

СОФИЙСКИ
УНИВЕРСИТЕТ



„СВ. КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“
основан 1888 г.

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

КАТЕДРА ДИДАКТИКА

Даниел Петров Полихронов

МОДЕЛ НА ОГРАМОТЯВАНЕ В
МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В ПЪРВИ КЛАС

АВТОРЕФЕРАТ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор” по професионално
направление 1.3 Педагогика на обучението по... (Методика на обучението
по български език и литература в началния етап на образование)

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:
ПРОФ. ДПН НЕЛИ ИВАНОВА

София ♦ 2020

СОФИЙСКИ
УНИВЕРСИТЕТ



„СВ. КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“
ОСНОВАН 1888 г.

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

КАТЕДРА ДИДАКТИКА

Даниел Петров Полихронов

МОДЕЛ НА ОГРАМОТЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В ПЪРВИ КЛАС

АВТОРЕФЕРАТ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

по професионално направление 1.3 Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по български език и литература в началния етап на образование)

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

ПРОФ. ДПН НЕЛИ ИВАНОВА

София ♦ 2020

Дисертационният труд се състои от предговор, 3 глави, заключение и библиография от 477 заглавия, от които 408 – на кирилица и 69 – на латиница. В основния текст са включени 16 таблици, 4 фигури, 8 диаграми и 30 хистограми. Общият обем на труда е 310 страници. Придружен е от 9 приложения, оформени в отделно книжно тяло с обем 120 страници.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от разширен съвет на катедра „Дидактика“ при Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Кл. Охридски“.

Научно жури:

Вътрешни членове:

- проф. дпн Нели Стоянова Иванова – СУ „Св. Кл. Охридски“;
- проф. дпн Сийка Георгиева Чавдарова-Костова – СУ „Св. Кл. Охридски“.

Външни членове:

- проф. дпн Румяна Димитрова Танкова – ПУ „Паисий Хилендарски“;
- проф. д-р Даниела Тодорова Йорданова – ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“;
- доц. д-р Огняна Атанасова Георгиева-Тенева – Нов български университет.

Резервни членове:

- проф. дпн Яна Динкова Рашева-Мерджанова – СУ „Св. Кл. Охридски“ – вътрешен;
- проф. д-р Радослав Димитров Радев – ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ – външен.

Публичната защита ще се състои на 21.05.2020 г. от 13:00 часа в зала 59 в Ректората на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Материалите по защитата са на разположение на интересувалите се в кабинет №56, ет. 3 на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ.....	5
ПЪРВА ГЛАВА. КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА.....	9
1.1. Специфика на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.....	10
1.1.1. Терминологични уточнения.....	10
1.1.2. Място на ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.....	11
1.1.2.1. Компетентностният подход в процеса на ограмотяване в обучението по български език и литература.....	11
1.1.2.2. Нормативна регламентираност на обучението по български език и литература.....	12
1.1.3. Методически аспекти на ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.....	15
1.1.4. Своеобразие на ограмотяването в мултикултурна среда в първи клас.....	17
1.2. Психолого-педагогическото пространство на детето в първи клас – възрастова характеристика и сензитивност на развитието.....	23
1.3. Семейната среда – социокултурна характеристика и възможности за стимулиране на ограмотяването.....	24
1.4. Стимулиране на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда чрез литературата за деца.....	26
ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ.....	30
2.1. Постановка на емпиричното изследване.....	30
2.2. Изследователски инструментариум.....	31
2.2.1. Дидактическо тестиране.....	31
2.2.2. Анкетиране.....	31
2.2.3. Интервюиране.....	32
2.2.4. Педагогическо моделиране.....	32
2.2.5. Експертно оценяване.....	32
2.2.6. Математико-статистически методи за обработка на резултатите.....	32
2.3. Формиране на извадката на изследването.....	33

ТРЕТА ГЛАВА. МОДЕЛ НА ОГРАМОТЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА. РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ.....	37
3.1. Анализ на резултатите от предварителния етап.....	37
3.1.1. Установяване равнището на формираност на компетентности у деца в предучилищна възраст преди постъпване в първи клас в мултикултурна среда.....	37
3.1.2. Установяване равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда.....	38
3.1.3. Проучване равнището на формираност на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда през погледа на учители и родители.....	40
3.1.4. Изследване мнението на автори на детска литература за мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда.....	41
3.2. Ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас – педагогическо моделиране.....	42
3.2.1. Педагогическа технология – тренинг „Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище”.....	49
3.2.2. Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас.....	51
3.2.3. Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.....	52
3.3. Анализ на резултатите от експертната оценка на конструирани педагогически технологии.....	53
3.4. Анализ на резултати от емпиричното изследване след апробиране на педагогическите технологии – анкетиране на учители и родители в мултикултурна среда.....	54
3.5. Анализ на резултатите от трите етапа на емпиричното изследване в съпоставителен план.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
ОСНОВНИ ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	59
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	60
БИБЛИОГРАФИЯ.....	63

ВЪВЕДЕНИЕ

Демократичното образование е проектирано към оgramотяване на всички ученици без оглед на техните езикови и етнокултурни различия и към създаване на необходимите условия за това. Усвояването на езика е неразделна част от социализацията на детето. В най-голям риск по отношение на оgramотяването са децата от етническите малцинства. При постъпване в първи клас (от проведени диалози, групови и ролеви игри, както и устни кратки съчинения по картинки от известни приказки) се установява, че децата от ромски и турски етнос не владеят добре, а някои и изобщо, езика, на който се реализира обучението в образователния процес. Необходимо е да се отбележи, че изключение от тази констатация правят деца от български произход и българомохамеданите. При тях несъвършенствата при владеенето на езика е заради възрастта и понякога заради ограниченията на средата, в това число и диалектните говори. Съвременната лингвистика обосновава като фундаментален комуникативноречевия подход в езиковото обучение в условията на билингвизъм.

Комуникативноречевата насоченост на обучението по български език в началните класове извежда на преден план основната функция на езика като средство за общуване, което от своя страна осигурява речевото развитие на учениците (Здравкова, С., Т. Борисова, 1992). Българският език не е само цел, но и средство за обучение. Ако децата не разбират какво им преподават учителите, то, разбира се, не може да се говори за реален учебен процес (Здравкова, С., 2004: 3-4).

Проблемът за функционалната неграмотност сред голяма част от етническите малцинства е особено актуален. Решението на този проблем трябва да се търси още в началния етап на основната образователна степен и целенасочено да се работи за оgramотяване на учениците. Това е предпоставка не само за овладяването на книжовния български език, но и за успешното социално включване на тези деца.

Образователната система не е достатъчно подготвена, за да посрещне разнообразието от учащите се от межкултурна перспектива, която интегрира етнически малцинства. Несъвършенствата в системата би трябвало да се търсят във взаимодействието между училището и социума, в сътрудничеството, интеракцията и педагогическата комуникация на експертно ниво. Само в подобна интеграция и единство на изискванията за общата цел може да се постигнат общите цели в образованието.

Когато една част от семействата от ромски или турски етнос са на прага на своя социален минимум и в общуванията си са ограничени само в тесните рамки на семейния си бит, е не само трудно да се прилагат утвърдени методически структури на учебния план, но е

нужна и изключително стабилна педагогическа находчивост от учителя, за да комбинира и постига чрез различни подходи, принципи, методи, стандарти и психолого-педагогически идеи динамизиране на интелектуалния потенциал у децата им. Към това е нужно да прибавим и затрудненията – финансови, отдалеченост на района, които не благоприятстват и не подпомагат с достатъчно средства за разработване на качествени програми и дейности в подкрепа на малцинствата.

Факт е, че при постъпването си в училище децата „не владеят достатъчно добре или даже изобщо не владеят български език – езикът, на който се извършва обучението им“ (пак там). Факт е също, че в по-голяма част от семействата на тези ученици се говори изключително на майчиния език и извън училище учениците нямат възможност да упражняват българския език. Кумулативно тези фактори поставят началния учител пред изпитание, а именно – постигането на ефективно ограмотяване на учениците.

Подходът „с всички по един и същи начин“, използван десетилетия наред в образователната ни система, определено е погрешен. Затова е необходимо да се ориентираме към вариантен модел на преподаване (пак там).

Тези съображения послужиха като основен мотив за провеждането на задълбочени емпирични изследвания и конструирането на модел за ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда. Моделът може да функционира като концепция с иновативен нюанс, защитена с конкретно работещи в практиката технологии в помощ на учителите за реализиране на резултатен и ефективен за учениците от етническите малцинства образователен продукт от процеса на ограмотяване, осигуряващ и гарантиращ необходимата педагогическа подкрепа за оптималната подготовка на всяко дете за училищно обучение.

Изведените аспекти в теоретико-емпиричната насоченост на проблематиката съобразно ограмотяването на децата в условията на мултикултурна среда и изясняването на причинно-следствените връзки и отношения между социокултурните и педагогическите фактори дават основание за следните уточнения относно концептуалните параметри на педагогическото изследване на дисертационния труд:

- *Началното ограмотяване се разглежда като първи етап от цялостното обучение по български език и литература с всички проекции.*
- *Разгледаните проблеми, свързани с предучилищната педагогика, както и проведените емпирични изследвания в тази област, представляват интерес с оглед училищната готовност на детето и подготовката за ограмотяване като предпоставка за тази готовност.*

- От полето на разглежданата тематика се изключват математическата, дигиталната, емоционалната, чуждоезиковата и пр. грамотност. Грамотността на децата по майчин език – дотолкова, доколкото е формирана в семейната среда, се разглежда само като интерферентно влияние и като основа за процеса на оgramотяване по български език и литература.
- Предложените педагогически технологии са на нагледно-действена и игрова основа съобразно спецификата на възрастовото и психолого-педагогическо пространство на развитие на децата и изискванията за учебното съдържание на държавните образователни стандарти.

Обект на изследването е *процесът на оgramотяване в обучението по български език и литература в мултикултурна среда в първи клас.*

Предмет на изследването са *процесуално-съдържателните специфики на оgramотяването в мултикултурна среда.*

Цел на дисертационното изследване е *концептуалното конструиране и емпиричната верификация на модел на оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас.*

Съобразно формулираната цел изследването следва да реши следните **задачи**:

1. Да се конструира концепция на изследването върху основата на *анализ на научно-теоретични постановки, идеи и тенденции* в специализирана научна литература:

- ✓ мястото на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен;
- ✓ методическите изисквания за оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование;
- ✓ спецификата на оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас;
- ✓ психолого-педагогическата характеристика на детето в първи клас;
- ✓ влиянието на семейната среда като социокултурна характеристика и възможностите ѝ за стимулиране на оgramотяването;
- ✓ възможностите за стимулиране на процеса на оgramотяване в мултикултурна среда чрез литературата за деца.

2. Да се очертаят *методологическите основания* на модел на оgramотяване на деца от първи клас.

3. Да се разработи и апробира модел за оgramотяване в мултикултурна среда на детето от първи клас, като във връзка с това се конструират и апробират следните педагогически технологии:

✓ Педагогическа технология – тренинг за учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище;

✓ Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в 1. клас;

✓ Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.

4. Да се проведе *емпирично изследване*, включващо следните етапи:

✓ *Предварителен етап:*

- установяване равнището на формираност на компетентностите у децата в предучилищна възраст преди тяхното постъпване в първи клас в условията на мултикултурна среда;
- установяване равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда;
- проучване мнението на родители и учители относно равнището на формираност на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда;
- проучване мнението на съвременни автори на детска литература за мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда.

✓ *Формиране на емпирично и рефлексивно ниво на компетентностите на учениците* чрез апробиране на модела за ограмотяване като система от целенасочени основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, даващи възможност на децата да осмислят и усвоят компетентностите в съответствие с учебната програма по български език и литература за началния етап на основната образователна степен;

✓ *Оценяване* на резултатите от педагогическото изследване чрез анализ на мненията на учители и родители, прилагали педагогическите технологии, в съпоставителен план.

Хипотеза: Прилагането на конструирания модел съобразно спецификата на процесуално-съдържателни параметри на ограмотяването на ученици в мултикултурна среда ще стимулира формирането на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на децата.

Методите на изследване на теоретично равнище са:

1. Анализ на научна литература – проучване и анализиране на теоретичното състояние на проблема. (теоретичен анализ на литературни източници, съдържателно съответстващи на предмета, целта и хипотезата на експерименталното изследване);

2. Анализ на учебна документация – анализиране на одобрените от МОН учебни програми; анализ на стратегически и директивни европейски и национални документи за начално образование.

Методите на изследване на емпирично равнище са:

1. Педагогическо моделиране – конструиране на дидактически модели за стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда;

2. Анкетирание – установяване на педагогическите компетентности на учителите относно спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда и на ценностните ориентири (мнение и позиция) на родителите относно необходимостта от ограмотяване на децата чрез частично стандартизирана анкетна карта с вградени оценъчни (рейтинг) скали;

3. Дидактическо тестиране на деца и ученици за установяване на равнището на формираност на компетентностите у децата в предучилищна възраст преди тяхното постъпване в първи клас и равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас;

4. Интервюирание на съвременни автори на литература за деца за мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда;

5. Експертно оценяване на конструираните педагогически технологии в модела за ограмотяване в мултикултурна среда за приложимост в масовата практика в началното образователно пространство;

6. Математико-статистически методи за оценяване на резултатите – клъстерен анализ; корелационен анализ; честотни разпределения; анализ на надеждността чрез коефициента Алфа на Кронбах.

ПЪРВА ГЛАВА. КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

В първа глава на теоретично равнище се анализират концептуални постановки, включващи проблематика относно: мястото на ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен; методическите изисквания за ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование и спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда в

първи клас. Проследяват се възрастовата характеристика и сензитивността в развитието в психолого-педагогическото пространство на детето в първи клас, както и влиянието на семейната среда като социокултурна характеристика, като се очертават възможностите за стимулиране на ограмотяването. Върху основата на съдържателен теоретико-практически анализ се проследяват възможностите за стимулиране на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда чрез литературата за деца.

1.1. Специфика на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас

Първият параграф представя *спецификата на периода на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас*. Изхожда се от разбирането, че това е процес, който се отличава със специфични процесуално-съдържателни параметри:

- методическите аспекти в обучението по български език и литература в началния етап;
- възрастовата характеристика и спецификата на развитие на детето от начална училищна възраст
- социокултурните характеристики на семейната среда на детето и отражението им върху личността му.

1.1.1. Терминологични уточнения

Направени са *терминологични уточнения* за употребата на понятията **педагогически модел; педагогическа технология; ограмотяване; мултикултурна среда**. Понятието **ограмотяване в мултикултурна среда** е изяснено чрез извеждане на неговите основни характеристики:

- Ограмотяването в мултикултурна среда в първи клас от началния етап на основната степен на образование може да бъде определено във формален и съдържателен аспект като *процес* за формиране на четирите фундаментални умения по Общата европейска езикова рамка: *четене, писане, слушане и говорене*, ведно с *разбирането*, при *етнически малцинства, мигранти и българи в чужбина*.
- Процесът на ограмотяване се реализира чрез *методи, похвати и техники*, съобразени с *психолого-педагогическите особености на възрастта*.
- Педагогическото взаимодействие се обуславя от социалните фактори: *училищна, семейна и културно-информационна среда*.
- Постигането на *комуникативноречева компетентност на учениците* е краен резултат от *сътрудничеството между учители и родители* в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

1.1.2. Място на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование

Мястото на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен се представя в контекста на национални и европейски нормативни документи с акцент върху възприетия в съвременния образователен модел компетентностен подход.

1.1.2.1. Компетентностният подход в процеса на оgramотяване в обучението по български език и литература

Интерпретациите за съвременния образователен модел акцентират на компетентностния подход в обучението. Чрез него се преосмисля ролята на обучението от „ориентирано към запамятаване и възпроизвеждане на информация“ към формиращо „умения за четене, разбиране, осмисляне и използване на писмен текст за постигане на конкретни цели“ и предпоставящо „овладяването на метакогнитивни стратегии, т.е. на модели как да се учи, как да се подхожда при решаване на определен проблем и пр.“ (Национална стратегия 2014: 12). „Чрез компетентностния подход в обучението се избягва „раздробяването“ на усилията по различните учебни дисциплини и се осъществява адекватно оценяване на практическите резултати“ (Мандева, М., 2015: 46).

Като „изхожда от положението, че за да се обясни ролята на социокултурната и езиковата вариативност в процеса на общуване, то самото речево общуване като целенасочено социално взаимодействие трябва да се разбира като функция на членуването в определена речева общност, а не просто като резултат от граматична компетентност“, Д. Хаймс (1972) подлага на съмнение разбирането на Н. Чомски, че овладяването на езика се осъществява чрез научаване на лингвистичните знания и формиране на умения за използването им (Чомски, Н., 1965) и въвежда понятието „комуникативна компетентност“. Моделът на Д. Хаймс (1972) включва освен езиковите знания, но и уменията за социално-комуникативно въздействие (социолингвистичните правила за социалноприемлива речева дейност, стратегиите за успешно осъществяване на комуникативните цели и др.), както и социокултурните знания (по Христозова, Г., 2009). По този начин понятието „комуникативна компетентност“ започва да се схваща като съвкупност от езикови, психофизически и социални характеристики.

Моделът на Хаймс е доразвит по-късно от Ян ван Ек, Л. Бачман, А. Палмър и М. Кънал. М. Кънал (1983) включва в понятието „комуникативна компетентност“ – лингвистичната, социолингвистичната, дискурсна и стратегийната компетентност, а Ян ван Ек (1985) добавя към тях – социалната и социокултурната компетентност.

Представените компетентности са част от комуникативната компетентност и се намират във взаимовръзка и взаимодействие както помежду си, така и спрямо самата комуникативна компетентност. Именно поради интегративните връзки между шестте компетентности, съставляващи комуникативната, А. Петров (2005) предлага те да бъдат обединени в 3-компонентен модел: езиково-лингвистична, функционалнопрагматична, която включва социолингвистичната и дискурсната, и социалноинтегративна, която обединява социалната, социокултурната и стратегийната компетентност (Петров, А., 2005:60-63).

Я. Рашева-Мерджанова (2005) определя комуникативната компетентност като „трансверсална (съществена за всички човешки дейности)“ и „фундаментална за формирането и развитието на всяка друга трансверсална и частна компетентност“ (Рашева-Мерджанова, Я., 2005: 37). В този контекст възниква и педагогическата задача „да се операционализира комуникационната компетентност до степен на измеримост и видимост“ (пак там: 38). Това обосновава взаимовръзката между комуникацията и компетентността в рефлексивен, социален и авторефлексивен аспект.

Върху основата на дейностноориентирания подход се създава Общата европейска референтна рамка на езиците – стандарт, който описва диференцирано компетенциите при изучаване на език върху основата на четири основни умения: слушане, четене, говорене и писане. За постигане на комуникативноречевата компетентност в обучението по български език и литература, в това число и в процеса на оgramотяване в първи клас, е необходимо паралелно и синхронно овладяване на четирите езикови умения – слушане, четене, говорене и писане.

Основна ключова компетентност според Европейската референтна рамка е езиковата грамотност. Езиковата компетентност „включва уменията за четене и писане и правилно разбиране на писмена информация и поради това е необходимо лицето да има познания по лексика, по функционална граматика и за функциите на езика. Тя включва разбиране на основните видове вербално взаимодействие, на различни литературни и нелитературни текстове и на главните особености на различните езикови стилове и регистри“ (Европейска референтна рамка, 2018). Основата за изграждането на езиковата компетентност се изгражда в процеса на оgramотяване.

1.1.2.2. Нормативна регламентираност на обучението по български език и литература

Общообразователната подготовка в училище се осъществява чрез изучаването на общообразователни предмети. Двуконпонентният учебен предмет български език и литература „изгражда основата на компетентностите по български език и на грамотността за

четене и е пряко свързан с постигането на базовата, функционалната и комплексната грамотност“ (чл. 3 ал. 2, Наредба за общообразователната подготовка, 2015).

Учебната програма български език и литература в първи клас разграничава три етапа:

- **Предбуквеният етап** по своята същност е подготвителен – чрез него се създават предпоставки за обучението по четене и писане. Той е с продължителност от 2 до 3 седмици. *Разширителното тълкуване на учебната програма в контекста на нормативната уредба и съвременната образователна парадигма позволява в условията на билингвизъм този период да бъде удължен и да се преобразува в „езиков“ с цел разширяване на лексикалния етап и натрупване на речев опит за успешно общуване на български език.*
- Началното ограмотяване се осъществява в рамките на **буквения етап**, който е с продължителност до 25 седмици, от които в рамките на всяка седмица са предвидени 3,5 часа – за четене и 3,5 часа – за писане. *В зависимост от психофизиологическото развитие на учениците и от темпа на овладяване на учебното съдържание този етап също може да бъде удължен. Това се налага особено при ученици с майчин език, различен от българския.*

В периода на началното ограмотяване се изучават звуковете и буквите от българската азбука. Групирането се основава на утвърдени в практиката модели на ограмотяване и подпомага организацията на образователния процес, без да ограничава творческата свобода на авторските колективи на букварите. Изписването на буквите е според нормите, кодифицирани в Официалния правописен речник на българския книжовен език, изд. 2012 г.“ (Учебна програма..., 2015).

- **Следбуквеният етап** е с продължителност не по-малко от 4 седмици. За езиково обучение са предвидени 3,5 часа седмично, от които 1,5 часа за създаване на текстове, а за литературно обучение – 3,5 часа седмично, от които 0,5 за извънкласно четене.

Учебната програма по български език и литература за първи клас представя учебното съдържание тематично чрез очакваните резултати от обучението по всяка тема и свързаните с нея понятия. При определянето на темите по български език е следван систематичен подход за представяне на научното познание, който задава последователността на изучаваното учебно съдържание. Очакваните резултати от езиковото обучение са свързани със знания, умения и отношения от областта на различни дялове на езика – фонетика, синтаксис и лексикология, като се поставя акцент върху звуковете (гласни и съгласни) и буквите (главна и малка, печатна и ръкописна) в българския книжовен език, видовете изречения по цел на общуване (съобщително и въпросително), звуковия състав и лексикалното значение на думата.

Очакваните резултати от обучението по литература са насочени към четенето, възприемането и разбирането на произведения от различни жанрове на литературата и фолклора за деца (приказка, разказ, стихотворение, гатанка), видовете реч (стихотворна и нестихотворна), уменията за ориентация в оформлението на книгата (корици, страници, илюстрации). Въвеждането на нови понятия в първи клас не предполага дефинирането им, а използването им в практически план. Формирането на знания, умения и отношения се осъществява с опора на сетивния опит и с приоритет на практически значимото знание.

По отношение на оgramотяването в мултикултурна среда има приети документи относно обучението по български език и литература за ученици, за които българският език не е майчин, и за изучаване на български език от децата на българите в чужбина, както и на бежанците и получилите международна закрила.

Държавният образователен стандарт за усвояването на българския книжовен език в системата на предучилищното и училищното образование се определя с Наредба №6 от 11 август 2016 г. за усвояването на българския книжовен език. Тя определя условията и реда за усвояването на български език от деца и ученици, за които българският не е майчин, и от децата на българите в чужбина.

Върху основата на конституционната норма, че българският език е официален в републиката (чл. 3) и е право и задължение на всеки български гражданин да го изучава и ползва (чл. 36 ал. 1), се поставя задължението за осъществяване на предучилищното и училищното образование на български език с изключение на учебните предмети чужд език и майчин език (чл. 3 ал. 2, Наредба №6 от 2016).

В съответствие с чл. 297, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование се създават условия за изучаване на български език от децата на българите в чужбина чрез подпомагане на обучението по учебния предмет български език и литература, организирано в чужбина (чл. 14, Наредба №6 от 2016). За обучението по български език и литература за I клас, организирано в чужбина, министърът на образованието и науката одобрява учебна програма.

Обучението в чужбина по български език и литература в първи клас е „насочено към усъвършенстване уменията на учениците да използват българския език в устна форма на общуване, като непрекъснато обогатяват активния си речник, упражняват правилния изговор и правилното конструиране на езикови единици“. Основна задача е „овладяването на уменията за четене и писане на български език“ (Учебна програма..., 2017).

В съответствие с Наредба №3 от 06.04.2017 г. за условията и реда за приемане и обучение на лицата, търсещи или получили международна закрила от учебна 2017/2018 година се приемат и обучават лица, търсещи или получили международна закрила, следва да се осъществява и за лица, които не притежават документ за завършен клас, етап или степен на

образование. Провеждането на допълнителното обучение по български език като чужд за ученици мигранти и търсещи или получили международна закрила е регламентирано в Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език.

Направеният преглед на действащата нормативна уредба показва, че се отчита спецификата на обучение по български език и литература в началния етап на основната степен на образование в процеса на оgramотяване в условията на мултикултурна среда съобразно различните категории ученици и техните потребности. Необходимо е да бъде направен преглед на методическите аспекти на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование, както и да се очертаят специфичните особености на този процес в условията на мултикултурна среда.

1.1.3. Методически аспекти на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование

Познаването на индивидуалните особености на езиковото развитие, на потребностите, интересите и възможностите на учениците създава предпоставки за реализиране на личностноориентиран образователен процес в езиковото обучение, съобразен с образователните цели, насочени към цялостното развитие на детето в начална училищна възраст (Иванова, Н. 2014: 27).

Особено значение в методическото родноезиковото обучение има използването на личния опит на детето. Под въздействието на естествената говорна среда у подрастващите се формира езиков усет, чрез който детето интуитивно започва практически да използва езиковите закони в своята спонтанна реч (Здравкова, С. 1996: 39).

За осъществяване на приемственост между обучението по български език и литература в детската градина и училище и да подготви децата в предучилищна възраст за оgramотяването им в първи клас, е необходимо запознаване с методиката, по която се реализира процесът на оgramотяване (Даскалова, Ф. 1999: 193).

Подготовката за оgramотяване в предучилищна възраст има за цел да подпомогне цялостното обучение по български език и литература в началния етап на основната степен на образование. Тя се изразява в „подготовка за успешно функциониране на психологическите механизми на началното четене и писане“ (Тополска, Е. 2008: 11).

В зависимост от равнището на психофизиологическото развитие и в частност езиковото развитие на децата е необходимо учителите да прилагат вариентен подход в подбора и приложението на методи и похвати за: обучение в логически свързана реч; обогатяване на речника; формиране на граматически правилна реч, възпитаване на звукова култура на речта и развитие на фонематичния слух у децата.

В обобщение следва да се подчертае, че в детската градина се осъществява единствено процес на подготовка за ограмотяване. Не се пристъпва към същинско ограмотяване.

Ограмотяването има приоритетно значение за началното училище. То се осъществява в първи клас в три етапа: предбуквен; буквен и следбуквен.

В периода на начално ограмотяване „детето усвоява кода за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането на прочетеното и написаното“ (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 12). Усвояването на четенето и писането се извършва паралелно и напълно синхронно. След запознаване със звука и печатния му белег и овладяване на четенето на срички, думи, изречения и кратък текст в буквара, учениците усвояват и ръкописния белег на звука и писането му в думи и изречения (по Здравкова, С. 1996).

Ключово значение за периода на ограмотяване има запознаването с елементите на фонетиката. То започва още в детската градина и продължава в първи клас, когато учениците се запознават със звуковия строеж на думата (звуковете и другите звукови елементи – ударение, квантитет, такт, сричка, пауза, мелодика).

Исторически са познати 3 основни групи методи за ограмотяване – синтетични, аналитични, аналитико-синтетични.

Ограмотяването на учениците в България се извършва по *съвременния звуков аналитико-синтетичен метод*, чиито иманентни характеристики в българската педагогическа практика са изведени от С. Здравкова (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013).

Перспектива в съвременния образователен процес за овладяване на четенето е постигането на „балансиране на декодирането и разбирането чрез подсилване на смисловото начало при формирането на четенето в ранните етапи“ Тази концептуална промяна извежда приоритетно формирането на четене с разбиране (Здравкова, С., 2013: 51).

В българската педагогическа практика са познати следните дидактически технологии, приложими в процеса на ограмотяване в първи клас: за звукова работа и методическите процедури за запознаване с буквите; с дидактическите технологии за формиране механизма на четене и дидактическите технологии за обучението по начално писане (Здравкова, С., 2013: 49-77).

За реализиране на комуникативнопрактическите цели на обучението по български език е необходимо формирането на правоговорни умения. Те се формират в единство с комуникативноречевите умения „като единици на езиковата система, но с оглед функционирането им в речеви дейности (слушане, говорене, четене)“ (Йорданова, Д., 2000: 109). Д. Йорданова предлага и авторски технологичен вариант за преодоляване на диалектната

редукция в речта на учениците от I-IV клас, който включва предкомуникативни и комуникативни упражнения, дидактични игри за усвояване на изговора на неударените гласни и използване на екипното обучение за преодоляване на диалектната редукция (Йорданова, Д., 2005: 67-122).

Общите изисквания към уроците по начална грамотност са представени от С. Здравкова (2013). Уроците по начално четене са следните: урок за запознаване с нов звук и буква и упражнение в четене; урок за затвърдяване и упражнение в четене и урок за обобщение и упражнение в четене. Началното писане се усвоява от първокласниците чрез урок за запознаване с нова ръкописна буква и упражнение в писане.

Своеобразието на методическия подход в обучението по български език и литература в мултикултурна среда изисква теоретични и методически компетентности съобразно особеностите на обучението в този аспект. За да се изясни спецификата на работа с деца билингви, е необходимо да се познават както етнопсихолингвистичните особености на учениците, така и общите методически изисквания за провеждане на обучението по български език и литература. Релациите между обучението по български език и литература и обучението по български език и литература в мултикултурна среда се съотнасят както общата към специалната част на определена наука.

1.1.4. Своеобразие на оgramотяването в мултикултурна среда в първи клас

Овладяването на български език от учениците билингви е сложен процес, който трябва да се осъществява не само в училищна среда, а зависи и от отношението на носителите на българския език, т.е. на обучаващите ги. Логично следва въпросът: Кога детето научава български език? Този процес е свързан с разбирането на езика, т.е. когато детето започне да мисли на него. А този процес е продължителен и е свързан с установяването на езиков контакт.

Това изисква педагогическата стратегия в перспективен аспект да се разработи вариант образователен модел на начално оgramотяване, който да компенсира езиковата недостатъчност на учениците в условията на билингвизъм. Именно вариантността е основата, съобразно която трябва да се изгради образователния модел, за да се оgramотят децата, при които българският език не е майчин, като им се даде равен шанс за качествено образование, а също така и възможност за интегриране чрез образование (по Здравкова, С., 2004). Следователно вариантността на образователния модел трябва да е базирана съобразно етническите, психологическите и лингвистичните особености на децата билингви.

Вариантността в подхода на началния учител се проявява в приложението на конкретни методически похвати и форми, в структурирането на урока и в конкретните учебни ситуации. Многообразието от методически похвати и форми в урока е трудно да бъде регламентирано и

не би следвало да се извежда като унифициран модел, подходящ за всички условия на работа с конкретен клас ученици. Подборът на методическите похвати и форми се обуславя както от етапа на езиково развитие на учениците, на равнището на психофизиологическото им развитие, от възможностите, интересите и потребностите им, от конкретните задачи, които се решават с провеждането на даден урок, така и от ДОС за общообразователната подготовка (по Иванова, Н., 2007). Това означава учителят да е мобилен съобразно методите, помагалата и критериите за оценяване на учениците в зависимост от етнокултурните особености на децата билингви.

Въпреки сходството на двата процеса на усвояване на майчиния и на втория език, приложението на еднаква за всички деца програма за провеждане на образователния процес по български език и литература в детската градина не поставя децата в равни условия както за усвояване на книжовния език, така и за успешното им социално включване. В този контекст се създават програми за обучение на деца билингви в условията на мултикултурна среда. Такива са: *програма за обучение на деца на български турци на Т. Владимирова и С. Македонска* (Владимирова, Т., С. Македонска, 1977: 6); *програма за възпитателна работа в детската градина с деца от семейства с изостанала култура, които владеят български език (експериментален вариант) на Б. Александров* (Александров, Б. 1989); *педагогическа технология за развитие на свързана реч при 5-/6-годишните деца билингви (дефинирането е дадено от автора на програмата – Х. Кючуков, 1992)* (Кючуков, Х. 1992); *експериментална програма за емпирично и осъзнато конструиране на български граматически структури от дете, чийто семеен език не е българският на И. Колева* (Колева, И., 2003: 155-238); *компенсаторен проект за деца билингви на В. Петрова* (Петрова, В., 2006: 15-248).

Предложените педагогически технологии имат за цел да повишат нивото на владеене на книжовния български език от деца, чийто майчин език е различен и да постигнат покриване на критериалните изисквания по образователно направление „Български език и литература“ съобразно Държавния образователен стандарт за предучилищно образование. Те са насочени към даването на равен шанс на децата при постъпването им в училище.

Въпреки въведената задължителна предучилищна възраст при постъпването си в първи клас децата имат големи различия по отношение на фонематичното възприятие, фонемната осъзнатост, готовността за звуков анализ и синтез, възможността за езикови обобщения и други (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 103). Това обуславя спецификата на провеждане на обучението по български език и литература в мултикултурна среда, включително и в процеса на ограмотяване.

Наред с общите методически изисквания в процеса на ограмотяване, в условията на билингвизъм следва да се отчитат и други, специфични особености, свързани с употребата на

майчиния език и интерференцията при усвояване на българския език от ученици билингви (по-подробно вж. Танкова, Р., 2014: 74-168). Това налага приложението на по-различен подход, по-разчупена методика и по-нетрадиционни форми на работа в клас, чрез които процесите на четене и писане да се превърнат в интересни занимания за децата билингви (Кючуков, Х., 2004: 94).

Перспективният подход при изграждане на вариантен модел на обучение по четене и писане на деца билингви според С. Здравкова изисква:

- изпреварващо усвояване на устния български език до равнище на успешно оgramотяване;
- разбиране и отчитане на интерферентните влияния върху оgramотяването в резултат на лингвистичните различия между българския език и майчиния език на детето;
- вариантна система за оgramотяване;
- компенсаторна работа по развитие на устната българска реч;
- използване на вариантен буквар;
- разработване на картинен речник;
- утвърждаване на правото и осигуряване на условия за факултативно обучение по майчин език;
- гарантиране на равни шансове за качествено образование и ценностно формиране в мултикултурна среда (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 109-110).

В българската образователна практика опит за материализиране на вариантния модел на обучение е направен още през учебната 1994/1995 година, когато е създаден вариантен буквар (Здравкова, С., Е. Манчева, Х. Кючуков, 1997), който функционира с три учебни тетрадки (Здравкова, С., Е. Манчева, 1997; Кючуков, Х., 1997). Системата е одобрена от МОН и е предназначена за използване за деца билингви в 1. клас. Букварът за ученици билингви е успешна крачка към повишаване на резултатите от обучението на ученици с майчин език, различен от българския. За съжаление неговата употреба не се налага в практиката, а друг подобен буквар, насочен към ученици в мултикултурна среда, не е създаден в България.

В световната практика съществуват различни програми за обучение на деца билингви. С цел по-добра систематизация Р. Танкова ги обобщава в 5 основни модела: „1. Обучение чрез пълно потапяне в официалния език; 2. Обучение с факултативно изучаване на майчиния език; 3. Обучение чрез посредничеството на майчиния език; 4. Двуетиково обучение в смесена среда; 5. Многоезично обучение на деца от езикови малцинства“. По-подробно описание на методите и възможностите за приложението им в българската образователна практика (вж. по-подробно: Танкова, Р., 2014: 22-56).

Две авторски дидактически технологии за обучение по български език на билингви с доминиращ майчин турски и ромски език предлага Р. Танкова: за самостоятелно специализирано обучение по български език на билингви с доминиращ майчин език и за задължителноизбираема подготовка на ученици, слабо владеещи български език (вж. по-подробно: пак там: 174-209).

Утвърдени в световната практика методи, алтернативни на звуковия аналитико-синтетичен метод, са представени от Р. Танкова. Те очертават многообразието от възможности за бързо и лесно ограмотяване методите чрез възможности за приложение в българската образователна система (вж. по-подробно: Танкова, Р., 2012: 98-187). Представен е и „комбиниран метод“ – авторска дидактическа технология за ограмотяване по балансиран метод, която съчетава добрите практики в България и чужбина (вж. по-подробно: пак там: 188-214).

Използването на метода “учене чрез правене“ е проявление на принципите за нагледност и активност в обучението по български език и литература в основната образователна степен. Той отчита преобладаващото конкретнообразно мислене у малките ученици и ги включва в различни дейности.

Методът е особено подходящ за приложение в мултикултурна среда. Децата билингви постъпват в първи клас с различен по обем лексикален фонд. Недоброто владеене на българския език е причина те да се изморяват много по-бързо от останалите деца в училище. Децата не умеят да слушат фронтално обяснение на учителя. Думи, отправени към целия клас, те не приемат като казани за тях. Психологическите им особености налагат прецизиране на методите и принципите и използване на най-ефективните похвати за зрително въздействие с цел ангажиране на всичките им сетива и обогатяване на лексикалния им фонд. Нужна е изключително стабилна педагогическа находчивост от учителя, за да комбинира и постига чрез подобни комбинации, принципи, методи, стандарти и психолого-педагогически идеи динамизиране на интелектуалните им потенциали. Приложението на интерактивни техники в традиционната структура на урока, осигурява необходимата емоционалност и действеност в процеса на придобиване на знания и умения. Ритмичното редуване на дейности, които не ангажират само едни сетива, гарантира съсредоточеност на вниманието и трайност на знанията, активира сензорните и когнитивните процеси. Приложението на принципа на действеността, гарантира трайност на усвоените знания. (Петрова, Т., 2009: с. 51 – 52)

Абстрактните езикови знания се усвояват чрез конкретносетивния опит на детето. Осмислянето и разбирането на иначе абстрактната езикова информация се улеснява от сетивните възприятия, провокиращи комуникативни ситуации, които предполагат практическото използване на усвоените и новите езикови знания.

Носители на трансперсонална и семантическа реалност, която обединява елементите на осъзнатия и неосъзнатия опит въз основа на смисъла, участниците в интеракцията се свързват в културно-езиково единство чрез спонтанно възникваща асоциативна връзка между думите и дейностите, предметите и процесите във физическите и психическите среди. Така, според Н. Иванова, асоциацията “отключва вратата на смисъла” и се превръща в „совалката, която се движи между безсловесния смисъл и безсмислената дума“. И въпреки че възниква произволно, тя е обусловена от неезикови смисли, а осмислянето на отделната дума се крие в нейното асоциативно поле, чрез което детето осмисля „сходството между образите и единството на смислите“ (Иванова, Н., 2014: 25).

В приложението на метода „учене чрез правене“ се улеснява усвояването на езиковите знания, повишава се интересът на учениците и мотивацията на ученето, а освен това се спомага и за развитие на мисленето и въображението. При нагледността ходът на мисленето е от конкретното, сетивното към абстрактното. В този процес ключово значение има речта, чрез която се описват предметите и явленията, техните свойства и връзки. Словесният съпровод илюстрира образа и помага за по-задълбочено опознаване на наблюдаваните обекти. Чрез него се проследява динамиката на извършваните действия и именно в това се състои и успехът на метода – употребата на глаголите, с помощта на които учениците в началния етап успяват да съставят изречения.

Възможност за мобилност на учителя съобразно методите, помагалата и критериите за оценяване на учениците в зависимост от етнокултурните особености на децата билингви предоставя и методът на М. Навратилова (Navratilová, M., 2007). Неговата ефективност в процеса на оgramотяване е доказано чрез практическото му приложение в Чехия, Полша и Словакия от 1992 година.

Освен *метод* за четене, Сфумато е и *начин* на преподаване. На практика, уроците започват с артикулационна гимнастика и плавно се преминава към рецитиране на стихове, съпроводени с движения, съпровождащи текста. Широко застъпени са игровите моменти и по-конкретно играта като средство. Същинската част на урока е приложението на технологията за четене, в която учителят посочва звука, а ученикът го произнася като задържа гласа си до момента, в който учителят премине към следващия звук. Дишането се адаптира към естественото изложение на звука. Преминава се към писане. Урокът завършва отново с игрови елементи. Акцентира се върху получаването на емоционална удовлетвореност от четенето.

Революционното в метода е, че той ангажира едновременно зрението, слуха и гласа. Една от концептуалните идеи на М. Навратилова е насочена към необходимостта от въвеждането на „гласовото образование“. Технологията на четене се основава на фонологичното

осъзнаване, при което скоростта на четене се ръководи от централната нервна система според скоростта на обработка, т.е. индивидуално. Във всички фази от приложението на метода Сфумато намира приложение принципът за синхронно обучение по четене и писане, който е съществен елемент и при съвременния вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод.

Аспектите на адаптирането на метода съобразно етапите на звуковия аналитико-синтетичен метод са следните:

- Методическите процедури при запознаване на първокласниците със звуковете изисква *активно ангажиране на всички сетивни органи*. Множеството стимули от всички области на човешкото познание ще дадат възможност да се стимулира познавателната активност на учениците. Координацията на зрителния, гласовия и слуховия апарат има за цел да създаде динамичен стереотип, който е основа за правилната техника на четене. Именно тук учителят е в позицията на „диригент“, който пренасочва мотивационните и волевите процеси на учениците. Работата с пластмасови табла на учениците дава възможност, чрез докосването като сетивно познание, за по-ефективното усвояване на звуковата форма на думите. Перцептивните процеси оптимално съдействат за възприемането на звука като фонетична единица.

- *Артикулационните упражнения* стимулират в цялост психомоторното развитие на детето, както и правилното звукоизвличане. Това спомага за преодоляване на интерферентните влияния от майчиния език.

- *Приложението на играта като средство*. В метода Сфумато игровите моменти включват използването на дидактически средства като: малки дъски за букви, приказни карти, игри за памет.

Адаптирането на метода Сфумато за българската образователна система ще създаде условия за стимулиране процеса на оgramотяване при всички деца и особено тези, които са носители на майчин език, различен от българския. Приложението на метода Сфумато в условията на мултикултурна среда ще спомогне за преодоляване на затрудненията в периода на оgramотяването в първи клас. Това, от своя страна, ще обоснове неговата ефективност и практическа приложимост в педагогическото пространство за наши условия.

Разгледаните аспекти са само част от проблемите на обучението при деца билингви. Необходимо е началните педагози, работещи с такъв контингент деца, да имат не само теоретични и практически компетентности, но и да познават културата и езика на населението в мултиетническите региони, чиито деца обучават, както и да привличат семейството. Логично това ще доведе до преодоляване на редица трудности в педагогическата им практика.

1.2. Психолого-педагогическото пространство на детето в първи клас – възрастова характеристика и сензитивност на развитието

В съответствие със съвременната образователна парадигма, с цел подкрепа развитието на децата, е необходимо актуализиране на партньорските позиции между родителите и учителите с детската градина и училището (Гетова, К., 2013: 87). Съобразяването с възрастовите характеристики и типологическите особености на развитието на детето от предучилищна и начална училищна възраст дават възможност за реализирането на плавен преход за детето при постъпването му в първи клас.

Предучилищната и началната училищна възраст се характеризират с определени особености във физическото, познавателното, социалното, емоционалното и езиковото развитие.

Постъпването в първи клас е преломен момент в развитието на детето (Василева, Е., 2007: 35). То е на прага между предучилищната възраст, в която доминира авторитетът на обгрижващите го възрастни в лицето на родителя и детския педагог, и началната училищна възраст, в която доминира авторитетът на възрастния в лицето на началния педагог (Гетова, К., 2013: 87). Водеща дейност вече не е играта, а ученето (Люблинска, А., 1984: 95). Спецификата на възрастта налага извършването на диагностика на готовността на детето за навлизане в новата социална роля – тази на ученик.

Училищната готовност се определя като фиксиран стандарт на физическо, интелектуално, социално и емоционално развитие, който детето трябва да притежава преди постъпване в училище (Бижков, Г., Ф. Стоянова, 2004: 14). В педагогическата практика са познати различни методики за изследване на детското развитие и готовността за училище: комплексна методика за изследване на училищната зрелост на 6-7 годишни деца (Батоева, Д., 1988); чешка модификация на „Ориентировъчен тест за училищна зрялост” на А. Керн (Ирасек, Я., 1988); тест за диагностика на децата за обучение в училище (Бижков, Г., Ф. Стоянова, 2004); модифицираният от Р. Захаријева „Гьопингенски тест за изследване на психичните функции, необходими за обучение в първи клас” (Захаријева, Р., 2004); диагностична методика за изследване на способностите на детето, необходими за обучение и учене в първи клас (Захаријева, Р., К. Гетова, 1999); тест за оценка на когнитивните аспекти (Калчев, П., 2005); теста за училищна готовност на Г. Вицлак (Башовски, И., Б. Минчев, В. Банова, Н. Минчева, 1996) и други.

В първи клас се осъществява реструктуриране на основните механизми и двигатели на развитието – общуването и дейността. Те вече се изпълват с ново съдържание, насочено към пълноценна идентификация в новия социален контекст“ (Василева, Е., 2008: 13).

В процеса на нагледно-образното отражение на света важно място заема речта. Общите свойства и връзки между предметите и явленията не само се познават в образна форма, но и се фиксират в речеви план. Така учениците достигат до по-дълбоко и пълно познаване на обектите, до актуализация на вече формирани образи и опериране с тях (Витанова, Н., 1992, 70). При нагледно-образната форма на мисловния процес детето актуализира съхранената информация от миналия опит, като я обединява с непосредствено постъпващата нова информация. Така се изгражда обобщен образ, който е средство за опериране с другите образи, а това е т.нар. „операторен еталон“ (Гетова, К., 2013: 65).

Налагащият се извод е, че особеностите в развитието на децата в мултикултурна среда се обуславят от спецификите на семейната среда, в която децата израстват и където ежедневно им общуване е на майчиния (различен от българския) език. Това разминаване и неупражняване на езика според утвърдените държавни образователни стандарти влияе на различните културни, етнически и езикови модели, по които се обучават и огромотяват децата на различните етнически общности в България.

1.3. Семейната среда – социокултурна характеристика и възможности за стимулиране на огромотяването

Семейството има решаваща роля и влияние върху развитието на основните човешки характеристики и изграждането на личност. В семейството децата усвояват култура на поведение и култура на общуване. Именно в общуването се изразява и спецификата на семейството като възпитателен фактор. То е активното взаимодействие между детето и неговото семейство в процеса на комуникация, интеракция и перцепция.

Върху основата на преглед на нормативната уредба в сферата на образованието може да се направи изводът, че родителят е пълноправен участник в образователния процес.

Основни характеристики на семейната среда, оказващи влияние върху развитието на детето, са: наличието на „интелектуална стимулация“ в семейството, свързана както с осигуряването на благоприятна физическа среда за възпитание и образование на детето, така и с характера на използвания от родителите език в процеса на формиране на детската личност; позициите, отношенията и нагласите на родителите към образованието, образователните институции и постиженията на техните деца в образователния процес; стилът на взаимоотношения в семейството и социално-икономическият статус на семейството като предпоставка за осигуряване на по-добра среда за развитие, отглеждане и възпитание на детето (Чавдарова-Костова, С., 2018: 229-235). Следователно възпитанието е развиващ се процес, обуславящ се от въздействие и взаимодействие между деца, родители и учители.

Влиянието на семейната, културната и общностната среда върху развитието и образованието на детето също разглеждат Т. Макдевит и Дж. Ормрод (2007). Влиянието на

тези среди върху децата те откриват в следната зависимост: „семействата се грижат за децата, културата дава смисъл на живота на децата, а общността свързва децата с външни социални контакти и ресурси. По същество семейството, културата и общността служат като фонтани на природата, от които децата черпят (знания и опит – б.а.), докато растат, учат и действат в света. Множеството пластове, които изграждат детската среда – например със семейства в основата, училища и детски центрове, предоставящи основни услуги, и законите и ценностите на обществото косвено влияят на децата чрез прякото им въздействие върху семействата” (McDevitt, T., J. Ormrod, 2007: 150).

Според Т. Манасиева (2003) проблемът за съотношението между социализацията и възпитанието в семейството може да бъде разгледан от гледна точка на детските възприятия. „Детето възприема отношението на своите родители като:

- отношение към заобикалящите ги в социума – и така те му влияят социализиращо и индиректно възпитателно,

- отношение към самото него – тук проличава по-ясно тяхната възпитателна функция, осъществявана чрез съответните методи и подходи“ (Манасиева, Т., 2003: 50).

Съвременната образователна система акцентира на активно включване на семейството в институционалното пространство. В контекста на приобщаващото училищно образование С. Чавдарова-Костова намира ролята на семейството в „оптималното включване на родителите в различни видове взаимодействия с учители и останалия училищен персонал и активно участие в различни училищни дейности“ (Чавдарова-Костова, С., 2019: 202).

Професионалната компетентност на учителите и педагогическата култура на родителите предполага съчетание от подходи, методи, похвати и средства при отглеждане, възпитаване и обучение на децата. Участието на родителите в съвместни дейности на взаимодействие създават условия за взаимно разбирателство, общи интереси и емоционално отношение. Комуникацията между учители и родители активизира и стимулира социалното, познавателното и личностно развитие на детето. Екипността във взаимоотношенията между педагогическите специалисти и семейството в процеса на интерактивната комуникация води до изграждане на личностни компетентности, необходими за адекватното участие на родителите в педагогическата дейност. Като поделят отговорностите си и взаимно се доверяват, родителите и учителите осигуряват спокойна обстановка, в която детето расте и се възпитава, надгражда своите знания и умения и взаимодейства със средата.

Познаването на типологията на ромското семейство и характерните особености на различните групи определя формите и методите за въздействие и взаимодействие с тях. В зависимост от конкретните специфики на ромските семейства е необходимо да се прояви

вариантност в подхода на образователните институции в процеса на привличането им като партньори в образователния процес.

Семейството има важна роля за формиране на позитивна мотивация за учебна дейност и на навици за учебен труд, системност на подготовката и преодоляване на затруднения в процеса на обучение. Родителите имат значителен социален опит, определени трудови умения и определен обем житейски знания. Тези знания може да се използват като помагат на децата си в подготовката на уроците.

Домашната грамотност (home literacy), според П. Гавора (2016) описва практиките и стратегиите, предприети от родителите и техните деца, които са свързани с формирането на умения за четене и писане в семейна среда. Подобни дейности са текстовите взаимодействия между родителя и детето, игрите с думи, четенето на знаци и етикети, гледането при печатни бележки, използването на картинни речници, използването на буквено-звукови книги и др. Подобни практики имат дълбоко въздействие върху развитието на грамотността на детето (Gavora, P., 2016: 102). Организирането на подобна среда дава възможност за *повишаване равнището на владеене на български език и повишаване резултатите на децата и учениците* чрез разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици.

Посредством сътрудничеството между учители и родители ще се постигне повишаване на резултатите от обучението по български език и литература. Според М. Мандева (2014) важна „предпоставка за ефективно начално обучение по български език в мултикултурната класна стая е рационалното съчетаване на трите организационни форми – екипна, фронтална и индивидуална“ (Мандева, М., 2014: 54). За целта е необходимо да се работи със сформирана група за подкрепа, която е създадена от родителя с помощта на учителя. Необходимо е във всяко училище да са сформирани подобни „готови“ групи за подкрепа, съставени от 3-/4-ма родители, които могат взаимно да си помагат и да пренасят знанията, като постепенно привличат и други родители (по Захаријева, 2010). Разбира се, не можем да задължим родителите, но трябва да ги убедим, че оказването на помощ на децата им подкрепя формите на взаимодействие в триадата учител – дете – родител.

1.4. Стимулиране на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда чрез литературата за деца

Ограмотяването в мултикултурна среда се обуславя не само от педагогическите условия в детската градина и началното училище, но и от семейната среда. Значително влияние и отношение към този проблем има и приложението и използването на литературата за деца в посочените среди. На възможностите за *стимулиране на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда чрез литературата за деца* е посветен четвъртият параграф от дисертационния труд.

Четенето не е вродено умение на човека. То е процес, който следва да бъде изграден у детето; то е усет, чувство, наслада, които трябва да бъдат възпитани. Децата сами трябва да избират своето четиво, като едновременно с това те трябва да бъдат подкрепяни в избора си на книга от своите учители и родители.

Решаваща роля за четивната грамотност/формирането на интереса към четенето има семейната среда. На децата трябва да се четат книги още от най-ранна детска възраст, като изключително важен е личният пример на родителите и останалите близки от обкръжението на детето. Препоръчват се вечерното четене, както и четенето на глас в различни ситуации.

По отношение на организацията на обкръжаващата среда съвременните автори на детска литература препоръчват осигуряването на физически достъп до книгите, предпочитание към кратките и илюстрирани форми и картинните книги. Книгите, които достигат до тях трябва да бъдат съобразени с възрастта им и с времето, в което живеем. Традиционните книги следва да продължат да намират място в библиотеката на всяко семейство, като умерено се съчетават с възможностите, които предоставят електрониката и информационните технологии.

Основна задача, свързана с формирането на литературни компетентности, е активизирането на тяхната мисловна дейност в процеса на четене. Съвременните деца не умеят да слушат внимателно, а в резултат на това и да се аргументират. Освен с ограничения речников запас, в работата си в мултикултурна среда, началният учител се сблъсква и с проблеми, породени от интерферентното влияние на майчиния език.

Литературата за деца от съвременните автори на детска литература може да бъде използвана по различни начини. Връзката между фонетиката и литературата е ключова в процеса на ограмотяването като полезна, нова, перспективна и необходима комбинация.

Формите, методите и средствата за формиране на читателски интерес и умения за възприемане на литературни произведения в мултикултурна среда са разнообразни. Приложението на играта в педагогическата практика провокира личния ентузиазъм на децата, стимулира провеждането на диалог и им осигурява необходимото разнообразие.

Корелацията „родно – чуждо“ заема съществено място в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование в мултикултурна среда. В съвременния свят на глобализация, в който съвременната космополитна личност се стреми към многоезичие и опознаване на все повече култури, съхраняването на родовата и националната идентичност се превръщат в изпитание. Пред предизвикателството да формират представите за родното у своите деца и да съхранят своите история, традиции и култура са изправени както българите в чужбина, така и представителите на етническите общности в

България. Един от основните пътища за съхраняване на родното е литературата. В тази връзка М. Мандева разглежда четенето не само като лингвистичен феномен, а и като отношение към езика ни, към родината ни, към света, като манталитет, култура, интеркултура (по Мандева, М., 2018).

Ранното навлизане на втория език в ежедневието на детето води до формирането на усет към езика и по-широка езикова култура. Възприятията на децата, които живеят в чужбина или са от смесени бракове, имат комплексен характер, защото там колкото и да се отстоява родното и коренът, неизбежни са общуванията на езика на социалната среда. И от родителите зависи какви прийоми ще използват, за да успоредят тези два, три и понякога четири езика без забрани и насилие. А в съвременния свят на глобализация това се осъзнава като потребност от все повече хора.

За формиране на комплексите от родноезиково мислене и за разграничаване на понятията, свързани с възприемането на собствената идентичност, има значение не толкова и само четенето, колкото емоцията на възприятието. Тя се открива в различната сила на чувството, с което децата реагират при възприемане на литературните произведения. Това обяснява индиферентността на някои от децата.

Комплексите от родноезиково мислене представляват сложна за децата в мултикултурна среда комбинация, която те трябва да осмислят в неподходяща, ранна за този процес възраст, а именно – периода на огромяване в началния етап на основната образователна степен. Тази комплексна смесица и принудителната езикова атака, които в трудността и стандартите си са на различни нива на социална и национална степен, обуславят недоразвитост на нито един от всички езици, които достигат до тяхното битово ниво. Това усложнява още повече програмирането и поэтапното осъществяване на тази езикова програма. Те не са наясно и не могат да го осмислят. И никой друг освен учителят не работи за националната им идентификация. Понятията „род”, „родина”, „родно” са размити и смесени до степен, в която не се конкурират, за да стигнат до степен да активират личностна интеграция. Към това се прибавя и социалната среда, която не инициира бъдещи перспективи като изход от тази ограничена среда и още повече ги демотивира.

Новите съвременни автори може да не интерпретират идеите на класиците, но ще са в унисон с потребностите на децата, което също е необходимо. Застъпват не само категориите „добро“ и „зло“, но също и „любов“, „жестокост“, „етика“, „взаимопомощ“, „толерантност“. Това са нови понятия, които определят новите отношения. И по нов начин формират отношенията на децата към родното. Затова е важно учителят да търси такива автори, които не пренебрегват технологиите, а ги комбинират със словото, за да се формират познанията, свързани с родното.

Обединяването на всички споменати идеи за обучението и усвояването на българския език води до извода, че интеграцията между родно и чуждо е продиктувана от динамиката на времето. Нашето съвремие изисква педагогически ориентири към чуждия език, който ще интегрира детето като гражданин на света. Без този синтез, то остава с патриотичност, усещане за родно, но без знанията и възможностите да се интегрира в световното. Образователната система е длъжна да регулира това съотношение между родно и чуждо, за да не се асимилира едното за сметка на другото – чуждото да не пренебрегне родното, а родното да не отхвърли чуждото. Това го има и в природата – колкото по-хубава е короната на едно дърво – толкова по-здрав е неговият корен, а колкото повече се разширяват неговите клони и то започва да се разлиства – толкова повече нужда има да закрепим корените си. В подобна „езикова дипломация“ се запазва човешкото усещане за корен, но и се разгръщат мащаби, нови хоризонти, при които стилът на живот налага усвояването и надграждането на чужди езици за откриване на възможности за общуване в световен мащаб.

По този начин, чрез прочити и контакти с чужди от социално-естетически философски характер тълкувания за нашето собствено творческо търсене на баланс в съвременната епоха, се постига съотнасяне с другите, за да достигне до другите и нашия детски свят ново натрупване. Оттам се стига до нови решения, търсят се по-сложни механизми, чрез които да се достигне до автентичната детска душевност и идентичност. И тогава един съвременен детски автор вече е четен с нов прочит.

Педагогическата практика има нужда от осъществяване на сътрудничество между учители, родители и автори на детска литература за формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения от децата и учениците. Привличането на родителите като активни партньори и конструирането и приложението на технология за стимулиране процеса на ограмотяване в семейна среда е предпоставка за постигане на шанс за равен старт на учениците, обучавани в мултикултурна среда, за повишаване владенето на книжовния български език и постигане на очакваните резултати в съответствие с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка. От подобно сътрудничество имат особена необходимост всички ученици от българските училища в чужбина и живеещите в малките населени места в България.

Разгледаните основни концептуално-теоретични постановки за спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда очертават необходимостта от съобразяване с психолого-педагогическото пространство на детето в първи клас – психофизиологическите особености на неговото развитие, възпитание и образование и влиянието на семейната и културно-информационната среда. Върху основата на изведените концептуални идеи на наши

и чужди автори в следващите глави от настоящия дисертационен труд ще бъдат структурирани концептуалните параметри на емпирично изследване. Върху основата на това обобщение ще бъдат конструирани следващите глави на дисертационното изследване.

ВТОРА ГЛАВА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

2.1. Постановка на емпиричното изследване

В периода 01.10.2016 до 30.09.2018 г. в Детска градина „Зорница“, село Грозден, община Сунгурларе, област Бургас са проведени диагностични процедури за равнището на формираност на компетентностите у децата в предучилищна възраст: входяща диагностика; две междинни диагностики през учебната 2016/2017 година: първата – в периода 27-31 март 2017, а втората – в периода 15-19 май 2017 година; две междинни диагностики през учебната 2017/2018 година: първата – в периода 30-31 ноември 2017, а втората – в периода 12-16 февруари 2018 година и изходяща диагностика – в периода

За установяване равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда в различни дни през месец април 2017 година, след като вече е завършил периодът на ограмотяване във всички училища, са проведени два варианта на дидактически тестове в 23 училища в областите: Бургас, Варна, Видин, Враца, Добрич, Кърджали, Ловеч, Пловдив, София – град и Шумен.

За получаване на достоверна информация за теоретичните и практическите компетентности на учителите в процеса на формиране на комуникативноречевите компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда в периода м. юли 2017 г. – м. май 2018 г. беше проведено онлайн анкетно проучване. Линк към анкетата е разпространен до всички начални учители, работещи с ученици от етническите малцинства чрез Регионалните управления на образованието със съдействието на Министерство на образованието и науката.

В периода м. април – м. май 2018 година са проведени анкетни проучвания за установяване на ценностните ориентири (мнения и позиция) на родителите относно необходимостта от ограмотяване на учениците в мултикултурна среда.

Разпространени са онлайн анкети за учители и родители в 68 български училища в чужбина – чрез фейсбук страниците и имейлите.

Интервютата със съвременните автори на детска литература относно мястото на текстовете в периода на ограмотяване и възможностите за стимулиране на процеса на ограмотяване чрез литературата за деца са проведени в периода 2017-2018 година.

В периода юни – септември 2018 е проведено експертно оценяване на конструираниите педагогическите технологии с оглед тяхната необходимост, адекватност, приложимост и полезност в педагогическата практика.

Педагогическите технологии са прилагани в периода септември 2018 – май 2019 в **11 училища:**

- Средно училище „Св. Кл. Охридски“ – гр. Добрич, общ. Добрич;
- Основно училище „Христо Смирненски“ – гр. Добрич, общ. Добрич;
- Основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“ – с. Дончево, общ. Добричка;
- Основно училище „Отец Паисий“ – с. Овчарово, общ. Добричка;
- Основно училище „Васил Левски“ – с. Коритен, общ. Крушари;
- Основно училище „Христо Ботев“ – с. Лозарево, общ. Сунгурларе;
- Основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“ – с. Грозден, общ. Сунгурларе;
- I Основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“ – гр. Монтана, общ. Монтана;
- Частно средно училище „Дружба“ – гр. София, общ. Столична;
- Българско средно училище „Христо Ботев“ – гр. Братислава, Словакия;
- Българско училище „Родна стряха“ – гр. Ларнака, Кипър;
- Българско училище „Златен век“ – гр. Нюрнберг, Германия.

На заключителния етап от експерименталното изследване, след края на учебната 2018-2019 година, с учителите и родителите в училищата, в които са прилагани педагогическите технологии, е проведено анкетно проучване.

2.2. Изследователски инструментариум

Емпиричното изследване се осъществява чрез приложението на следните **методи:** дидактическо тестиране; анкетиране; интервюиране; педагогическо моделиране и експертно оценяване. За оценка, сравнение и анализ на резултатите се използват математико-статистически методи. Инструментите са релевантни на предвидените емпирични процедури и методите на изследване.

2.2.1. Дидактическо тестиране

Чрез *дидактическо тестиране* се установяват: равнището на формираност на компетентностите у децата в предучилищна възраст преди тяхното постъпване в първи клас в условията на мултикултурна среда и една и равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда. За целта са съставени две тестови батерии.

2.2.2. Анкетиране

Равнището на формираност на комуникативноречевите компетентности в периода на

ограмотяване в мултикултурна среда се изследва чрез *анкетирание* на учители и родители. Анкетните проучвания с учителите в началния етап на основната образователна степен имат за цел установяване на педагогическите компетентности на учителите относно спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда, а анкетирането на родителите цели установяване на ценностните ориентири (мнения и позиция) относно необходимостта от ограмотяване. За изследването са ползвани анкетни карти, съставени върху основата на резултатите от проведени фокус групи с родители в мултикултурна среда. Използвани са частично стандартизирани анкети от смесен тип с вградени оценъчни (рейтинг) скали.

Анкетно проучване с родители и учители е направено и след апробиране на педагогическите технологии. Въпросите и в двете анкетни карти предполагат само закрити отговори.

Частично стандартизирана анкетна карта е предложена и на учители, присъствали на авторски обучителни семинари, относно възможностите за стимулиране процеса на ограмотяване чрез литературата за деца.

2.2.3. Интервюиране

Целта на проведеното *интервюиране* е да се представи мнението на съвременните автори на детска литература относно мястото и ролята на текстовете, които създават, за формирането на литературни компетентности у учениците в периода на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

2.2.4. Педагогическо моделиране

Основен метод, използван в дисертационния труд, е *педагогическото моделиране*. В настоящото емпирико-теоретично изследване целта на педагогическото моделиране е конструиране на дидактически модел за стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

2.2.5. Експертно оценяване

Оценка на педагогическите технологии, съставлящи конструирания модел за ограмотяване в мултикултурна среда се извършва чрез *експертно оценяване*. Предложена е карта за експертна оценка с 13 оценъчни критерия, които експертите оценяват чрез избор на един от показателите: 1 – ниска степен; 2 – умерена степен; 3 – висока степен. За липса на отговор се въвежда 0. Във втората част от експертната карта е предоставена възможност на експертите да направят коментари или препоръки за всяка от педагогическите технологии, които оценяват.

2.2.6. Математико-статистически методи за обработка на резултатите

Използваните *математико-статистически методи* за обработка и оценка на резултатите са следните: честотни разпределения формулата на Стържес – $1 + \log_2 n$, където n е обемът на извадката; клъстерен анализ; корелационен анализ – коефициент на рангова

корелация на Спирман (r_s); коефициент Алфа на Кронбах за оценка на надеждността и анализ на вътрешната съгласуваност на критериите във вградените в анкетните и експертните оценъчни рейтинг скали.

2.3. Формиране на извадката на изследването

Извадката в дисертационното изследване обхваща всички страни в образователния процес – децата и учениците, родителите и учителите. Спецификата на предложения модел на съвременния образователен процес предполага включването и на съвременните автори на детска литература, както и на експерти, които да оценят неговата необходимост, адекватност, приложимост и полезност.

• Деца в мултикултурна среда

Изследвани са деца в задължителна предучилищна възраст, посещаващи Детска градина „Зорница“, село Грозден, община Сунгурларе, област Бургас. Майчиният език на преобладаващата част от децата в детската градина е турски.

- През учебната 2016/2017 година са изследвани *21 деца в задължителна предучилищна възраст* – 12 деца в трета възрастова група и 8 деца в четвърта възрастова група на детската градина.
- През учебната 2017/2018 година *изследваните деца в задължителна предучилищна възраст са 20* – 12 в трета възрастова група и 8 в четвърта възрастова група на детската градина.

• Ученици в мултикултурна среда

Изследвани са *505 деца*, от които *320 са представители на етническите малцинства*. От тях *279 са носители на майчин език, различен от българския*.

- На териториален принцип разпределението на първокласниците е както следва: *23 училища от 21 населени места в 13 общини от 10 области в Република България, а именно: Бургас (53 ученици), Варна (14 ученици), Видин (7 ученици), Враца (51 ученици), Добрич (70 ученици), Кърджали (7 ученици), Ловеч (39 ученици), Пловдив (35 ученици), София – град (183 ученици) и Шумен (46 ученици)*.
- В зависимост от вида на населеното място изследваните ученици се разпределят, както следва: *в село (224 ученици), общински център (39 ученици), областен център (59 ученици) или в столицата (183 ученици)*.
- *353 от изследваните ученици се обучават в мултикултурна среда, а 152 – в монокултурна среда. Учениците, които се обучават в мултикултурна среда, са от училища в села, общински и областни центрове и от столицата, а всички в монокултурна среда са от столицата.*

- ***Учители, преподаващи в мултикултурна среда***

По данни на Националния статистически институт (НСИ) началните учители в България през учебната 2017/2018 година са 18469 (НСИ, 2018: 39). НСИ не събира информация за това колко от учителите в България работят в мултикултурна среда.

При анкетирането на учители в предварителния етап на емпиричното изследване са се отзовали *1170 начални учители, които преподават в български училища в условията на мултикултурна среда*. Регионалното разпределение по области на отговорилите на анкетата учители в зависимост от общината, в която са посочили, че се намира училището, в което преподават, е следното: Благоевград – 2 (0,17%); Бургас – 83 (7,09%); Варна – 86 (7,35%); Велико Търново – 52 (4,44%); Видин – 23 (1,97%); Враца – 77 (6,58%); Габрово – 0 (0%); Добрич – 25 (2,14%); Кърджали – 77 (6,58%); Кюстендил – 14 (1,2%); Ловеч – 21 (1,79%); Монтана – 47 (4,02%); Пазарджик – 2 (0,17%); Перник – 13 (1,11%); Плевен – 43 (3,68%); Пловдив – 176 (15,04%); Разград – 7 (0,6%); Русе – 34 (2,91%); Силистра – 15 (1,28%); Сливен – 132 (11,28%); Смолян – 14 (1,2%); София-област – 0 (0%); София – град – 25 (2,14%); Стара Загора – 91 (7,78%); Търговище – 37 (3,16%); Хасково – 28 (2,39%); Шумен – 43 (3,68%); Ямбол – 0 (0%); не е посочена – 3 (0,26%).

Анкетата е попълнена от *10 учители, преподаващи в български училища в чужбина*. Разпределението по териториален принцип на отговорилите на анкетата учители е следното: Италия – Неапол (3-ма респонденти); Милано (1 респондент); Римини (1 респондент); Кипър – Никозия (1 респондент); о-в Крит – Хана (1 респондент); Унгария – Будапеща (1 респондент); Швейцария – Базел (1 респондент); Белгия – Антверпен (1 респондент).

Анкетно проучване е проведено и след проведени 3 обучителни семинара от автора със *103 педагогически специалисти* от общините *Белица, Сунгурларе, Добричка и Добрич*.

На заключителния етап от емпиричното изследване анкетното проучване обхваща *35 педагогически специалисти*, от които *29 са от училища и детски градини в България и 6 – от български училища в чужбина*. Регионалното разпределение по общини на отговорилите на анкетата учители в зависимост от общината, в която са посочили, че се намира училището, в което преподават, е следното: Сунгурларе – 8 (22,86%), Добрич – 6 (17,14%), Добричка – 6 (17,14%), София – 4 (11,43%), Крушари – 3 (8,57%), Монтана – 2 (5,71%); Братислава (Словакия) – 4 (11,43%), Нюрнберг (Германия) – 1 (2,86%), Ларнака (Кипър) – 1 (2,86%).

- ***Родители в мултикултурна среда***

В предварителния етап са изследвани *33 родители на ученици в първи клас от етническите малцинства*, с които са проведени 4 фокус групи: една с 12 родители от област Добрич; една с 9 родители от област Бургас; една със 7 родители от област Силистра и една с 5 родители от област Пазарджик.

В анкетното проучване вземат участие *193 родители на ученици в първи клас в мултикултурна среда*. Разпределението по териториален признак на отговорилите на анкетата родители по общини е както следва: Добрич – 47 (24,35%); Сунгурларе – 29 (15,03%), Видин – 24 (12,44%), Добричка – 22 (11,40%), Лозница – 20 (10,36%), Гърмен – 19 (9,84%), Силистра – 10 (5,18%); Тервел – 8 (4,15%); Монтана – 8 (4,15%); Сърница – 6 (3,11%). Извадката е тристепенна клъстерна – от регионите с мултиетническо население на случаен принцип са избрани населени места, а в тях отново на случаен принцип са изтеглени училища. От всяко от попадналите в извадката училища са изтеглени по една паралелка първокласници, чиито родители са поканени за участие в анкетното проучване. Окончателният брой участващи родители се основава на принципа на отзовалите се и върнали попълнени анкетни карти.

По отношение на принадлежността им към определена етническа група е следното: 71 (36,79%) от респондентите се самоопределят като българи; 57 (29,53%) – като роми; 54 (27,98%) – като турци; 7 (3,63%) не се самоопределят; 2 (1,04%) – като каракачани и 1 (0,52%) – като българомохамеданин. Извадката на настоящото анкетно проучване е отражение на многообразието от форми на културно изразяване в съвременното глобализирано общество. Те се проявяват не само в правото на принадлежност към определена етническа група, на изповядване на определена религия и на общуване на определен език, но и в предоставената възможност за самоопределяне и избор как отделната личност да се представи в обществото и насрещното уважаване на този избор.

Анкетната карта е попълнена от *31 родители на ученици в първи клас в български училища в чужбина*. Разпределението по териториален признак на отговорилите на анкетата родители е както следва: Италия (61,29%) – Рим (7 респонденти), Неапол (8 респонденти), Милано (1 респондент), Римини (1 респондент), Терамо (1 респондент), Пескара (1 респондент); Испания (16,13%) – Витория Гастейс (4 респонденти), Мадрид (1 респондент); Великобритания (6,45%) – Брайтън (2 респонденти); Унгария (3,23%) – Будапеща (1 респондент); Чехия (3,23%) – Бърно (1 респондент); Кипър (3,23%) – Никозия (1 респондент); Белгия (3,23%) – Хаселт (1 респондент); САЩ (3,23%) – Сиатъл (1 респондент).

На заключителния етап от емпиричното изследване анкетното проучване обхваща *136 родители на ученици в първи клас*, от които *120 са от училища в България и 16 – от български училища в чужбина*. Разпределението по териториален признак на отговорилите на анкетата родители е както следва:

- Училища в България – община Добрич – 60 (44,12%); община Сунгурларе – 20 (14,71%); община Столична – 18 (13,24%); община Добричка – 16 (11,76%) и община Крушари – 6 (4,41%);

- Български училища в чужбина – Нюрбнерг (Германия) - 6 (4,41%); Братислава (Словакия) – 6 (4,41%); Ларнака (Кипър) – 4 (2,94).

- ***Съвременни автори на детска литература***

Интервюирани са *11 съвременни автори на детска литература* – Ангелина Жекова, Весела Фламбурари, Зорница Христова, Лилия Рачева-Стратиева, Мая Дългъчева, Петър Чухов, Петя Кокудева, Радостина Николова, Теодора Вълева, Цвета Белчева, Юлия Спиридонова.

Съвременните автори на детска литература *имат необходимата експертиза да оценяват текстовете*, включени в познавателните книжки, учебниците и учебните помагала. Произведенията на 9 от авторите са включени в познавателни книжки, учебници и учебни помагала за детската градина и училище. 3 от интервюираните детски писатели и поети (А. Жекова, М. Дългъчева и Т. Вълева) имат завършено педагогическо образование и имат опит като учители. 7 от интервюираните автори (А. Жекова, В. Фламбурари, М. Дългъчева, П. Кокудева, Т. Вълева, Ю. Спиридонова) участват в авторски колективи за написването на познавателни книжки, учебници и учебни помагала.

Съобразно опита и квалификацията на анкетираните се оформят 2 допълващи се групи мнения: *медико-педагогическо и психологическо* на авторите-педагози, които имат практика в училище и детска градина, и *интуитивно-творческо и емоционално на детски писатели-творци*. Докато първата група автори си служат с термини с познавателен характер, с дълбочина по същинските въпроси („стимулиране на четенето“), при отговорите на авторите от втората група преобладават предимно житейски термини („интерес“, „въображение“). Разликата е в приоритета на дейността им.

- ***Експерти***

Извадката е непредставителна, типологична – разчита се на авторитета, научната експертиза и професионалния опит на участващите в проучването. Включени са ***48 експерти***: *5 университетски преподаватели, 4 експерти от РУО на МОН, 3 специалисти в общини, 3 директори на училища, 20 учители в началния етап на основната образователна степен, 4 учители в групи за целодневно обучение, 9 директори и учители на български училища в чужбина*. Изпратени са покани за участие в експертна оценка на педагогическите технологии по имейл или при лично посещение. Окончателният брой участващи експерти се основава на принципа на отзовалите се и върнали попълнени карти за експертна оценка. Причините за отказ от експертите да вземат участие в емпиричното изследване най-често са свързани с непознаване на метода и несигурност в собствените възможности за справяне с предоставянето на експертната оценка.

ТРЕТА ГЛАВА. МОДЕЛ НА ОГРАМОТЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА. РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Трета глава представя модела на ограмотяване в мултикултурна среда и резултатите от емпиричното изследване. Проверява се равнището на формираност на постигнатите компетентности у децата и учениците през погледа на експерти, учители, родители и съвременни автори на литература за деца. Обосновава се необходимостта, адекватността, приложимостта и полезността на представения модел в педагогическата практика.

3.1. Анализ на резултатите от предварителния етап

В *предварителния етап* от емпиричното изследване се анализират резултатите от установяване равнището на формираност на компетентностите у децата в предучилищна възраст преди тяхното постъпване в първи клас в условията на мултикултурна среда. Чрез дидактическо тестиране се установява равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда. Проучва се мнението на родители и учители относно равнището на формираност на комуникативноречевите компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда чрез анкетиране. Съдържателният анализ на интервюта със съвременни автори на детска литература отразява тяхното мнение за мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда.

3.1.1. Установяване равнището на формираност на компетентности у деца в предучилищна възраст преди постъпване в първи клас в мултикултурна среда

Анализът на емпиричните данни от проведения тест в ДГ „Зорница“ – с. Грозден, общ. Сунгурларе за *диагностика на готовността на децата за училище* дават основание да се обобщи, че *незадоволителните резултати се обуславят от неразбирането на семантиката на думите на български език, а оттук и невъзможността за комуникиране с децата и разбиране на вербалните инструкции*. Постигнатите резултати са променливи. Децата безспорно притежават потенциал за познавателно развитие, но за развитието му е необходимо да се акцентира на овладяването на знанията и уменията по българския език от децата, *чийто майчин език не е български*. Напредъкът по отношение на езиковото развитие е изключително бавен, а постигнатите резултати – формираните знания, умения и отношения у децата, са нетрайни. Основна причина за това е, че извън детската градина общуването е единствено на майчиния език. В тази връзка привличането на родителите като активни партньори в образователния процес и стимулирането на езиковото развитие на децата чрез подходящи дейности в семейна среда е перспективна стратегия за повишаване на резултатите на децата и постигане на ДОС за предучилищно образование. Това е предпоставка за постигане на

необходимата степен на училищна готовност за обезпечаване на ефективен образователен процес в началния етап на основната образователна степен.

3.1.2. Установяване равнището на формираност на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда

Сравнителният анализ на резултатите за **установяване равнището на формираност на езиковите компетентности** на изследваните ученици в първи клас е реализиран по следните три критерия: 1.) по области; 2.) по вид на населеното място; 3.) в зависимост от това дали учениците се обучават в условията на монокултурна¹ или мултикултурна среда.

Едва 26% от учениците в общинските центрове умеят да правят звуков модел на думата, а 44% могат да разграничават сричките в думата и да пренасят части от нея. Учениците от селата се затрудняват най-много с шеста задача, в която трябва да направят звуков модел на думата „читанка“ (правилен отговор посочват 42% от тях), а тези от областните центрове се затрудняват на задачата за посочване на грешно изписаната дума „*зит*“ (51% от тях посочват дистрактор или не посочват правилен отговор).

Средната успеваемост на въпроси 1-7 от дидактическия тест „Кумчо Вълчо“ е 65%. Най-високи резултати показват учениците от областните центрове (71%), следвани от тези в столицата (70%) и в селата (62%). Най-ниски са резултатите на изследваните ученици от общинските центрове (56%).

Невъзможност за справяне със задача 8 в тест „Кумчо Вълчо“ показват учениците от селските училища (31%). Най-малко ученици от училищата от областните центрове умеят да свързват правилно думите в изречение (36%) и да поставят правилния препинателен знак за край на изречението (32%). Едва 36% от учениците от общинските центрове успяват да оформят графически правилно началото и края на изречението.

Средната успеваемост на въпроси 1-7 от дидактическия тест „Кума Лиса“ е 73%. Най-високи резултати показват учениците от столицата (83%), следвани от тези в областните центрове (79%) и в селата (64%). Най-ниски отново са резултатите на учениците от общинските центрове (63%).

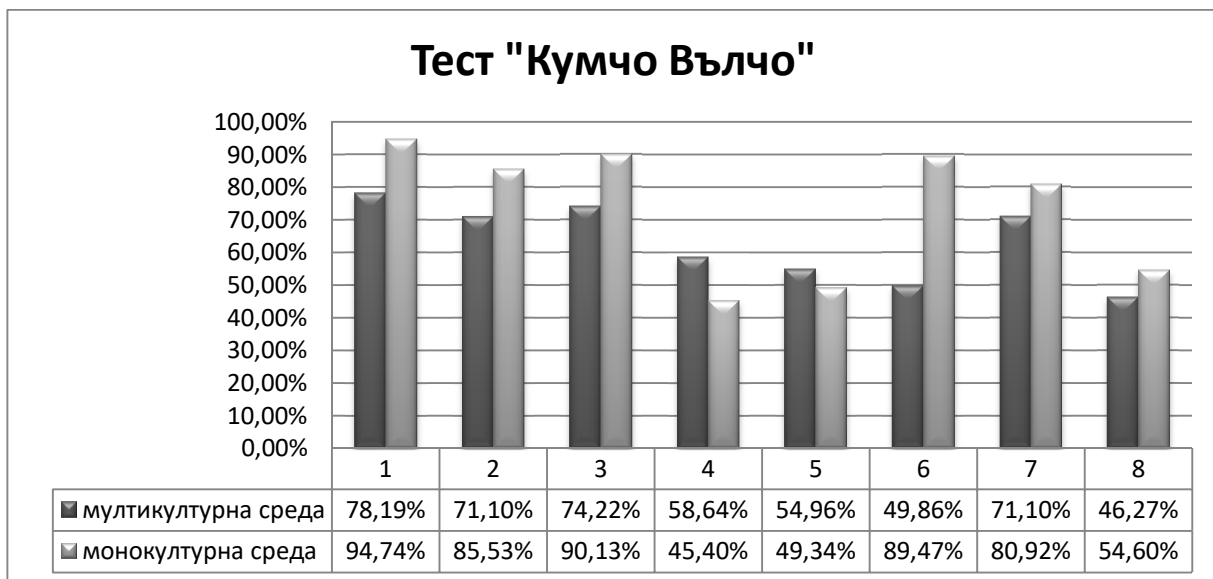
Също както и на първия вариант на дидактическия тест, като цяло учениците постигат над 50% успеваемост. Звуковият модел на думата „буквар“ затруднява 64% от учениците в общинските центрове и 53% от тези в селата. Само 38% от учениците в общинските центрове

¹ По данни на учителите всички ученици в съответните паралелки са от български произход с първи език – български.

умеят да диференцират звуковете „дж“, „ч“ и „ж“ и да посочат правилното им изписване в думите.

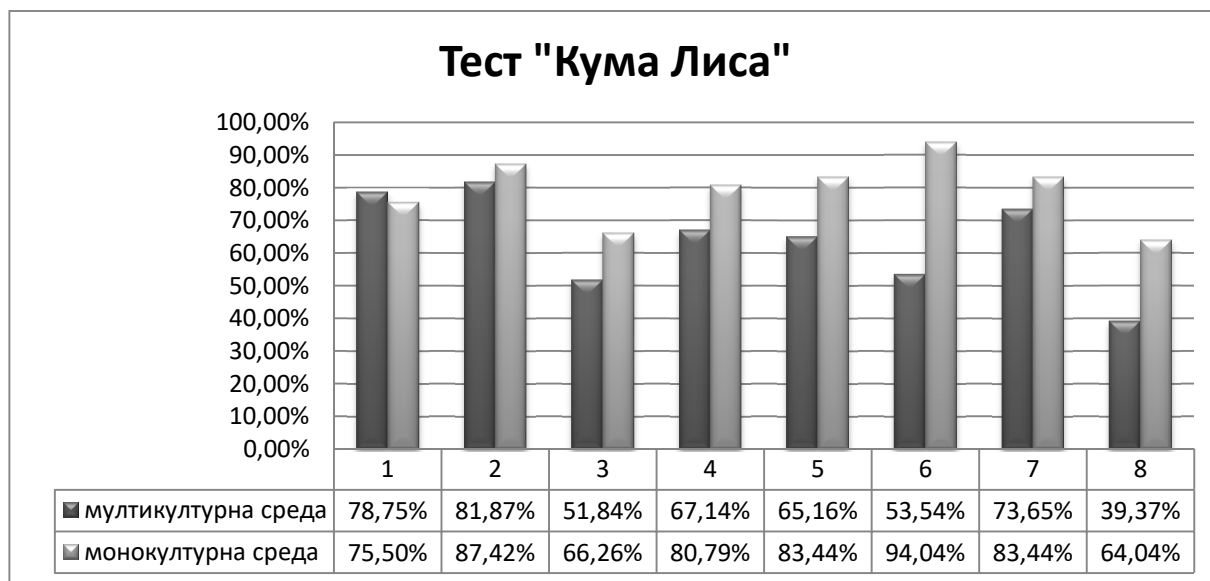
Невъзможност за справяне със задачата в тест „Кума Лиса“ показват учениците от училищата в областните центрове (31%). Те постигат и най-ниски резултати на отделните критерии за оценка на задачата: умение за правилно свързване на думите в изречението (14%), за графически правилно оформяне на началото и края на изречението (29%) и за поставяне на правилния препинателен знак за край на изречение (29%).

В монокултурна среда учениците постигат по-високи резултати в сравнение с тези в мултикултурна. От табличното и графичното представяне на резултатите от дидактическия тест „Кумчо Вълчо“ се вижда, че единствено на въпрос 4, който проверява умението на учениците да разграничават сричките в думата и правилно да пренасят части от нея, и на въпрос 5, в който учениците трябва да посочат грешно изписаната дума, учениците в монокултурна среда постигат малко по-ниски резултати от учениците билингви.



Хистограма 1

Резултатите от тест „Кума Лиса“ показват, че учениците в монокултурна среда се справят по-добре на всички въпроси с изключение на първия, който проверява умението им да разграничават езиковата единица изречение и да определят границите му в текста.

**Хистограма 2**

Съобразно регистрираните резултати от проведеното изследване може да се обобщи, че за да се повишат резултатите на изследваните деца, е необходима допълнителна работа. Това, от една страна, ще повиши равнището на тяхната езикова компетентност, а от друга страна, ще стимулира интелектуално-познавателното им развитие.

3.1.3. Проучване равнището на формираност на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда през погледа на учители и родители

Получените резултати от проведените анкетни проучвания с учители и родители за *равнището на формираност на комуникативноречевите компетентности* у учениците в периода на ограмотяване в мултикултурна среда в училища в България и български училища в чужбина ни дават основание да направим следните изводи и препоръки:

- При планиране, организиране и провеждане на университетските курсове за обучение на начални педагози и курсовете за квалификация на учители да се акцентира върху изясняване на своеобразието на методическия подход и използването на методи и средства в обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен, съобразени с възможностите, интересите и потребностите на учениците.
- Необходимост от провеждане на квалификационни курсове с учители, които да предлагат различни форми на сътрудничество с родители, в които родителите да бъдат привлечени като активни участници в образователния процес.
- Необходимост от провеждане на квалификационни курсове с учители, които да изясняват технологията на оценяване на учебници и учебни помагала.

- Учебниците и учебните помагала да интерпретират адекватно учебното съдържание и да предлагат варианти за овладяване на учебното съдържание в съответствие с очакваните резултати от обучението и съобразно специфичните социокултурни особености на учениците от етническите малцинства.
- Необходимост от създаване на адекватен на спецификите на работа в мултикултурна среда модел, основан на: методическите идеи в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование; възрастовата характеристика и спецификата на развитие на първокласниците и социокултурните характеристики на семейната среда на децата.

3.1.4. Изследване мнението на автори на детска литература за мястото на текстовете в периода на оgramотяване в мултикултурна среда

Мненията на детски писатели и поети относно ролята на текстовете за формиране на читателски интереси и литературна компетентност в началния етап на основната степен на образование е представен върху основата на качествен (интерпретативен) анализ. Те може да бъде обобщени с тезата, че оgramотяването в мултикултурна среда е „един огромен шанс за детето както да развие у себе си умението да общува на повече от един език, така и да осъзнае културното многообразие“, а това е предпоставка за „възпитаване в дух на толерантност и любопитство към различието“ (П. Чухов, Приложение 6.6: с. 74). Съществен акцент в съдържателния анализ е ролята на семейството като възпитателен фактор и среда за стимулиране на познавателното развитие на децата. Проследява се също така процесът на формиране на понятията за родното и чуждото, като актуални проблеми на живота, у децата в условията на чуждоезичие и многоезичие в мултикултурна среда у нас и в чужбина.

Качественият интерпретативен анализ представя препоръките на авторите по отношение на:

- *организацията на семейната и обкръжаващата среда;*
- *формирането на читателски интереси и умения за възприемане и пресъздаване на литературно произведение в детската градина;*
- *формите, методите и средствата за формиране на литературни компетентности в началното училище*
- *формите за осъществяване на сътрудничество между родители, учители и автори на литература за деца.*

Анализът на мненията на съвременните автори на детска литература беше представен на три обучителни семинара пред 103 педагогически специалисти в област Добрич – пред педагогически специалисти от Община Белица, Община Сунгурларе, Община Добричка и

Община Добрич (ОУ „Христо Смирненски“). В края на обучителните семинари на учителите беше предложена анкета, чиято цел да се установи мнението им относно полезността и приложимостта на идеите на съвременните поети и писатели, както и нагласите им за реализиране на сътрудничество с тях в образователния процес.

93,20% (96) от педагогическите специалисти са на мнение, че идеите и препоръките на съвременните автори на детска литература са полезни и приложими в образователния процес в мултикултурна среда. 1,95% (2) отговарят, че не могат да преценят полезността, а относно приложимостта – 4,85% (5) посочват, че не могат да преценят и също толкова отговарят, че не са приложими.

Всички педагогически специалисти, участвали в проведените обучителни семинари, отговарят, че биха осъществили съвместни срещи с ученици, родители и съвременни автори на детска литература. Предпочитаните от тях форми за осъществяване на подобно сътрудничество са различни: срещи, беседи, лекции, литературни вечери, изнесени уроци в библиотеките, открити уроци и педагогически ситуации, семинари, състезания, тържества, драматизации, посещения на театрални постановки, стимулиране на създаване на съавторски текстове на родители и деца, съвместни дейности с местните пенсионерски клубове и други.

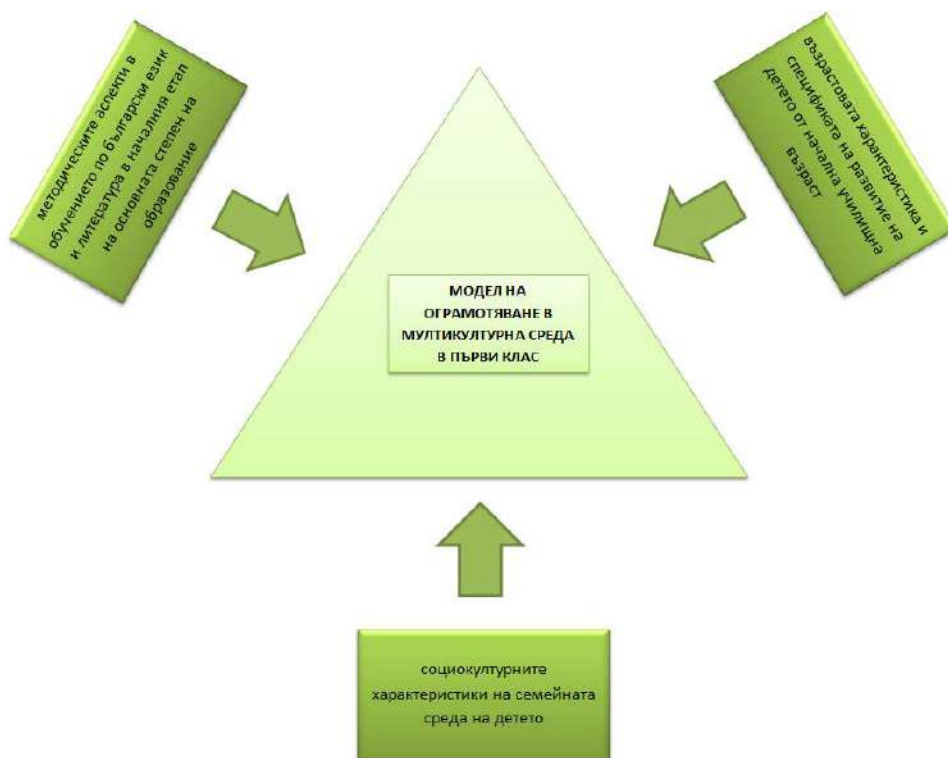
Педагогическата практика има нужда от осъществяване на сътрудничество между учители, родители и автори на детска литература за формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения от децата и учениците. Формите на педагогическо взаимодействие за изграждане на партньорски отношения с родителите и авторите на детска литература зависят от педагогическото и методическото творчество на учителя при приложението на различни методи и похвати, както и вариантност в подхода му в процеса на оgramотвяването в мултикултурна среда (по Иванова, Н. 2010: 160). От подобно сътрудничество имат особена необходимост учениците от малките населени места в България и от българските училища в чужбина.

3.2. Оgramотвяване в мултикултурна среда в първи клас – педагогическо моделиране

Вторият параграф на трета глава представя конструирания **модел за оgramотвяване в мултикултурна среда в първи клас**. По своята същност моделът има три основни структури: *теоретична* – проблематизиране, основано на постиженията в науката, на идеите, които приема или създава при изграждане на представата за явлението и за търсенето на решения; *концептуална*, предлагаща механизма на движение, на сработване, на сцепление и свързване на идеите по посока на решението; *емпирико-експериментална*, включваща и метаравнището (сравняване и анализ), и практическото равнище – конкретните промени, които предвиждаме в ситуацията или състоянието (по Рашева-Мерджанова, Я., 2016).

При конструирането на модела на теоретично равнище са анализирани концептуални постановки, включващи проблематика относно: мястото на оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен; методическите изисквания за оgramотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование и спецификата на оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас. Очертани са методологическите основания на модела на оgramотяване на деца от първи клас.

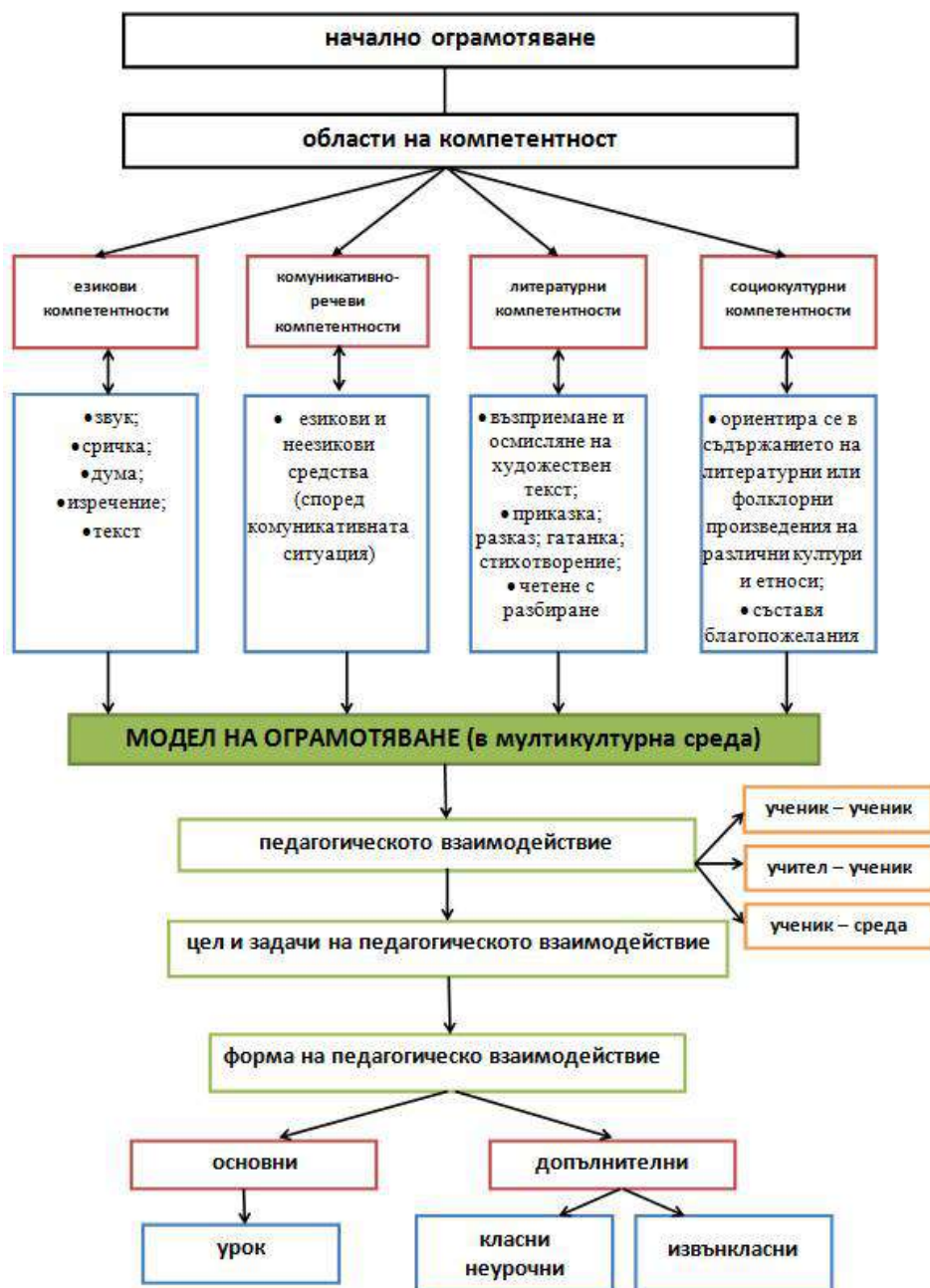
На емпирично равнище е апробиран конструираният модел на оgramотяване в мултикултурна среда в системата на началния етап на основната образователна степен. Емпирико-теоретичният модел за оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас е детерминиран от: методическите аспекти в обучението по БЕЛ в началния етап; възрастовата характеристика и спецификата на развитие на детето от начална училищна възраст и социокултурните характеристики на семейната среда на детето и отражението им върху личността му (фиг. 1).



Фиг. 1 Модел по вертикала, отчитащ процесуално-съдържателни параметри на оgramотяването

Конструирането и приложението на модел за оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас, основан на специфичните процесуално-съдържателни параметри на оgramотяването на ученици в мултикултурна среда стимулира по-високо равнище на

формиране на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на децата, съотносими, от една страна, към стандартите на МОН за начално образование, а от друга – към условията на работа в мултикултурна среда. Във връзка с това е конструиран модел по хоризонтала (фиг. 2).



Фиг. 2 Модел за ограмотяване в мултикултурна среда (по хоризонтала)

Проверката на сработването на механизма на движение на компонентите в предложения модел е реализирана чрез експериментално изследване. Разработена и апробирана е система от дейности, които на емпирично равнище съдействат за повишаване на резултатите по БЕЛ в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Предложеният модел е априориран в училища в села, в малки и големи градове, в столицата и в български училища в чужбина през учебната 2019/2020 година. Прилага се в продължителност на една учебна година (30 учебни седмици) в часовете в групите за целодневна организация на учебния ден и за допълнителна подготовка по български език и литература съгласно чл. 13 ал. 13 т. 2 от Наредба 6 от 11.08.2016 за усвояването на българския книжовен език „за ученици, обучаващи се в начален етап на основното образование – до не повече от 90 учебни часа, по 3 часа седмично“ (Фиг. 3).



Фиг. 3 Съдържание на модела на ограмотяване в мултикултурна среда

Съвременното образование акцентира на технологичното обучение в образователната парадигма (по Василева, Е., 2003). Новост в педагогическото пространство е холистичният подход (Олоџ [гр.] – цял, цялостен, пълен, интегрален). Именно той дава възможност да се определят съдържателните и функционалните параметри в обучението на първокласника, който заема нова социална позиция и роля – ученик. Тази нова роля на малкия ученик се обуславя както от интелектуално-познавателния му потенциал, така и от неговия социален и емоционален статус. Малкият ученик трябва да е подготвен за предстоящите предизвикателства в училищната среда.

Според С. Гроздев (2002) въпросът за управлението на стихийно възникващите процеси в обучението може да бъдат преодолен в технологично отношение чрез синергетичния подход. Чрез този подход авторът прогнозира адекватен подход от сетивното към рационалното познание.

Процесът на обучение е отворен към търсене и приложение на алтернативни технологични варианти относно реализирането на учебното съдържание. Имайки предвид спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас, адекватно приложим в технологичното обучение на първокласниците е мултисензорният принцип. Чрез него първокласникът по-лесно ще може да преодолее както познавателните, така и практическите трудности в процеса на ограмотяване.

Мултисензорността акцентира върху проблема за развитие на сетивното познание в технологичното обучение. В системата за обучение на М. Монтесори (1932) един от принципите е сензорният, т.е. „от хващане към схващане“, където предметната дейност се прилага като среда и средство за постигане на единство между сетивно и рационално познание. Именно в тази среда се проявяват характеристиките и на мултисензорния принцип, обоснован по-късно в специализираната литература от Я. Рашева-Мерджанова (2005), при който възприемането на учебното съдържание се основава на интегралното единство на всички сетива. Това, от своя страна, обуславя резултатността от процеса на обучение, която е следствие от взаимовръзката между сетивното и рационалното върху основата на емоционалното (преживяното).

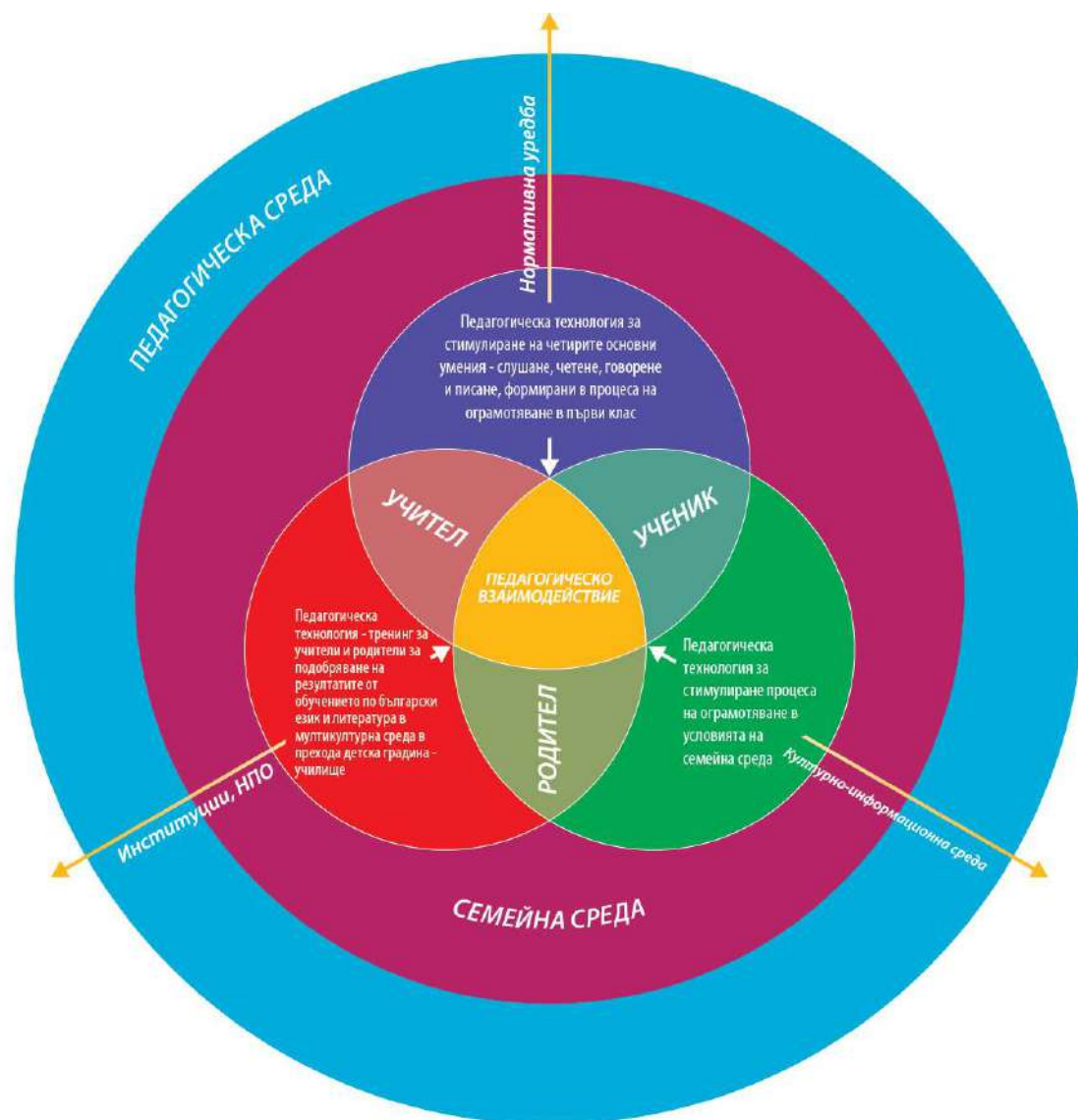
Разработването и апробирането на вариантни модели в технологичното обучение в процеса на ограмотяване в 1. клас в мултикултурна среда е насочено към ученика и по-конкретно – към стимулиране и развиване на неговите умения за декодиране на познавателната информация. Това са т. нар. „преносими“ (трансверсални) умения (Рашева-Мерджанова, Я., 2005; Иванов, И., 2014).

Стимулирането на сензомоторния (практически) интелект у първокласника в процеса на ограмотяване дава възможност да се разшири обхватът на нагледно-образния и словесно-логическия интелект. Следователно приложението на мултисензорния принцип и по-конкретно на дейности на мултисензорна основа води до прехода от конкретно към абстрактно мислене и обуславя резултата от процеса на ограмотяване като краен образователен продукт. В този контекст може да се очаква рефлексивно усвояване на конкретното учебно съдържание чрез формиране на умения и компетентности у учениците. Те стимулират увереността и сигурността на първокласниците при постигане на познавателна цел. Това безспорно рефлектира и върху емоционалната удовлетвореност на децата от участието им в учебния процес (по Василева, Е., 2003).

Основна цел на модела е да подпомогне учениците, произхождащи от етническите малцинства, да получат равен достъп до училищно образование чрез прилагане на адаптирана методика за работа в мултикултурна среда и осигуряване на допълнителни занимания по български език за компенсирание на пропуските при усвояване на учебния материал.

Както беше отбелязано, моделът за оgramотяване в мултикултурна среда е основан на: методическите аспекти в обучението по български език и литература в началния етап; възрастовата характеристика и спецификата на развитие на детето от начална училищна възраст и социокултурните характеристики на семейната среда на детето и отражението им върху личността му. Необходимостта от прилагане на иновативни методически решения, отчитащи етнопсихолингвистичните особености на учениците, осигурява предпоставки за конструирането на модел, който да е адекватен на социалните и педагогическите изисквания, произтичащи от двуезичната среда на обучение и да допринася за съставянето на методични указания, чрез които да се осигури ресурсно такова обучение. Целта е чрез достъпни и разбираеми практически дейности да се осъществи активно участие на учениците в познавателния процес, разширяване, задълбочаване и доразвиване на техните знания и умения и преодоляване на затрудненията, породени от интерференцията от майчиния език.

Организирането на средата дава възможност за създаване и приложение на подобна педагогическа технология, включваща разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. Следователно може да се очаква повишаване резултатите на учениците в процеса на оgramотяване в обучението по български език и литература в първи клас. В този контекст може да бъде очертана и концептуалната рамка на представения емпиричен модел (фиг. 4).



Фиг. 4 Педагогически модел на ограмотяване в мултикултурна среда
в първи клас

Моделът се представя чрез три застъпващи се концентрични кръга в ядро, визиращи педагогическото взаимодействие в триадата учител – ученик – родител.

Всеки един от кръговете представя апробираната педагогическа технология в процеса на експерименталното изследване:

- **Учител – родител.** Педагогическа технология – тренинг за учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище (педагогическа технология 1). Тук взаимодействието се обуславя от институциите и неправителствените организации.

- **Учител – ученик.** Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в 1. клас (педагогическа технология 2). Тук взаимодействието се обуславя от критериалните изисквания на нормативната уредба.
- **Родител – ученик.** Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда (педагогическа технология 3). Това взаимодействие се обуславя и от социалния фактор – културно-информационна среда.

Влиянието между двата социални фактора: педагогическа и семейна среда е взаимно обусловено и има характеристиките на интерферентно наслагване.

Моделът на ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда:

- е практически приложим за училищното пространство в началния етап на основната образователна степен и може да бъде мултиплициран в българското училище у нас и в чужбина;
- е предпоставка за ограмотяване на учениците от етническите малцинства; овладяване на книжовния български език и успешно социално включване на децата от етническите малцинства.

Конструирането и приложението на модел за ограмотяване в мултикултурна среда е предпоставка за ограмотяване на учениците от етническите малцинства, за овладяване на книжовния български език и за успешно социално включване на децата от етническите малцинства. Педагогическите технологии, които съставят модела, имат за цел да подпомогнат учителите и родителите за осигуряване на гарантирана педагогическа подкрепа на децата в мултикултурна среда съобразно оптималната им подготовка за училище.

3.2.1. Педагогическа технология – тренинг „Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище“

Тренингът е насочен към осъществяване на сътрудничество между учители и родители за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда като предпоставка за формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците в мултикултурна среда. Предназначен е за учители в детски градини и в началния етап на основната образователна степен, както и за родители на деца в задължителна предучилищна възраст и родители на ученици в първи клас. Подходящ е за провеждане на вътрешноинституционална квалификация по смисъла на чл. 223 от Закона за предучилищно и училищно образование и чл. 46 от Наредба

№12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Приложението на различни форми и методи на социално-педагогическия тренинг осигурява необходимата практическа подготовка на родителите в мултикултурна среда за ефективно взаимодействие с децата, насочено към стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда. Темите са подбрани така, че да съдействат за формиране на положителни нагласи към ученето като ценност, за изграждане на комуникативни умения и ценностни ориентации, които са основа за сътрудничество и за овладяване на разнообразни форми и средства за оценяване постиженията на учениците и резултатите от образователния процес.

Целта на тренинга е формиране на отношения у учителите и родителите за сътрудничество в различни форми на педагогическо взаимодействие. Подпомагането на учителите чрез разширяване на теоретико-практическите им компетенции и насърчаването на родителите ще рефлектира върху резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище.

Методите за реализиране на тренинга са: изложение на проблемите в тренинга; ролеви игри за опознаване на участниците, за преминаване към екипна работа и за въведение в темата за психолого-педагогическите особености на прехода детска градина – училище; анализ на тестове за училищна готовност и разяснение за самостоятелно провеждане с децата от страна на родителите им; анализ на нормативни текстове (наредби и учебни програми) за сравняване на очакваните резултати в периода на подготовка за оgramотяване (в детската градина) и в периода на оgramотяване (в първи клас); анализ на учебна литература за деца и ученици за извършване на осъзнат избор на комплект познавателни книжки или учебници и учебни помагала, съобразен с индивидуалните потребности на съответната група или клас; екипна работа за изготвяне на програма за осъществяване на сътрудничество между учители и родители за повишаване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище.

Програмата на тренинга включва следните теми:

- Въвеждане в темата
- Психолого-педагогически особености на прехода детска градина – училище
- Обучението по български език и литература в детската градина и в началния етап на основната степен на образование
- Специфика на обучението по български език и литература в мултикултурна среда
- Стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда

За всяка тема е предложена съпътстваща информация, практически задачи и препоръчана литература.

3.2.2. Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас

Фундаменталната педагогическа технология за ограмотяване в образователна среда следва критериалните изисквания на Общата европейска езикова рамка – стандарт, който описва диференцирано компетенциите при изучаване на език върху основата на четирите основни умения: слушане, четене, говорене и писане. На тази основа се очертава и структурата на технологията, а именно:

- *първа субтехнология – на етап слушане;*
- *втора субтехнология – на етап четене;*
- *трета субтехнология – на етап говорене;*
- *четвърта субтехнология – на етап писане.*

Педагогическите техники и похвати на равнището на четирите субтехнологии се базират на Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. За постигане на комуникативноречевата компетентност в обучението по български език и литература, в това число и в процеса на ограмотяване в първи клас, е необходимо паралелно и синхронно овладяване на четирите езикови умения – слушане, четене, говорене и писане. Очакваните резултати като краен образователен продукт след апробирането на педагогическата технология би трябвало да са практическо изражение и приложение на критериалните изисквания на Учебната програма по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка).

Педагогическата технология е съставена от различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване. Предложените дейности съдействат за развиване на фонематичния слух, за преодоляване на интерференцията от майчиния език и за обогатяване на лексикалния запас на учениците. От тях 2 са авторски, 5 са адаптирани и 2 са модифицирани. Авторска е и идеята за тяхното извличане и комбиниране от цялото разнообразно наше и чуждо дидактическо наследство съобразно спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Представената технология е подходяща за приложение в учебна среда. Тя е носител на иновативни аспекти, пречупени през призмата на съвременното педагогическо пространство и е насочена към стимулиране на паралелното и синхронно овладяване на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане. Съобразена е със спецификата на формиране на

комплексна комуникативноречева компетентност в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

За осигуряване на гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище е необходимо организирането на среда за създаване и приложение на подобна педагогическа технология, включваща разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. В този контекст е необходимо паралелно провеждане на система от дейности – корелативно свързани със залегналите в представената технология, които да стимулират процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.

3.2.3. Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда

Конструирането и приложението на *технология за стимулиране на процеса на ограмотяване в условията на семейна среда* е предпоставка за повишаване равнището на владеене на български език и повишаване резултатите на учениците, обучавани в мултикултурна среда в съответствие с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка.

Провеждането на предложените извънучилищни дейности на слухово-аналитично, на зрително и на кинестетично равнище от родителите осигурява гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище. Представената педагогическа технология предлага различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. В контекста на задачите и произтичащите от тях дейности и упражнения, които се изпълняват, децата билингви възприемат и осмислят езиковите знания в практически план, на емпирично равнище (Иванова, Н., 2010: 160).

Предложената педагогическа технология е съставена от различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване. Предложените дейности съдействат за развиване на фонематичния слух, за преодоляване на интерференцията от майчиния език и за обогатяване на лексикалния запас на учениците. От тях 2 са авторски, 4 са адаптирани и 2 са модифицирани. Авторска е и идеята за тяхното извличане и комбиниране от цялото разнообразно наше и чуждо дидактическо наследство съобразно спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Представената технология е компенсаторна за родителите. Тя е носител на иновационни аспекти, пречупени през призмата на съвременното педагогическо пространство и е насочена към стимулиране на подкрепата на родителите чрез формите на взаимодействие. Необходимо е да се работи със сформирана група за подкрепа, която е създадена от родителя

с помощта на учителя. Необходимо е във всяко училище да са сформирани подобни „готови“ групи за подкрепа, съставени от 3-/4-ма родители, които могат взаимно да си помагат и да пренасят знанията като постепенно привличат и други родители (по Захариева, Р., 2010). Тези групи може да бъдат стимулирани да осъществяват помежду си „бинарен процес на преподаване и учене чрез споделяне на собствен опит и преживявания от реализирани действия и комуникативни актове“ с техните деца под формата на социалнопсихологически тренинги (по Иванов, С., 2016: 27), водени от учителите или от по-ангажиран родител. Разбира се, не можем да задължим родителите, но трябва да ги убедим, че оказването на помощ на децата им подкрепя формите на взаимодействие в триадата учител – дете – родител.

Върху основата на описанието на представения модел може да се направи извод, че той се характеризира със следните отличителни признаци: компенсаторен; комплементарен; рефлексивен; мултидисциплинарен; мултисензорен; трансверсален; синергетичен.

Приложението на модела за оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас в масовата практика, основан на специфичните процесуално-съдържателни параметри на оgramотяването на ученици в мултикултурна среда, дава възможност да се формират на по-високо равнище езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на децата за постигане на адекватно равновесие със заобикалящата среда в комуникативен аспект.

3.3. Анализ на резултатите от експертната оценка на конструираните педагогически технологии

Педагогическите технологии получават висока оценка при анализа на резултатите от *експертното оценяване*. Средните стойности на оценките на експертите варират от $\mu=2,46$ до $\mu=2,98$. При изготвяне на хистограмите не се премахват нулевите стойности, отразяващи липсата на отговор на трима от експертите – учители, преподаващи в български училища в чужбина, които не оценяват педагогическите технологии по отношение на актуална необходимост, адекватност съобразно ДОС и спецификите за оgramотяване в мултикултурна среда, практическа приложимост и практическа полезност за училища в малки населени и големи населени места в България.

Педагогическата практика има нужда от привличането на родителите в образователния процес. Предложените дейности се оценяват от експертите като иновативни, приложими и ефективни. Разработени са задълбочено, като застъпват разнообразни методи, насочени към подпомагане на учителите при формиране на теоретико-практическите им компетенции за изграждане на партньорски отношения с родителите в различни форми на педагогическо взаимодействие. Представените технологии доказват решаващата роля на семейството и

учителя в началния период на възпитаване и обучение на децата. От подобно сътрудничество имат особена необходимост всички ученици от българските училища в чужбина и живеещите в малките населени места в България. В столицата и областните градове възможностите за разнообразие в обучението са по-големи. Родители и учители са длъжни да осигурят спокойна обстановка, в която детето да расте, да се възпитава и израства като личност. В резултат на това те предлагат технологиите да достигнат до масовите училища, училищни настоятелства, детски градини, семейства, за да се прилагат.

3.4. Анализ на резултати от емпиричното изследване след апробиране на педагогическите технологии – анкетиране на учители и родители в мултикултурна среда

След периода на апробация на педагогическите технологии учителите, които са ги прилагали, отново дават много високи оценки по отношение на тяхната необходимост, адекватност съобразно държавните образователни стандарти и спецификата на работа в мултикултурна среда, практическа приложимост и практическа полезност. По същите критерии оценките на родителите, прилагали педагогическите технологии в семейна среда, също са много високи. Това показва осъзнатата потребност от осъществяване на сътрудничество между участниците в образователния процес и активното включване на семейството в разнообразни форми на педагогическо взаимодействие в различни културно-образователни среди, в т.ч. и обоснованата вече в настоящия дисертационен труд необходимост от колаборация със съвременните автори на детска литература в образователния процес.

Анализът на резултатите от проведеното анкетното проучване с родители на ученици в мултикултурна среда, прилагали педагогическите технологии, показва по-висока ангажираност на родителската общност. Отговорите на респондентите отразяват осъзнатата необходимост от осъществяване на сътрудничество между учители, родители и ученици за стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

3.5. Анализ на резултатите от трите етапа на емпиричното изследване в съпоставителен план

Анализът на резултатите от трите етапа на емпиричното изследване е извършен съобразно оценката на експерти, учители и родители за актуалната необходимост, адекватност съобразно държавните образователни стандарти и спецификата на работа в мултикултурна среда, практическа приложимост и практическа полезност на педагогическите технологии.

Поради липсата на еднородност в извадките не може да бъде направен сравнителен анализ съобразно промяната в отношенията и нагласите на педагогическите специалисти и родителите относно приложението на необходимостта от осъществяване на сътрудничество между участниците в образователния процес в различни културно-образователни среди и

формите, методите и средствата за организация на образователния процес в периода на ограмотяване в мултикултурна среда.

В резултат от анализа на трите етапа на емпирико-експерименталното изследване може да бъдат направени следните **изводи и обобщения**:

- Учителите, работещи в мултикултурна среда, осъзнават потребността от *сътрудничество* с родителите от етническите малцинства, с експерти – филолози, психолози, културолози, логопеди и др., както и с представители на културно-информационната среда.
- Налага се необходимостта от *вариативност и мобилност* в технологиите и подготовката на педагогическите специалисти, отчитаща спецификите на културно-образователната среда.
- Необходимо е *въвеждането на дисциплина методика на преподаване в мултикултурна среда* или *педагогика на обучението в мултикултурна среда* (особено по предметите български език и литература, човек и общество, история и цивилизации, биология и здравно образование). Планирането, организирането и провеждането на предложения университетски курс е в тясна връзка с интеркултурното образование и методиката на обучението. В основата им е необходимо би се акцентира върху своеобразието на методическия подход и адекватното приложение на методи, форми и средства съобразно социокултурните условия на педагогическото пространство.
- *Комплексното приложение на предложените три педагогически технологии* може да доведе до постигане на желаните резултати в процеса на ограмотяване в условията на мултикултурна среда. За да се оптимизира образователния процес за ограмотяване в началния етап на основната образователна степен съобразно условията на мултикултурната среда, е необходима адекватна подготовка на педагогическите специалисти в теоретико-приложен аспект.
- Установената тенденция за нарастващия брой активни родители и изразените от тях мнения дават основание да се направи изводът, че проблем представлява *липсата на методическа подготовка на родителя*. След апробиране на педагогическите технологии е постигната необходимата *подкрепа от семейната среда към разнообразните форми на културно-образователно взаимодействие*, която е следствие от положителното отношение на родителите към проблематиката.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Заключенията на дисертационния труд, основаващи се на данни за мненията, отношенията и нагласите на широк обществен кръг в България и в чужбина, разширяват концептуалните параметри на съществуващите изследвания по проблема и дават възможност за по-широкоспектърно изследване извън конкретните проблеми, свързани с ограмотяването в мултикултурна среда. Обосновава се осъзнатата необходимост от интерфериране на подкрепящата семейна среда, експертната педагогическа и културно-информационната среда чрез *практически приложим педагогически модел*.

Постигането на равнище на функционална грамотност е предпоставка за осигуряване на възможност за личностно и обществено развитие и за постигането на интелигентен, приобщаващ и устойчив растеж. Във връзка с това ключов фактор за цялостното обучение на учениците е разрешаване на проблема с ранно установяване на езиковите и обучителни затруднения при четене и писане, с преодоляване на интерферентните влияния от майчиния език при ученици от етническите малцинства и със създаване и поддържане на мотивация за четене, разбирано преди всичко като начин за общуване в различни житейски ситуации.

Овладяването на езика (устната и писмената реч), в това число и процесът на начално ограмотяване, свързан със запознаването със звуковете и буквите и формирането на умения и навици за четене и писане, е в основата на еволюцията на човешкото съзнание – най-глобалната на земята. Чрез познанието, чрез четенето и писането, се осъзнава потребността за духовно развитие, защото без езика човек не може да учи и да развива потенциала в себе си. Чрез езика и речта се постига емоционалната грамотност – емоционалното израстване и управлението на емоциите. Осъществява се ефективност в социума: за когнитивно развитие; за комуникация с другите хора, необходима човешка потребност за оцеляването на всеки индивид; за равен шанс с другите; за постигане на адекватно равновесие със заобикалящата среда в комуникативен аспект.

Предложеният теоретико-емпиричен модел е:

- ✓ *Детерминиран от:* методическите аспекти в обучението по български език и литература в началния етап; спецификата на възрастта и развитието на детето от начална училищна възраст; социокултурните характеристики на семейната среда, сътрудничеството с учителите за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда; стимулирането на които е със специфични средства – педагогически тренинг и педагогически технологии.

- ✓ Предпоставка за оgramотяване на учениците от етническите малцинства, за овладяване на книжовния български език и за успешно социално включване на децата от етническите малцинства. Той дава възможност за обективна информация на учителите, работещи с такъв контингент ученици, за причините, обуславящи недоброто владеене на българския език и възможностите за индивидуална подкрепа за тези ученици.
- ✓ Коректно приложима методика за оgramотяване на деца в условията на мултикултурна среда и дава възможност на педагога в хода на образователния процес да се съобрази със своеобразието и спецификата на социокултурните и педагогическите характеристики, както и с индивидуалния темп на развитие на децата.

Теоретико-приложните моменти в дисертационния труд са със следната насоченост:

- Педагогическият модел пречупва познатите в теоретичните постановки концепти през призмата на тяхното практическо приложение – чрез търсенето на методи, форми и средства в движение, чрез индивидуалния подход, чрез системата от дейности и нейното комплексно приложение.
- Предложеният модел за оgramотяване в мултикултурна среда има превантивен характер. Чрез него се цели не толкова догонване на държавните образователни стандарти, а превенция как да се осъществи плавен психологически преход – емоционален, социален и езиков.
- Апробирани и проверени в практиката са *трите авторски педагогически технологии: за учители и родители с цел подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище; за стимулиране на четирите основни умения в процеса на оgramотяване в 1. клас – слушане, четене, говорене и писане; и за стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда.*
- Важна роля в модела има семейната среда. Реализира се моделът на активното родителство – родителите се насърчават не просто да сътрудничат на учителя, но и сами да подготвят детето си у дома.
- *Единната и цялостна методика на изследването, (в която са включени: анкетиране на учители и родители в мултикултурна среда в училища в България и в български училища в чужбина; експертно оценяване на конструираните педагогически технологии за приложимост в масовата практика; дидактическо*

тестиране на децата в предучилищна възраст и учениците в първи клас и интервюиране на съвременни автори на литература за деца), *може да бъде приложена в масовата практика.*

- Реперите в чужбина са индикатори за универсалност. Амбициозната задача на модела е да подготви граждани на света, като отчита и народопсихологията – не само у нас, но и в други държави.
- Научно обоснована и теоретично доказана е тезата, че *концептуалното конструиране и емпиричната верификация на предложения модел на ограмотяване в мултикултурна среда ще стимулира формирането на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на учениците в първи клас.*

В перспектива, считам, че моделът може да бъде практически приложим за училищното пространство в началния етап на основната образователна степен. Вярвам във възможността той да бъде мултиплициран в българското училище, а дори и да бъде адаптиран и прилаган и в други страни по света, защото ограмотяването и овладяването на официалния книжовен език – „не само цел, но и средство за обучение“ (Здравкова, С., 2004), може да доведе до успешно социално включване на децата от етническите малцинства в съвременното общество.

ОСНОВНИ ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Реализирано е комплексно теоретико-емпирично изследване чрез проучване, интерпретиране и анализиране на научна специализирана литература и нормативната уредба. Върху тази основа са очертани съдържателните характеристики на определение за ограмотяване в мултикултурна среда.
2. Изграден е модел на ограмотяване върху основата на проучване на спецификите на социокултурния контекст в мултикултурна среда в училища в България и български училища в чужбина.
3. Осъществено е многообхватно изследване на проблема за ограмотяването в мултикултурна среда през призмата на взаимосвързаността на основни субекти и тяхната активност в тази насока – ученици, учители, родители.
4. Изследвани са социокултурните характеристики и ролята на семейната среда в процеса на ограмотяване на децата в мултикултурна среда.
5. Проведено е проучване, анализиране и обобщаване мнението на съвременни автори на литература за деца относно спецификите на ограмотяването в мултикултурна среда.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

■ ЧАСТ ОТ КНИГА

1. **Полихронов, Д.** Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище. В: Гетова, К., Захаријева, Р., Тополска, Е., Полихронов, Д. Вътрешноинституционална квалификация в мултикултурна среда в условията на детска градина. Практическо помагало. София: Педагогическо издателство "Образование", 2018, 148-171.

■ СТУДИИ

2. **Полихронов, Д.** Оgramотяване в мултикултурна среда в първи клас - педагогически модел. В: Годишник на Софийския университет "Св. Кл. Охридски" – Факултет по педагогика, Книга Педагогика, том 112. София: Ун. изд. „Св. Климент Охридски“, 2019, 165-231.

■ СТАТИИ

3. **Полихронов, Д.** Формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения в мултикултурна среда през погледа на съвременни автори на детска литература. В: сп. „Български език и литература“, кн. 5, година LXI, 2019, 517-531.
4. **Полихронов, Д.** Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на оgramотяване в първи клас. В: сп. „Педагогика“, 91 (6) 2019, 880-890.
5. **Полихронов, Д.** Условия формирования коммуникативных компетенций учащихся в период грамотности в болгарских школах за рубежом. В: „Бюллетень науки и практики“, 4 (7), 2018 (на английски език), 473-482.
6. **Полихронов, Д.** Формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците от етническите малцинства чрез технология за стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда. В: сп. „Педагогика“, 90 (5) 2018, 673-690.
7. **Полихронов, Д.** Стимулирование процесса обучения грамоте в мультикультурной среде посредством литературы для детей. В: Герценовские чтения. Начальное образование, 9 (1) 2018. Санкт-Петербург: ООО "ВВМ", 2018 (на руски език), 197-205.

8. **Полихронов, Д.** Стимулирование процесса обучения грамоте в условиях семейной среды. В: Герценовские чтения. Начальное образование, 8 (2) 2017. Санкт-Петербург: ООО "ВВМ", 2017 (на руски език), 85-91.
9. **Полихронов, Д.** Към едно споделено бъдеще – аспекти на психолого-педагогическото пространство на развитие при деца от предучилищна възраст. В: сп. „Предучилищно и училищно образование“ 4/2017, 111-126.
10. **Полихронов, Д.** Концептуален модел на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас. В: Journal of Process Management – New Technologies, International – Сърбия, 2017 (на английски език), 28-34.

■ **ДОКЛАДИ В СБОРНИЦИ ОТ НАУЧНИ КОНФЕРЕНЦИИ**

11. **Полихронов, Д.** Форми на взаимодействие в триадата учители – родители – съвременни автори на литература за деца за стимулиране на литературните компетентности у деца в мултикултурна среда. В: Сборник с научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление“. Габрово, ЕКС-ПРЕС, 2019, 752-758.
12. **Полихронов, Д.** Ограмотяване на ученици в мултикултурна среда през погледа на родителите. В: 130 години университетска педагогика. Сборник с научни доклади от научна конференция с международно участие. София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2018, 271-279.
13. **Полихронов, Д.** Стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда чрез адаптиране на метода „Сфумато“ за приложение в българската педагогическа практика. В: Млади изследователи. Том 2. София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2018, 367-379.
14. **Полихронов, Д.** Психолого-педагогическое пространство развития детей дошкольного возраста в мультикультурной среде. В: Сборник научны статей "Личность профессионала: развитие, образование, здоровье". Вып.3 (эл вариант). Омск. Кельце. Пловдив, 2018, 143-149.
15. **Полихронов, Д.** Равнище на формираност на педагогическите компетентности на учителите за ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда. В: Сборник с научни доклади "Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации". Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2018, 552-559.
16. **Полихронов, Д.** Диагностика школьной готовности по болгарскому языку и литературе детей в мультикультурной. В: Личностно-профессиональное и карьерное

- развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты [Электронное издание] / Под ред. Л.М. Митиной. – Москва: Перо, 2018, 149-153.
- 17. Полихронов, Д.** Метод Сфумато и процесс обучения грамоте в многокультурной среде. В: Исследовательский потенциал молодых ученых: Взгляд в будущее: Сб. материалов XIV Регион. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и магистрантов [Электронный ресурс]. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2018, 205-211.
- 18. Полихронов, Д.** Педагогические компетенции учителей на начальном этапе основной образовательной степени, работающих в мультикультурной среде. В: Совершенствование музыкально-образовательного процесса: вопросы теории и практики: межвузовский сборник научных и методических статей / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Белорусская государственная академия музыки; сост. Е.С.Полякова, Л.А.Захарчук. Минск: ИВЦ Минфина, 2017, 169-181.
- 19. Полихронов, Д.** Училище за родители – пренос на знания чрез диалог. В: Сборник с доклади „Хармония в различията“. София: За буквите – О писменехъ, 2017, 417-433.
- 20. Полихронов, Д.** Модель привития грамотности в мультикультурной среде – шанс равного старта учеников-билингвов. В: Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика. Матералы IV Международной научно-практической конференции. Минск, Белорус, 2017, 279-282.
- 21. Полихронов, Д.** Специфика при овладяване на устната и писмената реч от деца билингви. В: Сборник с научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи“. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2017, 588-592.
- 22. Полихронов, Д.** Сътрудничество между учители – ученици – родители чрез извънкласните форми на работа – клубове по интереси. В: Годишно научно-методическо списание „Edu&Tech. Образование и технологии“, vol. 8/2017, issue 2. Бургас, 2017, 195-201.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Александров, Б.** Програма за възпитателна работа в детската градина с деца от семейства с изостанала култура, които владеят български език (експериментален вариант). София: 1989.
2. **Батоева, Д.** Комплексна методика за диагностика на училищната зрелост на 5-6-годишните деца преди постъпването им в училище. Благоевград: Ун. изд. „Неофит Рилски“, 1988.
3. **Бижков, Г., Ф. Стоянова.** Тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2004.
4. **Василева, Е.** Детето в началното училище. София: Просвета, 2003.
5. **Василева, Е.** Детето в началното училище. София: Фараго, 2007.
6. **Василева, Е.** Съвременното начално училище. Оценяването на учебните резултати в началното училище. Образователен пакет. София: Просвета, 2009.
7. **Витанова, Н.** Детска психология. София, 1992.
8. **Владиминова, Т., С. Македонска.** Обучение на деца на български турци. Програмирано ръководство за V група в детската градина. София: „Народна просвета“, 1977.
9. **Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова.** Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2013.
10. **Гетова, К.** Психолого-педагогическо пространство на развитието на детето. София, 2013.
11. **Гроздев, С.** Синергетика на ученето. В: Педагогика, 7, 2002, 3-23.
12. **Даскалова, Ф.** Методика на обучението по роден език в детската градина. София: „Просвета“, 1991.
13. **Захариева, Р.** Сътрудничеството между семейството и детската градина / училището за развитие на родителски умения. София: Изкуства, 2010.
14. **Захариева, Р.** Трите модела за училищна готовност. София: Свят 2001, 2004.
15. **Захариева, Р., К. Гетова.** Тестове за диагностика на психичното развитие на детето. София: УИ "Св. Кл. Охридски", 1999.
16. **Здравкова, С.** Методика на обучението по български език в началното училище. София, 1996.
17. **Здравкова, С.** Оgramотяване на децата в условия на билингвизъм. В: Начално образование, 3/2004, 3-8.

18. **Здравкова, С.** Съвременният образователен процес за овладяване на четенето – иновативни проекции. В: Традиции и иновации в началното образование. Юбилеен сборник в чест на 70-годишнината на проф. д-р Стойка Здравкова. София: Ун. изд. „Св. Кл. Охридски“, 2013, 43-72.
19. **Здравкова, С., Е. Манчева, Х. Кючуков.** Буквар АБВ с читанка за 1. клас на СОУ. София: Тилия, 1997.
20. **Здравкова, С., Е. Манчева.** Тетрадка-албум към буквар АБВ № 1 и № 2. София: Тилия, 1997.
21. **Здравкова, С., Т. Борисова 1992:** Читанката. В: сп. „Начално образование“, бр. 5 / 1992: с. 13
22. **Иванов, Г.** Трансверсални умения в технологичното обучение. Стара Загора: Кота, 2014.
23. **Иванов, С.** Изисквания към програмата, организацията и оценяването на социалнопсихологическия тренинг. В: Българско списание по психология, 1-4, 2016, 27-46.
24. **Иванова, Н.** Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен. Очаквани резултати от обучението по български език и литература и постижения в мултикултурна среда началния етап на основната образователна степен. София: Планета 3, 2010.
25. **Иванова, Н.** Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. София: Рива, 2014.
26. **Иванова, Н.** Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Български език. Изд. „Образование“. София, 2007.
27. **Ирасек, Я.** Диагностика на училищната зрелост. В: Диагностика на психичното развитие. (Под ред. на Й. Шванцара). София: Наука и изкуства, 1988.
28. **Йорданова, Д.** Семейството за езиковата култура на учениците от I-IV клас. В. Търново: Ун. изд. „Св. Св. Кирил и Методий“, 2005.
29. **Йорданова, Д.** Обучението по правоговор в I-IV клас. В: Методика на обучението по български език и литература (четене) I-IV клас. Първа част. В. Търново: Ун. изд. „Св. Св. Кирил и Методий“, 2000.
30. **Калчев, П.** Готовност за обучение в училище. Тест за оценка на когнитивните аспекти. София: Парадигма, 2005.
31. **Колева, И.** Билингвална технология. Рефлексивният подход за обучение на деца от ромски произход. София: „Гея Либрис“, 2003.

32. **Кючуков, Х.** Методика на обучението по български език и литература в началните класове в условия на билингвизъм. София: Просвета, 2004.
33. **Кючуков, Х.** Педагогическа технология за развитие на свързана реч при 5–6-годишните деца билингви. София: УНИЦЕФ, 1992.
34. **Кючуков, Х.** Тетрадка-албум към буквар АБВ № 3. София: Тилия, 1997.
35. **Люблинска, А.** За психологията на ученика от началната училищна възраст. София, 1984.
36. **Манасиева, Т.** От семейството до възпитателното училище – интернат. София: Съюз на учените в България, 2003.
37. **Мандева, М.** Екипно обучение по български език и литература в мултикултурна образователна среда. В: Интеркултурното образование като средство за намаляване отпадането на ромските деца от училище. Сборник с доклади. София: ЦМЕДТ „Амалипе“, 2014, 49-54.
38. **Мандева, М.** Компетентностен подход в обучението по първия (български) език – начален етап на основната образователна степен. В. Търново, 2015.
39. **Мандева, М.** Съвременни проблеми на обучението по български език и литература – 1.-4. клас. Пловдив: Астарта, 2018.
40. **Минчев, Б., И. Башовски, В. Банова, Н. Минчева.** Психологично изследване на детето в начална училищна възраст. София: „Веда Словена“ – ЖГ, 1996.
41. **Монтесори, М.** Домъ на детето (детски градини). Враца: Ново възпитание, 1932.
42. **Наредба №3 от 06.04.2017 г.** за условията и реда за приемане и обучение на лицата, търсещи или получили международна закрила. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.74 от 8 Септември 2000г., отм. ДВ. бр.32 от 21 Април 2017г.
43. **Наредба №5 от 30.11.2015г.** за общообразователната подготовка. В сила от 08.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.95 от 8 Декември 2015г., изм. и доп. ДВ. бр.80 от 28 Септември 2018г., изм. и доп. ДВ. бр.71 от 10 Септември 2019г.
44. **Наредба №6 от 11 август 2016 г.** за усвояването на българския книжовен език. В сила от 01.09.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.67 от 26 Август 2016г.
45. **Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020).** Приета с Протокол № 43.5 на Министерския съвет от 22.10.2014 г.

46. **Петров, А.** Комуникативната компетентност на учителя по български език. В: Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. София: Булвест 2000, 2005.
47. **Петрова, В.** Образователно направление „Български език“. С. 15-248. В: Книга за учителя. Моливко. Дидактична система за подготвителна група в детската градина (6 – 7 г.) по всички образователни направления. Под ред. Д. Гълъбова. Велико Търново: „Слово“, 2006.
48. **Петрова, Т.** Варианти, специфика и стандарти при диференцирано обучение в условията на билингвизъм. В: сп. „Начално образование“, 1 / 2009, 48-54.
49. **Рашева-Мерджанова, Я.** Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. В: Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. София, Булвест 2000, 2005.
50. **Рашева-Мерджанова, Я.** Концептуализация и метарефлексивни равнища на научно теоретико-емпирично изследване. В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Книга Педагогика, том 109, 2016, 5-34.
51. **Рашева-Мерджанова, Я.** Маси и масово образование. В търсене на идентичност. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2015.
52. **Рашева-Мерджанова, Я.** Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2005.
53. **Танкова, Р.** Алтернативи по пътя към грамотността. Технологии за обучение по четене и писане на деца и неграмотни възрастни. София: „Просвета“, 2012.
54. **Танкова, Р.** Дидактически технологии за начално овладяване на българския език с доминиращ майчин ромски и турски език. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2014.
55. **Танкова, Р.** Методика на обучението по български език и литература в началното училище. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2016.
56. **Тополска, Е.** Превенция на трудностите в ограмотяването (теоретични и практически аспекти). София: „Амадеус'с Къмпани“, 2008.
57. **Учебна програма** по български език и литература за I клас в сила от учебната 2016/2017 година, утвърдена със Заповед № РД09-1857 от 17.12.2015 г. (общообразователна подготовка).
58. **Учебна програма** по български език и литература за обучението, организирано в чужбина, за учениците, които през учебната 2017/2018 година постъпват в I клас. одобрена със Заповед № РД09-4901/04.09.2017 г. на министъра на образованието и науката.

59. **Учебна програма** по български език като чужд за търсеци или получили международна закрила и за мигранти в задължителна училищна възраст
60. **Христозова, Г.** Лингвистичната компетентност – същност и основни характеристики. В: Български език и литература (електронна версия), 3/2009. Електронно списание LiterNet, 05.10.2009, № 10 (119).
61. **Чавдарова–Костова, С.** Приобщаващо образование. София: Ун. изд. „Св. Кл. Охридски“, 2019.
62. **Чавдарова-Костова, С.** Фактори на възпитанието. В: Чавдарова-Костова, С., В. Делибалтова, Б. Господинов. Педагогика. Трето допълнено и преработено издание. София: Ун. изд. „Св. Кл. Охридски“, 2018, 227-250.
63. **Canale, M.** From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. // Language and Communication. Edt. J.C. Richards and R.W. Schmidt. Longman, 1983, 2-27.
64. **Gavora, P.** Preschool Children in Book-Reading Situations with Parents: the Perspective of Personal Agency Theory. // Studia paedagogica, 4 (21), 2016, 99-116.
65. **Hymes, D.** On communicative competence // Sociolinguistics. J. B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972, 269-293.
66. **McDevitt, T., J. Ormrod.** Child Development and Education. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, 2007.
67. **Navrátilová, M.** Sfumato[®] – Splývavé čtení[®] aneb čtení pro všechny děti. První konference výzkumného záměru Pdf MU id.č. MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – sekce Přístupy v edukaci žáků se specifickými poruchami učení (September 12). Brno: MU (Masaryk University), 2007.
68. **Van Ek, A.** Threshold Level English. Pergamon. Oxford, 1980.

