



ФОРМИРАНЕ НА ПРАВОГОВОРНА КОМПЕТЕНТНОСТ У ПЪРВОКЛАСНИЦИ
РОМИ – СЪСТОЯНИЕ НА ПРОБЛЕМА
(АНАЛИЗ НА АНКЕТА С УЧИТЕЛИ)

Христина Гергова *

FORMATION OF ORTHOEPIC COMPETENCE WITH ROMA FIRST-GRADE
STUDENTS – STATEMENT OF THE PROBLEM
(ANALYSIS OF A SURVEY AMONG TEACHERS)

Hristina Gergova

Abstract: *Language competence, based on the alphabet and writing of the community one belongs to, is the “key“ to the personal and social growth of a child. Mastering reading and writing is a complex process for all students but it is most difficult for first-graders, learning the official Bulgarian language as a second language, particularly Roma children. It is assumed that a satisfactory formed orthoepic competence (Beginners’ level) during the literacy development process is the fundamental tool for successful “entry“ into the Bulgarian alphabet and writing. Within the outlined theoretical context, an analysis of a survey among primary teachers has been made, aiming to highlight the importance of the problem and to make well-founded recommendations for improving the educational process in the particular pedagogical and linguistic situations.*

Keywords: *language literacy, orthoepic competence, Roma first-grade students, language interference*

I. Въведение: обща характеристика на изследването. Методология

Проблем на изследване е успешното „влизане“ в българската писменост на първокласниците роми.

Обект на изследване е формирането на правоговорна компетентност (ниво „Начинаещи“) у децата роми в първи клас като „ключ“ за „влизане“ в българската писменост.

Предмет на изследване са проблемите и перспективите при формирането на правоговорна компетентност у първокласниците роми като „ключ“ за „влизане“ в българската писменост.

Целта е: на основата на теоретична обосновка на проблема и чрез анализ на анкетно проучване с учители, ограмотяващи деца роми, да се открие значимостта на въпроса за формиране на правоговорна компетентност (ниво „Начинаещи“) у изследваната група ученици като „ключ“

* **Христина Гергова** – преподавател в Педагогически колеж – гр. Плевен, докторант към катедра „Начална училищна педагогика“, Педагогически факултет, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Велико Търново, България, e-mail: h.gergova@ts.uni-vt.bg

за „влизане“ в българската писменост и да се синтезират изводи и препоръки за подобряване на образователния процес в посочените педагогически и езикови ситуации.

Очакването е: чрез теоретичната обосновка и анализа на резултатите от анкетното проучване да се съдейства за успешното оgramотояване на първокласниците ромси с цел личностното и социалното им израстване в настоящия и в утрешния ден.

В съответствие с целта на изследването и очакването се решават **две групи задачи**, които си взаимодействат – задачи с теоретичен характер и задачи с практически характер.

Задачи с теоретичен характер:

1. Да се конкретизира същността на понятието правоговорна компетентност, като в този контекст се аргументира тезата, че правоговорната компетентност е „ключ“ за успешно оgramотояване на първокласниците ромси.

2. Да се конструира анкета с начални учители, оgramотояващи първокласници от ромски произход.

Задачи с практически характер:

1. Да се проведе анкетно проучване с начални учители, оgramотояващи първокласници с първи ромски език.

2. Да се направи количествен и качествен анализ на резултатите от проведено анкетно проучване.

3. Аргументирано да се изведат изводи и препоръки.

Основен метод на изследване е анкетата.

II. Теоретична постановка

Езиковата грамотност, в основата на която е писмеността на общността, към която принадлежим, е „ключ“ за личностно и социално развитие на детето. Тя включва уменията за устно общуване.

Неразделна част от компетентностите по устно общуване е правоговорната компетентност. Тя представлява комплекс от знания, умения и отношения в областта на правоговора.

В научната литература не съществуват съществени различия, свързани със съдържанието на понятието правоговор. Емблематични фигури в българското езикознание като Кирил Димчев, Любомир Андрейчин, Димитър Тилков, Тодор Бояджиев и др. са единодушни, че правоговорът е раздел от фонетиката, изучаващ книжовното произношение на думите. Те свързват това понятие и със съвкупността от правила, установяващи единно произношение, което съответства на правоговорните норми, приети в книжовния език (Бояджиев и др. 1999).

Правоговорната компетентност включва определено ниво на овладяване на езиковите знания и умения, свързани с книжовните правоговорни норми и прилагането на тези знания в речевата практика.

Езиковите знания, стоящи в основата на правоговорната компетентност, са знания за: образуването на звуковете на речта, техните артикулационни и акустични свойства; фонетичните промени и редуванията; строежът на сричката; словното ударение. Тези знания имат практическа насоченост и са свързани с комуникативните цели на обучението по български език. Комуникативната насоченост на обучението по официалния за Р. България език изисква овладените знания (в т.ч. и правоговорните) да се използват в конкретни речеви ситуации. Уменията, стоящи в основата на правоговорната компетентност, са умения за правилно изговаряне на звуковете като част от думите, на думите като част от изречението, изречението като основа за създаване на устен текст (дискурс), откриване и правилно поставяне на словното ударение.

Конструкт за реализация на компетентността е компетенцията, т.е. компетентността се формира, когато конструктът – компетенцията, стане притежание на ученика.

„В научната литература съществуват пет нива на компетенции“ (Dreyfus and Dreyfus 2004):

- „първо ниво – начинаещи – спазват правилата за базово поведение, ограничени и статични;
- второ ниво – навлизащи в опита – включват аспекти на ситуацията и се съобразяват с тях;

– трето ниво – практикуващи – действат съзнателно от позицията на дългосрочните цели и планове;

– четвърто ниво – добре осведомени, с широки познания – виждат ситуацията като цяло и действат по лични убеждения;

– пето ниво – експерти – имат интуитивно разбиране на ситуацията и се фокусират върху централни аспекти“ (Мандева 2015).

Може да се **обобщи**, че удовлетворително формираната правоговорна компетентност, от една страна – улеснява общуването между хората, а от друга – е основополагащ инструмент за „влизане“ в българската писменост.

Овладеяването на четенето и писането е труден процес за всички ученици, но най-сложен е той за първокласниците, за които официалният български език не е първи език, в частност – децата роми.

Спецификите при образователния процес на децата, за които българският език не е първи (фокус – деца роми), се определят до голяма степен и от езиковата ситуация, към която принадлежат конкретните ученици. М. Георгиева класифицира три групи езикови ситуации в районите със смесен етнически състав:

1. Първа група – Ромският език се използва в почти всички сфери на общуване. В тези райони няма чести контакти с носители на официалния за България език.

2. Втора група – Населеното място се населява от различни етнически групи и първият език се използва в семейно-битовата сфера и в общуването между хората, когато ситуацията го позволява. В културната и обществената сфера се говори на официалния български език. В този случай се наблюдава билингвизъм, при който ромският език е първи, а българският – втори.

3. Трета група – Българският език се използва за общуване в почти всички сфери, въпреки че в населеното място живеят представители на различни етноси. Изключение прави само семейно-битовата сфера (Георгиева 2004: 4 – 24).

В статията вниманието се фокусира върху изучаването на българския език в условията на втора група езикови ситуации. Изследваните ромски деца учат в смесена по етнически признак училищна среда, в която доминира официалният за Р България език. В този случай българският език се усвоява като втори.

Ограмотяването на ученици с първи език, различен от българския, е национален приоритет. Правят се различни изследвания в областта, но резултатът все още е незадоволителен.

Сериозно препятствие по пътя на езиковото ограмотяване на децата роми е езиковата интерференция. При нея се наблюдава влияние на два езика (в случая – ромски и български), тъй като системата на първия (ромски) език въздейства върху системата на изучавания втори (български) език. Това влияние се изразява в неправилни фрази и изрази на втория език (Гергова 2020). Отчитането и систематизирането им е особено важно за учебния процес, за да могат да се предвиждат и коригират навреме.

М. Георгиева прави класификация на типовете интерферентни грешки, допускани от учениците, за които българският език е втори език. Авторът систематизира тези грешки в три основни групи: фонетични; морфологични; синтактични интерферентни грешки (Георгиева 2004).

На базата на посочената типологизация в статията се акцентира върху фонетичната интерференция, която се наблюдава при първокласниците роми. Тя се разглежда като сериозна бариера за „влизане“ в писмеността. Фонетичните интерферентни грешки могат да се систематизират в две големи групи:

- неправилен изговор на звуковете в думата;
- неправилно поставяне на словното ударение (Гергова 2020).

Конкретно:

- Неправилен изговор на гласните звукове:
 - редукция на [ъ] с [а] – по-широко произнасяне на тесния гласен [ъ] (дарво вм. дърво);
 - протеза (добавяне) на начален звук [и] (исряда вм. сряда);

– елизия (изпускане) на гласни (телефон вм. телефон, школад вм. шоколад, пржола вм. пържола);

– редукция на [e] с [и] (пили вм. пиле; пител вм. петел, идин вм. един);

– метатеза – размятане на звукове в думата (щъркел вм. щъркел, вълк вм. вълк, църква вм. църква).

- Неправилен изговор на съгласните звукове:
 - неправилно омекотяване на [к], [л], [н] в края на думата (чайникъ, пънь, работникъ);
 - неправилно артикулиране на съгласни звукове – замяната на [ц] със [с], [ч] с [т] (сирк вм. цирк, саревица вм. царевица; тешма вм. чешма, таша вм. чаша);
 - протеза (добавяне) на начален звук [х] (хавтобус вм. автобус);
 - елизия (изпускане) на съгласни (оди вм. ходи, садолед вм. сладолед, фотораф вм. фотораф).

- Неправилно поставяне на словното ударение (училищѐ вм. училище, дѣска вм. дѣскà, чехлѝ вм. чѣхли) (Гергова 2020).

Системното обучение по български език и като втори (в т.ч. и по правоговор) спомага да се развият различни страни от речта на децата роми. Много е важно обучението по правоговор и свързаното с него формиране на правоговорна компетентност да започне още от първи клас, от периода на начално оgramотвяване. Това е особено наложително при наличието в класа на деца с първи ромски език. Необходимо е, заедно с осъзнаването на същността, особеностите и структурата на езиковите явления, които са част от процеса на оgramотвяване в първи клас, паралелно да протича и обучението по правоговор и формирането на правоговорна компетентност. Това подпомага социализацията на малкия ученик.

При обучението по български език и като втори се поставя фокус върху употребата му в социалния контекст на общуване. Удовлетворително формираната правоговорна компетентност съдейства за успешното оgramотвяване на децата роми.

Нереалистично е чрез обучението по български език като втори език да се изградят всички нива на компетентност, представени по-горе. Съобразно спецификите на обучението по български език на първокласниците роми и по-конкретно – на процеса на формиране на правоговорна компетентност, предвид възможната интерференция с първия език и психологията на възрастта, в статията се взема под внимание първо ниво по класификацията на компетенциите – ниво „Начинаещи“.

III. Анкетно проучване. Резултати и дискусия

Анкетното проучване е насочено към учителите, оgramотвяващи ученици, с първи език, различен от българския (фокус – деца роми). Те действат „на терен“ и познават трудностите в процеса на оgramотвяване на тези ученици.

Проучването се прави през периода юни – юли 2019 година. В него участват 150 начални учители от училища в област Плевен и област Ловеч. Всички те оgramотвяват ученици, чийто първи език е различен от българския език, в частност ромски език.

Анкетата е анонимна, по форма – писмена. Структурирана е в три части: уводна част; основна част; заключителна част.

В уводната част се осъществява контакт с анкетираното лице, представят се целите на анкетното проучване и се дават указания за попълване на анкетната карта.

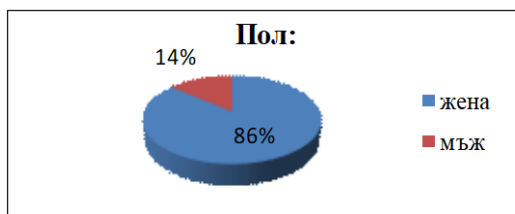
В основната част са включени пет въпроса, които според съдържанието са за знание, мнение, отношение, оценка на анкетираните лица във връзка с поставени проблеми, а по форма са открити. С отговора на тези въпроси анкетираните педагогически специалисти ще подпомогнат изследване, което се прави върху правоговорната компетентност на ученици роми на „входа“ в първи клас, като ще:

- потвърдят или опровергават значимостта на въпроса за формиране на правоговорна компетентност (ниво „Начинаещи“) у децата роми като „ключ“ за „влизане“ в българската писменост;

- помогнат синтезирането на изводи и препоръки за подобряване на образователния процес в посочените педагогически и езикови ситуации.

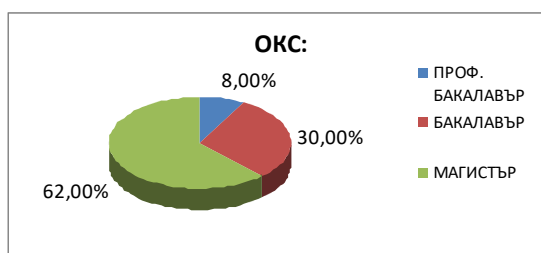
В заключителната част се получава информация за анкетираните – наименование на училището, в което работи, образователно- квалификационна степен, педагогически стаж и пол.

От обобщените данни за респондента следва, че 86% от анкетираните лица са жени – 129 на брой, а 14% са мъже (21 на брой). Диаграма 1 онагледява това процентно съотношение.



Диаграма 1. Респонденти, пол

Диаграма 2 визуализира, че по-голям процент от учителите, взели участие в изследването, са с ОКС магистър – 62% (93 учители); 30% (45 учители) са с ОКС бакалавър; едва 8% (12 учители) са с ОКС „професионален бакалавър“.



Диаграма 2. Респонденти, ОКС

Диаграма 3 отчита педагогическия опит на анкетираните учители. Най-голям процент от тях имат над 20 години педагогически стаж – 53,33% (80 учители). 30% от анкетираните лица (45 учители) работят като учители над 10 години. С педагогически опит над 5 години са 10% от включените в изследването (15 учители), а едва 6,67% (10 учители) са със стаж до 5 години.



Диаграма 3. Респонденти, педагогически стаж

От обобщените данни за анкетираните лица следва, че включените в анкетата педагогически специалисти притежават необходимите компетентности и практически опит, за да споделят адекватна гледна точка по поставените въпроси.

Тъй като не се открояват съществени различия в отговорите на анкетираните лица предвид възраст, пол, ОКС и педагогически стаж, отговорите на групите анкетиранци няма да бъдат анализирани диференцирано.

Първият въпрос от анкетата е: „Смятате ли, че нивото на компетентности по устно общуване на български език оказва пряко влияние върху „влизането“ в българската писменост на учениците роми?“. Възможните отговори са: А) Да; Б) Не; В) Нямам мнение.

След анализ на получените отговори се установява, че: 86,67% от анкетираните (130 учители) отговарят положително. Само двама учители – 1,33%, отговарят отрицателно, а 12% от респондентите (18 учители) нямат мнение по въпроса. Диаграма 4 визуализира в процентно отношение мнението на анкетираните лица по първия въпрос.



Диаграма 4. Мнение – респонденти, първи въпрос

Изводът е, че значителна част от учителите, ограмотяващи деца роми, са на мнение, че овладяването на българската писменост се влияе от нивото на развити компетентности по устно общуване на официалния за Р България език. Те подкрепят тезата, че правоговорната компетентност като част от компетентностите по устно общуване е „ключ“ за „влизане“ в българската писменост.

Вторият въпрос е: „Смятате ли, че нивото на правоговорна компетентност на учениците роми като част от компетентностите по устно общуване на „входа“ на първи клас оказва влияние върху формирането на компетентности по четене?“. Възможните отговори са: А) Да; Б) Не; В) Нямам мнение.

След анализ на получените отговори се констатира, че: 90% от анкетираните начални учители (135 учители) са на мнение, че нивото на правоговорна компетентност на учениците роми влияе върху формирането на компетентности по четене. 4% от анкетираните (6 учители) мислят, че нивото на правоговорна компетентност на тези ученици не оказва влияние върху формирането на компетентности по четене. Останалите 6% от респондентите (9 учители) нямат мнение по въпроса. Диаграма 5 показва становището на анкетираните лица по втория въпрос.



Диаграма 5. Мнение – респонденти, втори въпрос

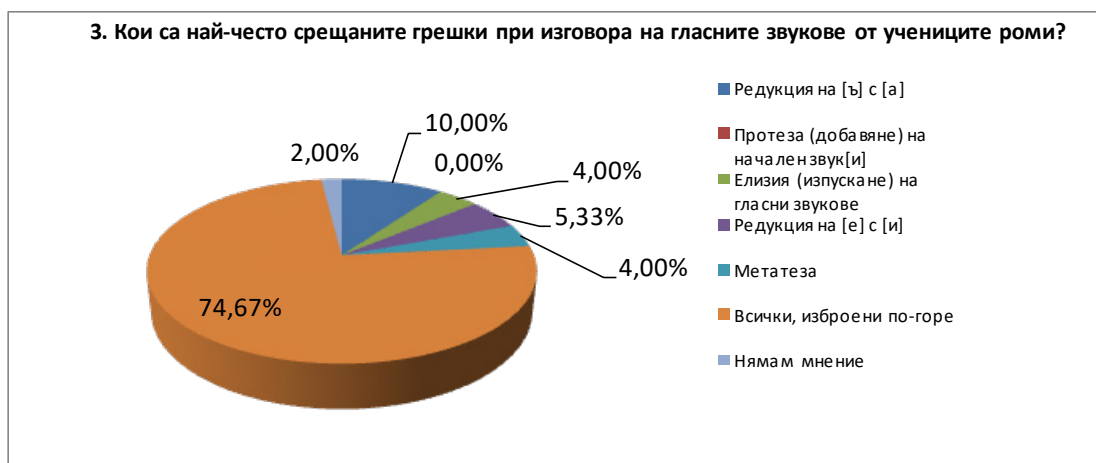
Изводът, който може да се направи след анализ на отговорите на този въпрос, е, че по-голям процент от анкетираните учители подкрепят твърдението, че нивото на правоговорна компетентност на учениците роми повлиява положително формирането на компетентности по четене.

Като се следва посочената в теоретичната част типологизация на интерферентните грешки в речта на децата, чийто първи език е различен от българския, акцент във въпроси три и четири е фонетичната интерференция, наблюдавана при първокласниците роми. Това е така, защото чрез анкетното проучване се цели да се открият и фонетичните интерферентни грешки, допускани от тези ученици. Те се разглеждат като сериозно препятствие за „влизане“ в българската писменост.

Таблица №1 и диаграма 6 визуализират мнението на анкетиранияте учители по въпрос номер 3 – „Кои са най-често срещаните грешки при изговора на гласните звукове от учениците роми?“.

Таблица № 1 Анализ – отговор респонденти, трети въпрос

Фонетични интерферентни грешки при изговора на гласните звукове – възможни отговори	Брой отговорили	Процент на отговорилите спрямо общия брой	Общ брой отговорили
Редукция на [ъ] с [а]	15	10%	150
Протеза (добавяне) на начален звук [и]	0	0%	150
Елизия (изпускане) на гласни звукове	6	4%	150
Редукция на [е] с [и]	8	5,33%	150
Метатеза	6	4%	150
Всички, изброени по-горе	112	74,67%	150
Нямам мнение	3	2%	150



Диаграма 6. Мнение – респонденти, трети въпрос

От показаните резултати в таблицата и диаграмата може да се **обобщи**, че: 10% от анкетиранияте (15 учители) смятат, че редукцията на [ъ] с [а] е най-често срещаната грешка в устната реч на децата роми. Протезата (добавяне) на начален звук [и] не е основна грешка при тези ученици според анкетиранияте учители. 4% (6 учители) мислят, че учениците с първи ромски език изпускат гласни звукове, когато говорят. Редукцията на [е] с [и] е често срещано отклонение в устната реч на учениците роми според 5,33% от респондентите (8 учители). Разместването на звукове в думата е основна грешка в речта на ромите според 4% от анкетиранияте (6 учители). 2% (3 учители) нямат мнение по въпроса. Според най-голям процент от анкетиранияте начални учители – 74,67% (112 учители), децата роми често допускат грешки, свързани с: редукцията на [ъ] с [а]; протезата на начален звук [и]; елизията на гласни звукове; редукцията на [е] с [и] и разместването на звукове в думата, т.е. отговор „всички, изброени по-горе“.

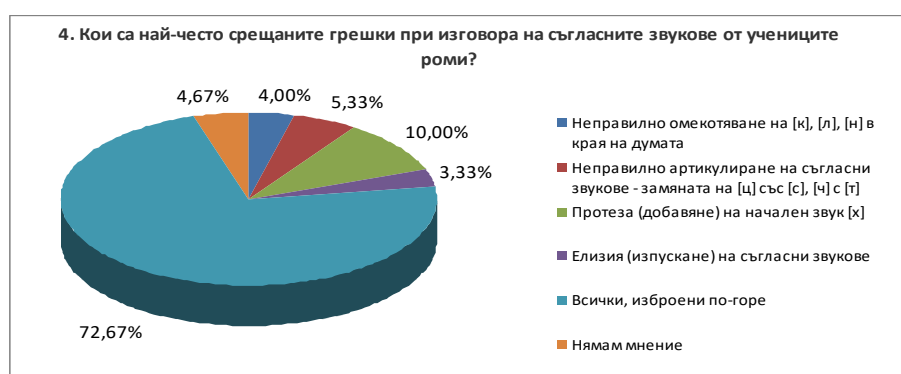
Въпрос номер 4 е: „Кои са най-често срещаните грешки при изговора на съгласните звукове от учениците роми?“. В таблица №2 са посочени възможните отговори, броят на отговорилите и процентното съотношение между отговорите на анкетираните лица.

Таблица №2 Анализ – отговор респонденти, четвърти въпрос

Фонетични интерферентни грешки при изговора на съгласните звукове – възможни отговори	Брой отговорили	Процент на отговорилите спрямо общия брой	Общ брой отговорили
Неправилно омекотяване на [к], [л], [н] в края на думата	6	4%	150
Неправилно артикулиране на съгласни звукове – замяната на [ц] със [с], [ч] с [т]	8	5,33%	150
Протеза (добавяне) на начален звук [х]	15	10%	150
Елизия (изпускане) на съгласни звукове	5	3,33%	150
Всички, изброени по-горе	109	72,67%	150
Нямам мнение	7	4,67%	150

Анализът на резултатите показва, че най-голям процент от анкетираните учители – 72,67% (109 учители), са на мнение, че учениците роми: омекотяват неправилно звуковете [к], [л] и [н] в края на думата; заменят звук [ц] със звук [с], звук [ч] със звук [т]; добавят начален звук [х] и изпускат съгласни звукове в речта си, т.е. отбелязали са отговора „всички, изброени по-горе“. Малка част от респондентите мислят, че грешките при изговора на съгласните звукове от първокласниците роми са единични, епизодични и не отчитат проявлението на повече от една грешка в речта им. Неправилното омекотяване на [к], [л], [н] в края на думата са най-често срещаните фонетични интерферентни грешки според 4% от анкетираните (6 учители). Според 5,33% от респондентите (8 учители) интерферентна грешка на фонетично ниво в речта на децата роми е артикулирането на съгласните [ц] и [ч]. 10% от анкетираните лица (15 учители) са на мнение, че тези ученици добавят начален звук [х]. Изпускането на съгласни звукове е най-срещаното правоговорно отклонение при децата роми според 3,33% от анкетираните педагогически специалисти (5 учители). Мнение по този въпрос нямат само 7 начални учители – 4,67%.

Диаграма 7 илюстрира процентното съотношение между отговорите на анкетираните лица.



Диаграма 7. Мнение – респонденти, четвърти въпрос

Изводът от обобщените данни от въпроси № 3 и № 4 е, че по-голям процент от анкетираните педагогически специалисти, огромяващи ученици роми, познават и класифицират фо-

нетичните интерферентни грешки в речта им. Това доказва, че съвременният начален учител, обучаващ деца роми, е добре подготвен и теоретично, и практически. Получените резултати са от помощ при открояването на най-честите фонетични интерферентни грешки в речта на изследваната група ученици.

Конкретно:

- по-широко произнасяне на тесните гласни звукове [ъ] и [е];
- ненормативно омекотяване на звуковете [к], [л], [н] в краесловие;
- неправилно произнасяне на съгласните звукове [ц], [ч] и [х];
- добавяне на звук [х] или звук [и] в началото на думата;
- изпускане и разместване на звукове в думата;
- неправилно поставяне на словното ударение (Гергова 2020).

Последният въпрос е: „Разполагате ли с достатъчно методически указания и помагала за превъзможване на явлението езикова интерференция, за да могат да се преодолеят интерферентните грешки на фонетично ниво като „ключ“ за „влизане“ в българската писменост?“. Възможните отговори са: А) Да; Б) Не; В) Отчасти; Г) Нямам мнение.

След анализ на получените отговори се установява, че: 60% от анкетираните лица (90 учители) са на мнение, че има такива помагала, но те не са достатъчни. 30,8% от респондентите (46 учители) смятат, че няма необходимата им помощна литература, а 9,2% (14 учители) мислят, че, това, което има като специализирана литература, им е достатъчно. Следващата диаграма онагледва процентното съотношение в отговорите на този въпрос.



Диаграма 8. Мнение – респонденти, пети въпрос

Изводът е, че съвременният педагогически специалист, обучаващ ученици роми, има нужда от още методически указания и помагала за превъзможване на явлението езикова интерференция, за да могат да се преодолеят интерферентните грешки на фонетично ниво като могъщо средство за „влизане“ в българската писменост.

IV. Заключение: изводи и препоръки

Изводите, които могат да се направят след анализа на анкетата, на базата на мнението на анкетираните начални учители, са следните:

- Нивото на устното владеене на българския език, и в частност правоговорната компетентност на ниво „Начинаещи“, е „ключ“ за успешното ограмотяване на децата роми.

- Фонетичната интерференция е сериозно препятствие по пътя на формирането на правоговорна компетентност у учениците роми. Необходима е специална методическа грижа за преодоляването ѝ.

- Въпреки полаганите целенасочени усилия, все още няма достатъчно методически указания и помагала за преодоляване на бариерите по пътя на ограмотяването на учениците роми.

Препоръка: Необходимо е създаването на повече, одобрени от МОН, методически указания и помагала за работа с деца роми с цел подобряване на образователния процес в посочените педагогически и езикови ситуации.

Перспективи:

Теоретичната обосновка на разглеждания проблем и анализът на резултатите от анкетното проучване потвърждават необходимостта от диференцирана методическа грижа в процеса на оgramotyavane на децата роми с цел преодоляване на фонетичната интерференция като част от правоговорната компетентност. Предвид характеризиранияте фонетични интерферентни грешки и направената им класификация, тази методическа грижа се конкретизира в следните взаимосвързани насоки:

- Работа над словното ударение
- Работа над произнасянето на звуковете, по-конкретно над вокалите [ъ] и [е], съгласните [к], [л] и [н] в краесловие, звуковете [ц], [ч] и [х].

Визираната диференцирана методическа грижа не дискриминира изследваната група ученици, а е акт на грижа всяко дете да получи качествено образование, което, на свой ред, съдейства за предотвратяване на отпадането от училище и създава основа за успешно образование в следващите училищни степени и етапи.

ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г., В. Краевски (2007). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. // **Bizhkov, G., V. Kraevski (2007).** *Metodologia i metodi na pedagogicheskite izsledvania*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Бояджиев, Т., И. Куцаров, Й. Пенчев (1999). *Съвременен български език*. София: Петър Берон. // **Boyadzhiev, T., I. Kutsarov, Y. Penchev (1999).** *Savremenen balgarski ezik*. Sofia: Petar Beron.

Георгиева, М. (2004). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“. // **Georgieva, M. (2004).** *Obuchenieto po balgarski ezik v uslovnia na bilingvizam*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.

Гергова, Хр. (2020). Компетентностният подход в условията на началното оgramotyavane на български език като втори език (ученици роми). *Сборник с доклади от научно-практическа конференция „Актуални политики и практики в образованието. Компетентностният подход в образователния процес“*. Плевен, 143 – 151. // **Gergova, Hr. (2020).** *Kompetentnostniyat podhod v usloviyata na nachalnoto ogramotyavane na balgarski ezik kato втори език (uchenitsi romi)*. *Sbornik s dokladi ot nauchno-prakticheska konferentsia „Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето. Kompetentnostniyat podhod v obrazovatelnia protses“*. Pleven, 143 – 151.

Йорданова, Д. (2016). *Въпроси на обучението по български език в 1.–4. клас*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. // **Yordanova, D. (2016).** *Vaprosi na obuchenieto po balgarski ezik v 1.–4. klas*. Veliko Tarvovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.

Мандева, М. (2015). Компетентностен подход в обучението по първия (българския) език – начален етап на основната образователна степен. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. // **Mandeva, M. (2015).** *Kompetentnosten podhod v obuchenieto po parvia (balgarskia) ezik – nachalen etap na osnovnata obrazovatelna stepen*. Veliko Tarvovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.

Dreyfus, H., S. Dreyfus (2004). *From Socrates to Expert Systems: The Limits and Dangers of Calculative Rationality*. University of California.