицирането и изпробването на експерименталния модел на обучение в нови ситуации – при педагогическо взаимодействие с деца, чиито родители и близки са представители на b- и с-езиковите формации; при педагогическо взаимодействие с ученици, за които българският език е втори език. **Амбицията** е обучението по български език в началните класове да се превърне в „система, отворена към света“ (К. Димчев) и към детето. Споделеното в този текст е израз на **разбирането**, че не бива прибързано да отричаме постигнатото. Трябва обаче да се осмислят и естествено да се впишат в системата на работа съвременни педагогически решения (Вълкова, 2013: 572).

БЕЛЕЖКИ

1. Конструкт за реализация на компетентността е компетенцията. По тези проблеми вж. О „компетенции“ и „компетентности“ в образовани. – <http://www.niro.nnov.ru/?id=980>.
2. Въпреки някои различия между тях термините български език и роден език се употребяват като синоними в изложението. Роден език е езикът на първичната група, в която се социализира детето (Виденов, 2000: 209). Изискванията към обема на настоящия текст не позволяват да се разгледа въпросът за училищното обучение по български език като обучение по първи език и като обучение по втори език. По тези проблеми вж. Димчев (2010а: 90 – 100). Предвид нееднородността на ученическия колектив на старта в училище, се диференцират два подтипа в рамките на първия тип (обучението по българския език като първи език) – педагогическото общуване е с ученици, чиито родители и близки са представители на а-езиковата формация; педагогическото общуване е с ученици, чиито родители и близки са представители на b- и с-езиковите формации (Димчев, 2010а: 93 – 94). За а-, b- и с-езиковите формации вж. Виденов, Байчев (1999: 51 – 55).
3. Чрез всеки речев акт се „правят неща“ в сферата на междуличностните отношения. В зависимост от извършваните се действия речеви акт се разглежда на няколко равнища – локуция, илокуция, перлокуция (по Дж. Остин); локуция, пропозиция, илокуция, перлокуция (по Дж. Сърл) (Серль, 1986; Austin, 1962). Тези действия са взаимообвързани и едновременно проявяващи се аспекти на един и същ речев акт. Оттук произтича необходимостта от комплексни компетентности – комуникативноречеви, езиковедски, културологични и др.
4. За подбора на изходните текстове за писмен преразказ вж. Георгиева, Добрева, 2002: 49 – 55. От особена значимост са възможностите на наративните първоизточници да формират у децата отношение към българ-

ския език и културата и да ограничават безкритичното копиране на готови образци. Става дума за тактично въздействие върху личността на ученика (Димчев, 2013: 352). То е особено необходимо на фона на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация.

5. Уроци за текста. Терминологичното словосъчетание се употребява от П. Гарушева и от Р. Танкова. За уроците вж. по-подр.: Гарушева, 2010: 3 – 19; Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 308 – 318; Танкова, Власева, 1997: 44 – 57.
6. За да се постигне автономност, съзнателност, реферативност и рефлексивност на детската писмена преразказна изява в разнообразни ситуации от живота, е важно да се подаде „...еднозначно определена поредица от стъпки... за решаване на конкретна задача, които водят задължително към правилния резултат...“ (Радев, 2013: 15), т.е. алгоритъм. Във връзка с фазите от структурата на речевата дейност (Леонтьев, 1969) чрез алгоритъм у учениците се формират специфични комуникативноречеви умения/компетентности. За тях вж. по-подр. Мандева, <http://liternet.bg/publish29/mariana-mandeva/index.html>).
7. Благодаря на базовите учителки Р. Минчева (ОУ „Св. П. Евтимий“ – В. Търново), П. Моллова (ОУ „Бачо Киро“ – В. Търново) за отзивчивостта и професионализма при реализирането на етапи от експерименталното изследване! Задължена съм и на моите студенти от специалността „Предучилищна и начална училищна педагогика“, 3. курс (Великотърновски университет, Педагогически факултет) за отговорността и ентузиазма при изготвянето на компютърни презентации за някои от експерименталните уроци при популяризирането на литературната инициатива „Приказки от децата за деца“. Гордея се, че съм тяхна преподавателка!

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението*. Дидактика. София.
- Василева, Ем. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София.
- Василева, Ем. (2005). Модернизацията на образованието – един неизвървян път. *Начално образование*, № 4.
- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Виденов, М., Байчев, Б. (1999). *Великотърновският език. Социолингвистическо проучване на великотърновската градска реч*. Второ преработено издание. Велико Търново.
- Вълкова, Ст. (2013). Идеи и реалности в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. *Български език и литература*, № 6.
- Гарушева, П. (2010). Уроци за овладяване на умения за създаване на ученически писмени текстове. *Български език и литература*, № 1.
- Георгиева, М. (2005). За ученическите писмени текстове в началното училище. – Комуникативната компетентност в съвременния научен

- дискурс. *Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София.
- Георгиева, М., Добрева, Е. (2002). *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София.
- Георгиева, М., Йовева, Р., Здравкова, Ст. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен.
- Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. (2006). *Интерактивността в учебния процес*. София.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. Второ преработено и допълнено издание. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български език*. София.
- Димчев, К. (2013). Понятието за култура в съвременната методика на обучението по български език. *Български език и литература*, № 4.
- Ключови компетентности. (2007). *Ключови компетентности. Европейска референтна рамка*. МОН, София.
- Обща европейска езикова рамка. (2006). *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна.
- Петров, А. (2012). *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*. София.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика, или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкции и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.
- Радев, Пл. (2010). *Конструктивистка училищна дидактика*. Пловдив.
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив.
- Радев, Пл., Александрова, А. (2009). *Философия на образованието*. Велико Търново.
- Радев, Пл., Легкоступ, Пл., Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. В. Търново.
- Танкова, Р., Власева, Т. (1997). *Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи*. Пловдив.
- Христозова, Г. (2005). *Интерактивни методи в обучението по български език. Начално образование*, № 4.
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва.
- Серль, Дж. (1986). Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*, вып. 17.

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with words*. Cambridge.
- Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium* Berne, Switzerland.
- Димчев, К. *От знаецентристки подход към компетентностен подход на занятията по български език*. <http://liternet.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm>.
- Иновационни идеи за обучението по БЕЛ. – http://sou7.org/index.php?option=com_content&task=view&id=729&Itemid=40.
- Лукова-Тодорина, Д. Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти). – http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf.
- Мандева, М. Комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност чрез първия (българския) език – начален училищен етап. – <http://liternet.bg/publish29/mariana-mandeva/index.html>.
- Петров, А. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. – <http://liternet.bg/publish/apetrov/kliuchovata.htm>.
- О „компетенции“ и „компетентности“ в образованието. – <http://www.niro.nnov.ru/?id=980>.
- Key Competencies Kit for Facing Lifelong Learning. – <http://www.avgproject.eu/siteBG/trainingPupilBG.html>.

DEVELOPING COMMUNICATION IN THE MOTHER TONGUE KEY COMPETENCE THROUGH PROJECT WORK – PRIMARY SCHOOL

Abstract. Arguments for using project work methods with primary school students are given and educational advantages are outlined. Developing “communication in the mother tongue” key competence through project work is the desired goal.

✉ **Dr. Mariana Mandeva, Assoc. Prof.**
St. Cyril and st. Methodius University of Veliko Tarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: mandeva_m26@abv.bg