



ЧЕТЕНЕТО – ЛЕСНО И ПРИЯТНО

Помагало за учители

МАТЕРИАЛИТЕ СА РАЗРАБОТЕНИ ОТ:

МОДУЛ 1: ТЕХНОЛОГИЧНА АКАДЕМИЯ РЕЗЕКНЕ - ЛАТВИЯ

МОДУЛ 2: КОНФЕДЕРАЦИЯ НА ОБУЧИТЕЛНИТЕ ЦЕНТРОВЕ -
ИСПАНИЯ

МОДУЛ 3: АСОЦИАЦИЯ ДИСЛЕКСИЯ – БЪЛГАРИЯ

МОДУЛ 4: ПРОВИНЦИАЛЕН ИНСПЕКТОРАТ ПО ОБРАЗОВАНИЕТО,
КОДЖАЕЛИ - ТУРЦИЯ

МОДУЛ 5: ОБУЧИТЕЛЕН ЦЕНТЪР EDUFOR - ПОРТУГАЛИЯ

МОДУЛ 6: АСОЦИАЦИЯ EDUCANDOIT - ИТАЛИЯ

ПРОЕКТ “REF: READING WITH EASE AND FUN”

2015-1-BG01-KA201-014534



Този проект е финансиран с подкрепата на
Европейската комисия.

Тази публикация отразява само личните виждания на
нейния автор и от Комисията не може да бъде търсена
отговорност за използването на съдържащата се в нея
информация.

СЪДЪРЖАНИЕ

МОДУЛ 1.....	11
ВЪВЕДЕНИЕ	11
1. ЧЕТЕНЕТО КАТО ПРОЦЕС.....	12
1.1 Какво представлява четенето?	12
1.2 Четенето като процес	14
1.3 Ролята на четенето за детското развитие	15
1.4 Развитие на уменията за четене	16
1.5 Компоненти на четивните умения	18
2. ЧЕТЕНЕТО В ДНЕШНО ВРЕМЕ: ЕЛЕКТРОННИ ИЛИ ТРАДИЦИОННИ КНИГИ?	19
2.1 Характеристики на „дигиталното“ поколение.....	19
2.2 Влиянието на информационните технологии върху детското развитие	20
2.3 Използване на технологиите с обучителна цел	22
3. ПРОУЧВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ.....	23
3.1 Проучване на нивото на четивна грамотност	23
3.2 Проучване на развитието на четивната грамотност.....	24
3.3 Проучване на информационните технологии.....	26
3.4 Проучване на ролята на родителите за развитието на четивната грамотност на децата....	27
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	28
РЕФЕРЕНЦИИ	29
МОДУЛ 2.....	34
ВЪВЕДЕНИЕ	34
1. ПРОЦЕСИ, УЧАСТВАЩИ В ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО.....	35
1.1 Процеси, участващи в разпознаването на думите	36
1.2 Процеси, участващи в идентифициране на значението.....	37

2.	ЕТАПИ В ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО.....	38
2.1	Логографична фаза.....	38
2.2	Азбучна фаза.....	39
2.3	Ортографична фаза.....	41
3.	ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ.....	42
3.1	Анализиране на системата „Letrilandia. El País de las Letras“ („Летриландия. Светът на буквите“).....	43
3.2	Анализ на глобално-аналитичния метод за ограмотяване	48
3.2.1	Учене чрез преживяване (базирано на метода на Доман)	48
	Подбор на изреченията:	50
	Подбор на символите:	51
	Разделяне на изречението	53
	Зрителни и слухови възприятия:.....	55
4.	ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ В ПРОЦЕСА НА УСВОЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО	56
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
	РЕФЕРЕНЦИИ	60
	МОДУЛ 3.....	61
	ВЪВЕДЕНИЕ	61
1.	ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ДОБРИ УМЕНИЯ ЗА ЧЕТЕНЕ	61
1.1.	Възприятия.....	61
1.1.1.	Зрителни възприятия.....	61
1.1.2.	Слухови възприятия	62
1.1.3.	Фонологични възприятия и фонологична осъзнатост	63
1.2.	Памет	64
1.2.1.	Зрителна памет	64
1.2.2.	Слухова памет.....	64
1.2.3.	Краткосрочна памет	65
1.2.4.	Дългосрочна памет	66

1.2.5. Семантична памет	67
1.3. Пространствена ориентация	67
1.4. Последователности.....	68
1.5. Вниманиe.....	69
1.5.1. Концентрация	69
1.5.2. Устойчивост.....	70
1.5.3. Превключване	70
ИЗВОДИ.....	71
2. ЗАТРУДНЕНИЯ, С КОИТО ДЕТЕТО МОЖЕ ДА СЕ СЪЛЪСКА В ПРОЦЕСА НА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО	74
2.1. Проблеми с техниката на четене	76
2.1.1. Зрителна диференциация на буквите.....	76
2.1.2. Съотнасяне Буква – Звук.....	76
2.1.3. Съхраняване в паметта	76
2.1.4. Свързване на звуците в думи (блендиране).....	77
2.1.5. Гладкост на четенето	77
2.1.6. Пунктуация.....	77
3. КАК ДА ПОМОГНЕМ	80
3.1. При проблеми с техниката на четене	80
4.2. При проблеми с разбирането при четене	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	92
РЕФЕРЕНЦИИ	93
МОДУЛ 4.....	95
ВЪВЕДЕНИЕ.....	95
1. ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ.....	96
2. УСВОЯВАНЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ	99
3. ПОДОБРЯВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ	102
СТЪПКА 1. ГЛАДКО ЧЕТЕНЕ	103

СТЪПКА 2. ОБОГАТЯВАНЕ НА РЕЧНИКА	104
СТЪПКА 3. ЧЕТЕНЕ ПО ДВОЙКИ.....	104
СТЪПКА 4. ГРУПИРАНЕ НА ДУМИ	106
СТЪПКА 5. РАЗШИРЯВАНЕ УПОТРЕБАТА НА ДУМИТЕ.....	107
СТЪПКА 6. ПЛАНИРАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО.....	109
СТЪПКА 7. ПРОВЕРКА НА НИВОТО НА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ	110
СТЪПКА 8. ЕКИПНО ЧЕТЕНЕ.....	111
СТЪПКА 9. СЪЗДАВАНЕ НА МИСЛОВНИ КАРТИ ПО ТЕКСТА	112
СТЪПКА 10. ПОДГОТВЯНЕ НА ВРЕМЕВИ ТАБЛИЦИ	112
СТЪПКА 11. ЕМОЦИИ.....	113
СТЪПКА 12. АУДИО ЗАПИСИ	114
СТЪПКА 13. ПОДГОТОВКА ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ТЕКСТА.....	114
СТЪПКА 14. ПРЕДВИЖДАНЕ	115
СТЪПКА 15. ПОДРЕЖДАНЕ НА СЪБИТИЯТА	116
СТЪПКА 16. РАЗШИРЯВАНЕ НА ИЗРЕЧЕНИЯТА.....	116
СТЪПКА 17. ПРЕПРОЧИТАНЕ	117
СТЪПКА 18. ПОДБОР НА ЧЕТИВНИ ТЕХНИКИ.....	117
СТЪПКА 19. ПРОВЕРКА НА НИВОТО НА ЧЕТИВНОСТ НА ТЕКСТА.....	119
СТЪПКА 20. ОБСЪЖДАНЕ НА ЗНАЧЕНИЕТО НА ТЕКСТА	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	121
МОДУЛ 5.....	123
ВЪВЕДЕНИЕ	123
1. СОЦИОКУЛТУРАЛНА СЕМЕЙНА СРЕДА (четивна култура на родителите, традиции по отношение на четенето в семейството, ролята на родителите като модел).....	124
1.1. Влиянието на семейството за формиране на четивни навици	125
1.2. Семейна среда и грамотност	127
2. РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА ЧЕТИВНАТА КУЛТУРА НА ДЕЦАТА.....	131

2.1. Важността на първия контакт с книгата	132
2.2. Процесът на развитие на грамотността.....	134
3. ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ЧЕТИВНИ УМЕНИЯ И ПОВИШАВАНЕ НА ИНТЕРЕСА КЪМ ЧЕТЕНЕТО В СЕМЕЙСТВОТО.....	135
4. РОЛЯТА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ УЧИЛИЩЕТО И СЕМЕЙСТВОТО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЧЕТИВНИТЕ НАВИЦИ НА УЧЕНИЦИТЕ	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	141
РЕФЕРЕНЦИИ	142
МОДУЛ 6.....	144
1. ВАЖНОСТТА НА УМЕНИЕТО ДА СЕ ЧЕТЕ.....	144
2. ДАННИ ЗА ЧЕТИВНИТЕ УМЕНИЯ.....	146
2.1 Данни на ISTAT (Национален статистически институт на Италия)	149
3. УЧИЛИЩНИ ДЕЙНОСТИ	151
3.1 Важността на извънучилищните дейности за повишаване на удоволствието от четенето.....	152
4. РАБОТАТА С КНИГИТЕ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КРЕАТИВНОСТТА	156
4.1 Четенето – между традицията и иновациите	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
РЕФЕРЕНЦИИ	160

МОДУЛ 1

ЧЕТЕНЕТО – ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ

ВЪВЕДЕНИЕ

В края на XX-ти век в науката, обществото, заобикалящата ни среда и у всеки един от нас настъпиха съществени промени. Броят на източниците на информация бързо расте в резултат на бурното развитие на модерните технологии, което значително повлия интереса към четенето. За съжаление, децата четат все по-малко и по-малко – тази тенденция е свързана както с увеличените възможности за забавления и прекарване на свободното време на младите хора, така и с натоварения работен ритъм на родителите (Gudakovska, 1995).

Изследвания, занимаващи се с проблемите на четенето сред учащите, като например проучването OECD (Geske, Ozola, 2007; OECD, 2010), проучването Eurydice "Преподаване на четене в Европа: контекст, правила и практики" (2009), проучването "ADORE: Обучение на учащи младежи с проблеми в четенето. Сравнително проучване на добрите практики в европейските страни" (Garbe et al., 2009), са довели до заключението, че в общностите, в които съвременните технологии са по-широко представени, интересът на учениците към четенето и мотивацията им да четат е намален, а оттам – и нивото им на грамотност. Установена е силна връзка между интереса на учениците към четенето и техните четивни умения (Geske, Ozola, 2007). Направен е изводът, че доброто ниво на четивните умения гарантира оптимални предпоставки за академичен успех (Gurung, Schwartz, 2009), тъй като то осигурява на учащите възможност да разбират добре и да усвояват ефективно учебния материал по различните учебни предмети – математика, история, география, химия, биология, физика и т.н. (ALIRANA, 2015).

Четенето в голяма степен определя качеството на живот в дългосрочен план, но ниското ниво на четивни умения може да се отрази негативно върху цялостното развитие на детето, да ограничи неговите възможности и да възпрепятства пълноценното му включване в съвременното общество (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016). Европейската комисия обръща специално внимание на грамотността като условие за усвояване на ключови

компетенции и продължаващо образование през целия живот. Следователно, необходимо е разработването на нови стратегически програми за овладяване на основните умения и в частност – постигане на добро ниво на четене още в началните класове (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1).

Една от основните цели на проекта „Образователни стратегии в образованието на възрастни“ е да повиши професионалните умения на началните учители в работата им с учениците, да насочи вниманието към писменото слово и да мотивира повишаването на четивните умения чрез прилагането на иновативни и атрактивни методи. Повишаването на интереса към четенето и развитието на необходимите умения е особено важно в началните класове, защото базовите умения за четене, четивните навици и отношението към четенето се формират именно в периода 1 – 4 клас.

Границите в развитието на децата в началния етап на образованието се определят от тяхното индивидуално развитие, от спецификите на възрастта им и от редица външни фактори (фактори на средата), сред които личността на родителите и на учителите, които от своя страна взаимно си влияят и формират детската личност (Fišers, 2005). Това е възрастта, когато направляваните дейности постепенно преминават от играта към „истинския“ учебен процес, и детето има нужда от определени базови умения, за да започне да чете самостоятелно и да премине към овладяване на т.нар. изразително (литературно) четене (Ptičkina, 1999). Нивото на овладяване на уменията за четене и разбиране на писменото слово ще имат огромно влияние върху качеството на живот на детето в следващите години в училище, както и в живота му след това, защото ефективното четене гарантира оптимални условия за учене, а в дългосрочен план – пълноценно включване в икономическия, социален и културен живот на обществото.

1. ЧЕТЕНЕТО КАТО ПРОЦЕС

1.1 Какво представлява четенето?

Четенето е едно от най-важните базови умения на човека, то е целенасочена дейност, изискваща усилие и мотивация. То изисква да се

разбират и използват онези форми на писмената реч, които са необходими на обществото и/или са значими за отделния човек.

Четенето се определя като способност да се възприема, разбира, оценява и използва писмената реч и знание в различни ситуации. Четенето означава разбиране на писмен текст, неговото използване и прилагането на съдържащата се в него информация в процеса на учене през целия живот. Четенето е много повече от разпознаване на буквите и думите; то включва разбиране значението на думите, знания за фактите, нещата и явленията като цяло. Когато чете, човек трябва да е в състояние да декодира езика и да прилага знанията си за синтаксиса в съответствие с общите възприятия на думата, да разбира абстрактни текстове, да прави обобщения на отделни текстове или на тематично свързани такива, и т.н. Така че четенето е сложен процес, защото освен декодиране на написаното включва и разбиране на текста. В същото време това е процес, при който съдържанието на четения текст и възможностите за използване на съдържащата се в него информация се възприемат и оценяват. Четивната грамотност се състои от такива базови компоненти като мотивация (стремеж към знания, умения, интерес към темата на текста), оперативност (постига се с определени специални дейности) и контрол/самоконтрол (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al., 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Эльконин, 1998).

Когато един човек е усвоил четенето, той съзнателно извършва следните действия:

- 1) Чете даден текст с някаква цел;
- 2) Чете текста и разбира съдържанието му;
- 3) Свързва прочетената информация с това, което вече знае по темата;
- 4) Анализира прочетената информация, извлича новата информация и вижда възможности за нейното използване;
- 5) Бързо разпознава думите, така че основното усилие е насочено към разбиране на съдържанието (Geiger, Millis, 2004).

В повечето случаи четенето се усвоява във възрастта между 6 и 11 години. Това е периодът на т.нар. начално училищно образование, когато

границите на развитие на децата се определят от техния индивидуален потенциал и особености и зависят до голяма степен от личността на хората, присъстващи най-активно в живота им: техните родители и учители. Развитието на уменията за четене е в основата на учебната програма на малките ученици, а тя се изпълнява в условията на сътрудничество между учителите по различните учебни предмети, между учителите и родителите, защото навиците за четене и интереса към четенето като цяло се формира и насърчава, както в училище, така и в семейството (Upeniece & Šenne, 2014).

1.2 Четенето като процес

Изследване, проведено през 1992 г., стига до извода, че познавателните умения и физическите способности (например памет, пространствена ориентация, движения на очите) са изключително важни за четене (Tunmer, Hoover, 1992). И в по-късните изследвания по темата (Blakemore, Frith, 2005; Kintsch, Dijk, 1978; Tūbele, 2008, и др.) се подчертава, че четенето е сложен психо-физиологичен процес, при който зрителните и слуховите анализатори си взаимодействат с центровете, отговарящи за говора и движението. На практика усвояването на четенето изисква координирано функциониране на всички мозъчни структури. В резултат на това мозъкът разграничава същественото от незначителното, а взаимодействието между памет, език и мислене осигурява възприемането на съдържащата се в текста информация и нейното декодиране на базата на предварителните познания, и съхраняването ѝ в паметта.

Особено внимание се обръща на значението на зрителния анализатор; оперативното зрително поле – колко букви човек възприема наведнъж – е от първостепенно значение за овладяване на процеса на четене. Развитието на зрителните възприятия са необходимо условие, за да може четящият да възприеме визуалната информация в хода на четенето, като в същото време мозъкът извърши нужните действия, за да обработи тази информация. Нужно е четящият да притежава уменията да контролира движението на очите; информацията, постъпваща по визуален път; да схване смисъла на тази информация; да отсее важното от ненужното в съответствие с целите на четенето (Geiger&Millis, 2004).

Функционирането на дясната хемисфера на мозъка определя как ще бъде възприет текстът, как пространствената конфигурация и организация на буквите ще бъде овладяна. Възприемането на буквите и думите, и тяхната последователност от ляво надясно трябва да се случва едновременно (Schachl, 2006; Sousa, 2005; Tübele, 2015). Четенето се описва като способност за комплексно сензорно мислене, изискващо едновременно възприемане на символите и артикулиране на тяхното звуково съответствие. Налице са също така доказателства за генетична предразположеност и редица други фактори, влияещи върху придобиването на умения за четене и причините за затруднения при овладяването на този процес – средата, социалния и културен контекст, методиката на преподаване на четенето и т.н. (Blakemore, Frith, 2005; Reid, 2003; Snowling, 2004; Sousa, 2005; Tübele, 2015; Корнев, 2003).

1.3 Ролята на четенето за детското развитие

Резултатите от скорошно проучване (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016) показват, че родителите са наясно с важността на четенето за развитието на детето. В хода на анализиране и организиране на материалите от проучването са взети предвид три аспекта от развитието на учениците: образователен, развитиен и социален аспект (фиг. 1)



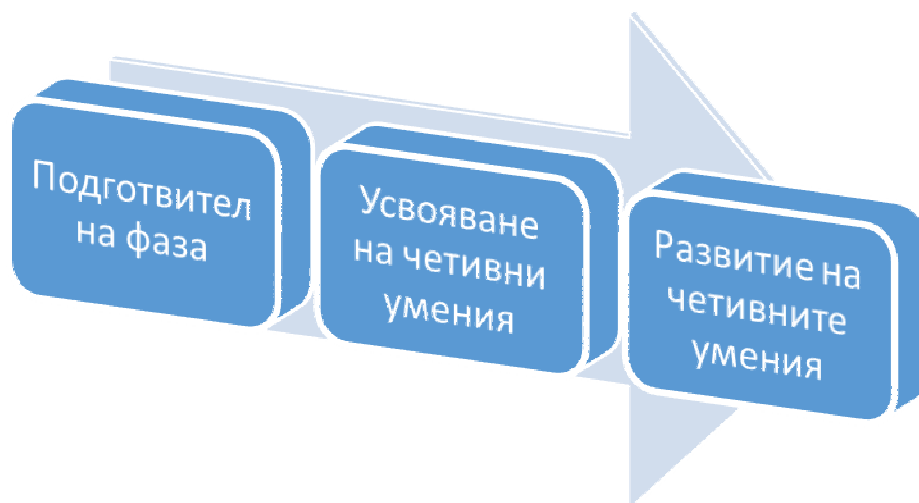
Фиг.1 Влиянието на четенето върху развитието на учениците в началните класове (според отговорите на родителите)

Установена е силна зависимост между интереса на децата към четенето и академичните им постижения (Geske, Ozola, 2007). Добрите четивни умения гарантират оптимални условия за учене (Gurung, Schwartz, 2009), защото те са предпоставка в бъдеще учениците да са в състояние да възприемат добре материала по всички учебни предмети – математика, история, география, биология, химия, физика и др. (ALIRANA, 2015). Четенето в голяма степен определя качеството на живот на човек в дългосрочен план, а недобрите четивни умения се отразяват негативно не само на академичните постижения на детето, но и са пречка пред разкриването на пълния му потенциал, социалната и трудовата му реализация.

1.4 Развитие на уменията за четене

Развитието на уменията за четене е сложен процес. То включва не само усвояването на четенето, но и четенето с цел учене.

Развитието на уменията за четене е в три етапа (Фиг.2).



Фиг. 2 Етапи на развитието на уменията за четене

Подготвителна фаза. Има два важни момента преди да започне усвояването на четенето:

1) Позитивното взаимодействие с писменото слово. Средата и отношението на хората от най-близкото обкръжение, особено в семейството, към четенето е от изключително значение - възможността да се прелистват страниците на различни книги; слушането как някой чете на глас, обсъждането на книгите, споделянето на емоциите от четенето, наблюдаването на по-големите как четат с удоволствие. Пребиваването в стимулираща среда формира интерес към четенето (Mand, 2008), което е една от предпоставките за успешното развитие на четивните умения на следващия етап. Ако родителите се оправдават с липсата на време, с умора или други причини, за да не четат на децата си, да не прекарват с тях време, разглеждайки илюстрациите в книжките и да не обсъждат книжките, това ще се отрази негативно и на отношението на децата към четенето и на формирането на четивните им навици и умения (Kauliņa, 2012).

2) Развитие на различни умения, като например: разпознаване на буквите, свързване в срички, фонематични възприятия, зрительна памет, пространствена ориентация, адекватно ниво на развитие на зрительния анализ и синтез, и т.н. (Auziņa, 2014; Tūbele, 2008).

Усвояването на четивни умения е една от най-важните предпоставки за успешно учене и развитие, която се формира в първите години в училище (1 – 4 клас). Ученикът трябва да усвои процеса на четене. Известно е, че четенето изисква от детето едновременно да възприема символите (буквите) и да артикулира тяхното звуково съответствие. Едва тогава може да се смята, че четенето е овладяно и, с постигането на определено ниво на четивната техника, ученикът ще може да разбира, анализира, оценява и изразява отношение към това, което чете. Важно е да се създаде интерес към четенето, защото мотивацията се формира чрез реализирането на личното отношение към собствените дейности и интеграцията с вече съществуващите знания и опит (Kolb, 1984).

Развитие на четивните умения. На първо място това е процес, който продължава през целия живот, свързан с овладяване на нови стратегии за четене, четене на различни езици и др. На второ място четенето е сложна дейност, защото:

- включва възпроизвеждане на звука на думите на база съотнасяне буква – звук;
- това е процес на възприемане на информацията, съдържаща се в текста и авторовото виждане по темата, с цел използване потенциала на получената информация и знания и възможност за добре структурирано изразяване на собствени възгледи относно текста;
- състои се от основни компоненти, като мотивация (стремеж към знания, умения, интерес към темата на текста), оперативност (постига се с определени специални дейности) и контрол/самоконтрол (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al., 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Эльконин, 1998; Ищук, 2001).

1.5 Компоненти на четивните умения

Пет са компонентите на добрите четивни умения:

1. **Фонематичен слух** – способността на хората да разграничават отделните звуци, от които са образувани думите.
2. **Съотнасяне фонема ↔ графема** - всеки звук на езика може да бъде представен с една или повече букви; както и всяка буква и/или комбинация от букви отговаря на съответен звук. Детето трябва да разбере, че думите се образуват с комбиниране на отделни звуци.
3. **Гладкост на четенето** – умението да се декодира текста правилно, четенето да е с равномерно темпо и изразително.
4. **Речников запас** – това са думите, които човек трябва да знае, за да може да комуникира и да чете на даден език. Речниковият запас е много важен за разбирането на текста, който човек чете.
5. **Разбиране на текста** – това всъщност е основната цел на четенето, защото е безсмислено да се четат думите, ако не се разбира смисъла им. (Put reading first, 2003; Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija, 2015).

2. ЧЕТЕНЕТО В ДНЕСНО ВРЕМЕ: ЕЛЕКТРОННИ ИЛИ ТРАДИЦИОННИ КНИГИ?

Днешните деца растат и се развиват в свят, където технологиите са се превърнали в неизменна част от ежедневието. Има редица дискусии относно съвременното поколение; то често е наричано „дигитално“ или „интернет“ поколение (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). Съществуват различни гледни точки по въпроса за влиянието на съвременните технологии върху развитието на четивните умения: от убеждението, че технологиите възпрепятстват формирането и развиването на уменията за четене (Malahova et.al, 2014; Stikute, 2011; Tūbele, 2011), до противоположното становище – че технологиите са средство, предоставящо различни методи и подхранващо интереса към писменото слово (Juškaite, 2008).

Фактът, че в днешно време децата са поставени в технологична среда от самото си раждане, неизменно се отразява на техните възприятия и начина им на мислене. Съществените различия в резултатите от проучване на влиянието на технологиите следва да бъдат внимателно изучени. Желанието на детето да участва активно в различни образователни дейности може да бъде значително занижено заради влиянието на технологиите (Rubene, 2011), защото много често използването на технологии краде от времето, което едно 11-12-годишно дете би могло да използва за активна работа, допринасяща за неговото интелектуално развитие (включително и на въображението), за формирането на умения за работа в екип в реално време и пространство (Harfs, Kampe, 2011).

2.1 Характеристики на „дигиталното“ поколение

За разлика от предишните поколения, живели в един концептуално организиран свят, днешните деца живеят в свят, наситен с модерни технологии, което допълнително укрепва техните визуални възприятия и образно мислене (Rubene, 2011; Абраменкова, 2008). Днешните ученици, техните възприятия и навици, също са различни. Основните характеристики на тези учащи са:

- Стремение към саморазвитие;
- Любопитство, бързи възприятия, предпочитание към визуалната информация и хипертекста (метод за представяне на информация на компютър или други електронни устройства, при който части от текст, изображения или звук могат да съдържат връзка към друга информация – Уикипедия, <https://bg.wikipedia.org/wiki/>);
- Фокусиране върху бързите решения на проблемите и бързите постижения; способност да се извършват няколко дейности едновременно;
- Работа, учене, пазаруване, комуникация и др. се извършват през интернет;
- Социална разкрепостеност, толерантност, фокус към социалното взаимодействие; повишена потребност от внимание и реакция на изпълнените задачи;
- Фокус върху постиженията, иновациите, най-новите технологии;
- Поставяне всичко под съмнение (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998).

Промените във възприятията на учениците и в начина им на мислене налага необходимостта да се потърсят нови начини за поддържане на техния интерес към ученето, за усвояване на учебния материал; целенасочено развиване на уменията им за учене, задоволяване на потребността им от самоусъвършенстване и от само-организиране на учебния процес. Независимо от мнението на редица автори (Azevedo, 2005; Godwin – Jones, 2011, Koehler&Mishra, 2008 et al.), че именно такава е ролята на технологиите, които постепенно се превръщат в неразделна част от учебния процес, проучванията показват, че включването на компютърните умения като част от обучението по математика, природни науки, чужд език все още рядко се наблюдава в европейските страни.

2.2 Влиянието на информационните технологии върху детското развитие

Интересът на децата и учениците към информационните технологии често се разглежда като заплаха за традиционните ценности, в това число

към четенето. Дискутира се въпросът колко четат хората днес и дали електронните книги изобщо са необходими. И. Скулте (2011) счита, че отговорът на този въпрос зависи от социо-културната интерпретация сред широката общественост, защото електронната книга представлява също писмена реч, кодирана в символите на езика (буквите) и нейното възприемане и популярност зависи от разбирането на децата и от отношението им към книгата по принцип, както и от това с каква цел четат. В допълнение електронната книга има своите преимущества:

- 1) Помещава се на малко преносимо устройство;
- 2) Книгата е достъпна по всяко време и навсякъде (Skulte, 2011).

Вземайки под внимание интереса на съвременното поколение към технологиите, този факт не може да бъде пренебрегнат при организирането на учебния процес, включително и при овладяването и развиването на четивните умения. Затова е важно човек да е наясно с предимствата, които модерните технологии предлагат:

- 1) Те са в много по-голяма степен персонализирани, защото информацията и задачите могат да бъдат адаптирани към индивидуалните способности и интереси, и следователно дават възможност за индивидуален и диференциран подход;
- 2) Те са интерактивни, съответстват в по-голяма степен на възприятията на „дигиталното“ поколение;
- 3) Развиват се непрекъснато и стимулират развитието на мета компетенции и на умения за самоорганизация;
- 4) Интересни и мотивиращи, създават възможности за учене със собствено темпо в предпочитано време и обстановка;
- 5) Те са глобални, предлагат информация и комуникация с целия свят;
- 6) Удовлетворяват потребността на младите хора от самоусъвършенстване и собствена организация на ученето;
- 7) Създават условия за прилагане на така наречения междупредметен подход на преподаване (Azevedo, 2005; Dryden& Vos, 2008; Gremmo&Riley, 1995; Godwin – Jones, 2011, Jones, 2010;

Koehler&Mishra, 2008; Ušča&Lubkina, 2013).

2.3 Използване на технологиите с обучителна цел

З.Анспока (2011) счита, че специално подготвените в дигитален формат обучителни материали, ако се използват целенасочено, позволяват активизирането на всички сензорни канали (зрителни, слухови, тактилни, кинестатични) в учебния процес и с тяхна помощ – формиране на асоциации с предишни знания и опит. С помощта на технологиите ученикът може да сравнява обекти, думи, да ги групира по различни показатели, да ги свързва, разделя, оцветява, да пише, да редактира, да проверява резултати, да оценява, да слуша записи и да записва собствената си реч и т.н. В допълнение, на децата и младежите им харесва да работят на компютър.

Нещо повече, технологиите са неocenим помощник в подкрепата на учащите с различни затруднения в ученето. Специфичните им характеристики се проявяват не само по отношение на задължителния минимум от знания, умения и компетенции, но и при създаването на нови правила и навици в училище (Skulte, 2012).

За да се използват всички упоменати по-горе предимства на технологиите при организиране на учебния процес, педагогическите умения на учителите и познаването на учебния материал не са достатъчни. Необходими са технологични познания, тъй като наличният софтуер и интернет източниците не винаги са в съответствие с учебния материал, с целите и задачите на учебния процес (Gremmo&Riley, 1995; Koehler&Mishra, 2008).

Когато планира използването на информационни технологии в учебния процес, учителят трябва:

- 1) ясно да формулира учебните цели;
- 2) да идентифицира опита и уменията на учениците по отношение използването на технологиите;
- 3) да подбере средства и източници, които ще допринесат за постигане на учебните цели;

4) да предложи дейности, които водят до нов обучителен опит;

5) да си сътрудничи с другите учители, като представя резултатите от учебните дейности и в разработването на подходящи стратегии за оценяване (Harris&Hofer, 2009; Jones, 2010).

Информационните технологии притежават огромни възможности, но използването им в училище трябва да бъде в съответствие с поставените учебни цели.

3. ПРОУЧВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ

3.1 Проучване на нивото на четивна грамотност

Международното проучване на нивото на четивна грамотност (PIRLS), провеждано от Международната асоциация за оценка на образователните постижения (IEA) измерва постиженията на учениците от 4 клас по отношение на четенето в редица страни по света. В почти всички европейски образователни системи това са приблизително 10-годишни ученици, като възрастта варира от 9 г. 7 мес. в Италия до 11 г. 4 мес. в Люксембург (Mullis et al., 2007, p.31). Проучването PIRLS се провежда веднъж на всеки пет години и оценява четивните умения, необходими за постигане на „четивна грамотност, гарантираща способност за учене“ (Mullis et al., 2006).

На свой ред Програмата за Международна оценка на учениците (PISA) цели да провери до каква степен учениците са усвоили знанията и уменията, които са им нужни в реалния живот (извън училище). В това проучване четивните умения се разглеждат като индикатор за подготвеността на учениците за социална и трудова реализация (OECD, 2009). Установено е, че индикаторите за четивните умения на учениците в значителна степен зависят от социо-културната и семейна среда (OECD, 2010a). Проучването PIRLS отчита също така съществена връзка между напредъка на учениците по отношение на четенето и образователното ниво на родителите, както и тяхната професионална реализация (Mullis et al., 2007). Повечето от учениците, които показват ниски резултати са от семейства в неравностойно социално и икономическо положение, където родителите са с по-нисък образователен статут, където образователните

източници (в това число и книгите) са по-малко. В повечето страни това засяга децата от имигрантските среди, децата с различен от официалния майчин език. Тези показатели обаче са различни в различните страни, което показва, че силната взаимозависимост между условията на живот и постиженията на учащите може да бъде съществено намалена в някои образователни системи (OECD, 2010a).

И двете упоменати проучвания се базират на понятие, което включва не само нивото на разбиране на прочетеното, но и начина на използване на четивните умения за извличане и анализиране на информация, и отношението към четенето, което характеризира добрия четец. И PIRLS и PISA разглеждат четенето като интерактивен и конструктивен процес. Те поставят ударението върху уменията на учениците не само да възприемат писмената информация, но и да я използват за различни цели (Mullis et al., 2006:103).

Международното проучване "Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices /Преподаване на четене в Европа: контекст, политики и практики/" (2009), проведено от Eurydice показва, че около една пета от 15-годишните ученици в Европейския съюз имат затруднения с четенето. Обръща се специално внимание на факта, че много често учащите със затруднения в четенето не получават адекватна подкрепа в училище. Въз основа на това проучване страните от ЕС са постигнали договореност относно общата цел - броят на учащите със затруднения в четенето да бъде сведен до 15% през 2020 г., като се подчертава, че голяма част от тези трудности могат да бъдат ефективно преодолені, ако проблемът се открие и адресира достатъчно рано.

3.2 Проучване на развитието на четивната грамотност

Стратегиите, които съдействат за развитие на четивната грамотност и усъвършенстване на четивните умения, са описани в научната литература. Наложило се е убеждението, че използването на няколко различни стратегии дава възможност за по-ефективно учене, по-добър трансфер на знание и подобряване на запомнянето и разбирането като цяло. Пример за комбиниране на стратегии е т.нар. екипно учене (Palincsar and Brown, 1984), когато учителят обяснява и демонстрира четири стратегии за разбиране – задаване на въпроси, обобщение, изясняване и предвиждане –

и помага на учениците да ги прилагат като инициира диалог и обсъждане, за да се опитат да разберат по-добре прочетеното. Последните проучвания, провеждани в Европа, потвърждават ползите от прилагането на тази методика в училище. Например във Финландия М.Такала (Takala, 2006) доказва, че екипното учене е най-ефективният подход за изграждане на умения за четене с разбиране у учениците в общообразователното училище в периода 4 – 6 клас, но този метод помага и на децата, които имат езикови нарушения. Г.Брукс в своето проучване (Brooks, 2007) стига до извода, че екипното учене води до подобряване техниката на четене при ученици със затруднения в четенето и се отразява положително на тяхното разбиране на прочетеното. Н.Спърер, Д.Брунщайн и У.Кишке (Spörer, Brunstein, Kieschke, 2009) са провели наблюдение на 210 ученика от началните класове в Германия, които са обучавани да използват стратегии за обобщаване, задаване на въпроси, изясняване и предвиждане и които са участвали в три типа взаимно обучение – в малка група, работещи самостоятелно; по двойки; или в малка група под ръководството на учител. Установено е, че учениците, които са участвали в работата в малки групи, работещи самостоятелно, са се представили на стандартните тестове за разбиране на текст по-добре от тези, работели в малка група под ръководството на учител.

Проектът „ADORE: Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries“ /Обучение на младежи с проблеми с четенето. Сравнително проучване на добрите практики в европейските страни/ (Garbe et al., 2009) прави задълбочено проучване на методите на обучение по четене на младежи със затруднения в четенето в единадесет европейски страни. Установява се, че основните причини, които пречат на учениците да овладеят четивните умения, са свързани с разбиране на прочетеното, с нивото на мета-когнитивни умения, с използването на стратегии за четене и с мотивацията. По-късно в рамките на проекта се разработва т.нар. „цикъл от инструкции за четене“, като пример за добър модел за преподаване на четене, с основна цел: да промотира позитивна самоувереност и самочувствие у учениците. Ключовите елементи в този цикъл на ниво уроци, са:

- Учениците участват в планирането на учебния процес, дадена им е възможност да участват при вземането на решения, касаещи учебния процес;

- Когато е възможно, на учениците се позволява сами да избират какво да четат от широк набор текстове;
- Учениците участват в съставянето на текстове, анализират и изказват мнение по текстовете в сътрудничество със съучениците си и с учителите;
- Специално се преподават мета-когнитивни стратегии, формират се умения за самоорганизация и самоконтрол;
- Използва се чек-листа или се провеждат различни тестове с цел да се адаптира учебният материал, както и изискванията към учениците в съответствие с техните четивни умения и индивидуални потребности. Това служи като основа за редовна комуникация и дискусия с учениците, както относно съдържанието на материала и свързаните с четенето проблеми, така и за техния напредък и успехи.

3.3 Проучване на информационните технологии

Анализите показват, че интернет и другите форми на информационни технологии значително са разширили естеството на четенето, което води до необходимостта от разширяване на уменията на учениците. Те се нуждаят от по-широк набор умения, за да четат не само печатни, но и електронни текстове (Coiro and Dobler, 2007). В допълнение се наблюдава корелация с критическото мислене чрез развиване на способността за намиране и четене на електронен текст (Leu, 2002). Възможността за използване на електронни книги, наред с традиционните, има и други предимства, като например финансовата страна на въпроса, защото вече има множество сайтове на различни езици, които предлагат безплатни електронни книги. За съжаление все още няма достатъчно образователни материали (напр. учебници) в електронен формат, а това в значителна степен би облекчило и повишило ефективността на учебния процес за децата, които имат трудности с четенето.

3.4 Проучване на ролята на родителите за развитието на четивната грамотност на децата

Важен фактор за овладяване на уменията за четене на всяко дете са родителите (Hood, Conlon&Andrews, 2008; Torppa et al., 2006). Техните собствени интереси по отношение на четенето и навиците им да четат, както и наличието на книги вкъщи са от съществена важност; но дори още по-важно е родителите да четат на и заедно с децата си, заедно да участват в различни дейности, свързани с четене (Lasītrasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2011). Поведението на родителите и отношението им към училищните дейности на детето в голяма степен влияят на учебната среда, затова демонстрирането на явен интерес към успехите на детето в четенето, съвместното четене, редовните посещения в библиотеката и книжарницата и т.н. мотивират детето да чете и допринасят за неговия напредък в четенето.

Положителното отношение на родителите, контролът, който упражняват, като проверка на изучавания материал и помощ, когато детето среща трудности, също допринасят за по-добри постижения на детето в училище; формират и поддържат мотивацията му за четене (Patall et al., 2008; Xu, 2012).

Редица проучвания (напр.: Dearing et al., 2004; Mullis et al., 2007) стигат до извода, че четивната грамотност на детето се влияе от образователното ниво на родителите, техния социален статус и от професионалната им ангажираност. Има значителна разлика в нивото на четивна грамотност на децата в училищна възраст, идващи от семейства с различна икономическа ситуация. Нещо повече, забелязва се съществено нарастване на тези различия през последните петдесет години (Reardon, 2011). На свой ред активното включване на родителите допринася за по-високите постижения на децата, особено в семействата, където родителите са с по-ниска степен на образование (Horvat, Weininger&Lareau, 2003).

Родителите могат да бъдат отлични организатори на образователни дейности, в това число и на такива, развиващи четивните умения (Sénéchal&Young, 2008). Извънучебните дейности за развитие на речта и времето, което децата прекарват в четене вкъщи и получават подкрепа от родителите си, е важен елемент в процеса на овладяване на четенето (Fryer&Levitt, 2006; Hart&Risley, 1995). Преди детето да започне да се учи

да чете и преди да е усвоило напълно това умение е важно родителите да му четат от най-ранна възраст, защото това създава интерес у детето към писменото слово. За съжаление, проучванията показват, че в повечето европейски страни едва около половината от родителите намират време да четат на децата си достатъчно често. Наблюдава се и зависимост между времето, отделяно от родителите да четат на глас на децата си и техния собствен опит от детството (родители, на които не им е четено достатъчно в детството, сега не намират време или не считат за особено важно да четат на децата си) (Vanags, 2014).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Четенето е сложен психо-физиологически процес и за неговото овладяване е необходимо практически всички структури на мозъка да функционират съгласувано. Четенето е едно от ключовите базисни умения, които човек следва да усвои, и изисква усилия, време и мотивация.

Усвояването на четивните умения протича в три фази: подготвителна фаза, усвояване на четивни умения и развитие на четивните умения. Примерът на родителите и тяхното участие в този процес са също толкова важни, колкото и училището. В резултат на целенасоченото обучение се развиват следните компоненти, необходими за постигане на добри умения за четене: фонематичен слух, умения за съотнасяне графема - фонема, гладкост на четене, речников запас и разбиране на прочетеното.

Доброто ниво на четивни умения гарантира оптимални условия за учене в началните класове, но също и в дългосрочен план; то ще има съществено влияние върху качеството на живот, пълноценната личностна, социална и трудова реализация на човека. Следователно, необходимо е прилагането на различни педагогически стратегии, разумното използване на информационните технологии с цел да се повиши интереса на децата към четенето, което от своя страна е основа за формиране на мотивация за четене и усъвършенстване на уменията за четене.

РЕФЕРЕНЦИИ

Artelt, C. (2001). Lesekompetenz: Textkompetenz und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Oplanden: Lesk + Budrich.

Auziņa, U. (2014). Kas ir laba lasītprasme un kā to sākt veidot? Retrieved from <http://latviansonline.com/kas-ir-laba-lasitprasme-un-ka-to-sakt-veidot/>

Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209.

Blakemore, S. J, &Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 17–19.

Buckingham, D. (2000) After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media. Cambridge: Polity Press.

Coiro, J. &Dobler, E.(2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214.–257.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., &Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445–460.

Dryden, G., Vos, J. (2008). Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai. Retrieved from <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf>

Fišers, R. (2005). Mācīsim bērniem domāt. R., RaKa.

Fryer, R.G. Jr. &Levitt, S.D. (2006). The Black-White Test Score Gap Through Third Grade. *American Law and Economic Review* 8(2), 249-281.

Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assesing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93-100.

Geske, A. & Ozola, A.(2007). Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.

Godwin - Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning&Technology*, 15(3), 4-11.

Gremmo, M. J., Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.

Gudakovska, I. (1995). The sources of obtaining information by students in schools of Latvia. Areneņu Isiksmu Muutuvās Maatims = Developing Personality in a Changing World: Konverentsitesid 10.11 november 1995.Tartu, pp.79 -80.

Harfs, R., Kampe, J. (2011) Apdullinošais ekrāns. Intervija ar Getingenes un Manheimas/Heidelbergas universitātes Neirobioloģisko pētījumu centra vadītāju, profesoru Gerhardu Hīteru. GEO, 2011., maijs.

Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). Research highlights in technology and teacher education Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education, . pp. 99-108.

Hart, B. &Risley, T.R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hood M.,Conlon, E.&Andrews,G.(2008).Preschool home literacy practices and children's literacy development:A longitudinal analysis.Journal of Educational Psychology,100,252–271.

Horvat, E. M.,Weininger, E. B., &Lareau, A. (2003). From socialties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. American Educational Research Journal, 40, 319–351.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach – Advanteges, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. ESSAI, vol.7,pp .75-81.

Juškaite, L. (2008). IKT izmantošana fizikas stundās. Skolotājs, 5/2008., 112.lpp

Kauliņa, A. (2012). Integratīvā mācību metodika sākumskolēnu specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA

Kauliņa, A. &Tūbele, S. (2012). Lasīšanas traucējumi. R.: Raka.

Kintsch, W., &vanDijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363–394.

Koehler, M. J., Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators. NewYork, NY: Routledge, pp. 3-29.

Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse (2011). Pieejams http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130LV.pdf

Leu, D. J.(2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J.Samuelsand A. E. Farstrup, eds. What research has to say about reading instruction. Newark, DE: IRA, 310.–336.

Lieģeniece, D. (1999). Kopveseluma pieeja audzināšanā. R.:Raka

Ludmila Malahova, L., Budviķe, I., Boge, I. (2014). Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods. *Society. Integration. Education*. Vol. I, pp. 184-191.

Mand, J.(2008) Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie. Stuttgart: Kohlhammer. S.213.

Mullis, I.V.S. et al. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.

Ptičkina, Ā. (1999). Lasīšanas mācības sākumskolā. Rīga: Pētergailis.

Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade 3. (2003) Second Edition, June 2003, National Institute for Literacy, 22.

Reardon, S. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanation. In *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 91-116.

Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley&Sons, Ltd.

Roberts, G. R. (2005). Technology and learning expectations of the net generation. In: DG Oblinger& JL Oblinger (Eds), *Educating the net generation*, Washington, DC, EDUCAUSE, pp. 3.1–3.7.

Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija (2015). Rīga, Latvijas Disleksijas biedrība.

Rubene, Z. (2011). Bērns un jauniešs digitālajā pasaulē. Tagad. Zinātniski metodisks izdevums. 10. – 14.

Schachl, H.(2006). Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Österreich: Veritas-Verlag Linz.

Schneider, W., &Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Band 10. Göttingen; Bern; Wien; Paris: Hogrefe, S. 771.

Sénéchal, M., &Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. doi:10.3102/0034654308320319

Skulte, I. (2011). Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi. Tagad. Zinātniski metodisks izdevums. 27. – 33.

Snowling, M. (2004). Dyslexia. UK.: Blacwell Publishing.

Skujiņa, V., Anspoka, Z. u.c. (2011). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.

Skulte, I. (2012). E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi. Latvijas Universitātes raksti 781.sēj. 70.–86. lpp. Rīga, Latvijas Universitāte.

Sousa, D. (2005). How the Brain Learns to Read. California: Corwin Press.

Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. Sabiedrība, integrācija, izglītība, II daļa, 369. -379. lpp.

Šīlss, D. (1998). Komunikācija un svešvalodu mācīšana. Rīga: Vaga.

Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. NewYork: McGraw-Hill.

Torppa, M., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K., &Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. Developmental Psychology, 42, 1138–1142.

Tūbele, S. (2015). Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference Vol. 2, pp. 233-242.

Tūbele, S. (2011). Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. Sabiedrība, integrācija, izglītība, I daļa, 519. – 526.lpp.

Tūbele, S. (2008). Disleksija vai lasīšanas traucējumi. Rīga: Raka.

Tunmer, W. E., &Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, P. B., L. C. Ehri, L. C. , &Treiman, R. (Eds.). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 175 -2014.

Ušča, S., Ļubkina, V. (2013). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola.

Vanags, E. (2014). Pētījumi: jo regulārāk lasīsi priekšā bērnam bērnībā, jo labāk viņam veiksies karjeras veidošanā. Retrieved from <http://www.mammamunteti.lv/articles/30836/petijumi-jo-regularak-lasisi-prieksa-bernam-berniba-jo-labak-vinam-veiksies-karjeras-veidosana/>

Zumbach, J., & Mandl, H. (2008). Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co, S. 353.

Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. Educational Psychology, 32, 183–200.

Абраменкова, В.В. (2008). Социальная психология детства. Москва: PerSe

Эльконин, Д.Б. (1998). Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва: Академия.

Ищук, И. (2001). Читаем по картинкам. Москва: КАРАПУЗ.

Корнев, А. Н. (2003). Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: Речь

Мухина. В.С. (2000). Возрастная психология. Москва

МОДУЛ 2

МЕТОДИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ЧЕТЕНЕ

ВЪВЕДЕНИЕ

От 70-те години на миналия век периодът на предучилищното образование се разглежда като време, в което децата могат да развият не само сензомоториката си, емоционалните и социалните си умения, но също и интелектуалните си способности. Именно това е времето, когато се поставя началото на процеса на овладяване на четенето и писането.

Теорията, според която традиционното усвояване на четенето и писането започва на 6-годишна възраст, е породена от няколко причини:

- Липсата на достатъчно ниво на перцептивното развитие преди 6-годишна възраст;
- Вероятност за отключване на дислексия у начинаещите читатели;
- В страни, където детската градина не е задължителна са налице условия за неравнопоставеност на децата (по отношение готовността им за училище) и това се отразява на обучението им, особено в началните класове;
- За учителите е по-лесно да започнат обучението на всички деца от нулата, вместо от различно стартово ниво.

В същото време започват да се появяват нови теории, които поставят под съмнение изброените причини, изтъквайки други, като например:

- По-ранното учене на детето не се отразява негативно на живота му, а е от полза за развитието на неговите интелектуални способности;
- Обучението на детето да чете преди да е навършило 6 години обогатява стимулите в детското обкръжение;
- Възприятията, моториката, времевата и пространствена ориентация, символичното и концептуално образование са добре застъпени, наред с развитието на вербалните умения;

Следователно, изборът на методика, по която детето ще бъде учено да чете и пише е особено важна. Тя трябва да бъде съобразена с етапа на зрелост на детето; образователната среда трябва да е предразполагаща и да предизвиква любопитство; обучението да става чрез игри и приключения, приближаващи постепенно писменото слово до детето.

Автори като Соле (1993) утвърждават, че „четенето е процес на взаимодействие между читателя и текста; процес, чрез който читателят се опитва да реши задачите, насочващи неговото четене“. В съответствие с тази дефиниция, задачата на четенето се подразбира от само себе си: да се получи определена информация, да се следват дадени инструкции или просто да се получи удоволствие...

Толчински (1993) определя писането като „процес, чрез който се произвежда смислен текст, притежаващ определени характеристики: формални (определящи писането) и инструментални (определящи писмената реч). Следователно, човек, който се учи да пише трябва да усвои и двете страни на процеса – формалната и инструменталната, от самото начало на образователния процес.“ С други думи писането осъществява връзката между калиграфията (изписването на буквите) и звуците, които формират думите.

За да отговорим на тази учебна ситуация, можем да разграничим три вида дейности:

- Дейности, състоящи се в решаване на практически задачи и усвояване на умения нужни в ежедневието;
- Дейности, водещи до усвояване на знания;
- Дейности, носещи удоволствие от четенето.

1. ПРОЦЕСИ, УЧАСТВАЩИ В ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО

Четенето е сложно умение, което ангажира различни мозъчни процеси и знания (фонологични, ортографични, синтактични и семантични, текстуални и контекстуални), за да извлече и интерпретира информацията, съдържаща се в писмения текст. Традиционно се различават две основни компоненти на четенето:

- Декодиране на думите;
- Идентификация на значението на думите и разбиране на текста.

Тези два компонента зависят от владенето на езика, знанията за света и от работната памет. Декодирането на думите поставя началото на процеса на възприемане на текста на лексикално ниво, докато идентификацията на значението на думите и разбирането на текста изисква на база на декодирането да се премине на ниво синтаксис и семантика.

Във връзка с това нека накратко да разгледаме процесите, съставляващи тези две компоненти.

1.1 Процеси, участващи в разпознаването на думите

В зрителното декодиране участват два основни процеса.

От една страна, това е зрителното възприятие. Зрителната система отговаря за анализирането и декодирането на графичните знаци, проектирайки ги в мозъка. Визуалното разпознаване на буквите се случва в момента на зрителна фиксация. Извличането на информацията се случва за много кратък период от време. Останалата част от времето на зрителна фиксация е посветено на обработка на постъпилата информация.

От друга страна, задействат се и лексикални процеси. Идентифицирането на буквите е нужно, за да е възможно четенето, но то не е достатъчно. На практика ние може да идентифицираме буквите във всеки съществуващ език, ако знаем азбуката и зависимостта буква – звук, без да разбираме и дума от написаното.

Да бъде разпозната една дума означава да се дешифрира значението на това, което съответната комбинация от букви представя. Съществуват различни противоречащи си модели, обясняващи как се случва разпознаването на думите. Сред най-успешните са тези, които признават участието на двата процеса в разпознаването на думите (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon and Ziegler, 2001).

Директен метод – позволява директен достъп до ортографичната форма на думата (правописа). Това напомня метода използван за

разпознаване на изображение, число или подпис. Използва се при четене на често използвани и познати думи, които са съхранени в паметта ни.

Индиректен метод (познат още като фонематичен) – четенето на думите се получава като буквите (или комбинациите от букви) се трансформират в съответстващите им звуци. Този метод се използва когато четем непознати, рядко използвани думи, които не са съхранени в паметта ни.

Всъщност и двата процеса се активират при четенето на думи, така че и двата са необходими и взаимно допълващи се. В зависимост от определени фактори, като например типа дума или знанията на четящия, делът на двата метода в процеса на четене ще е различен. Често значението на зрителната система като причина за нарушенията в четенето се надценява. Задачата на тази система не е да декодира или да обработва информацията, а да я препраща на осипиталния кортекс (кората на тилната част на мозъка) и да го активира.

Проучванията показват, че затрудненията при овладяване на четенето в редки случаи се дължат на проблеми само и единствено във възприятията.

1.2 Процеси, участващи в идентифициране на значението

Разпознаване на значението на всяка отделна дума не е достатъчно за разбирането и интерпретирането на значението на даден текст. Необходимо е да се разпознаят синтактичните и семантични връзки между думите вътре във фразата, между фразите в изречението и между изреченията в текста.

На първо място, информацията, съдържаща се в отделните думи трябва да бъде разбрана и поставена в контекста на изречението, свързана в единно цяло. Читателят трябва да направи тези връзки използвайки определен синтактичен „ключ“.

На етапа на синтактичната обработка всяка дума се отнася към своето значение, установяват се връзките между думите в изречението, както и структурните зависимости между тях.

На второ място, след като читателят възприеме и обработи няколко отделни идеи, той трябва да направи изводи, които помагат тези идеи да бъдат свързани в единно цяло в рамките на текста; изгражда се своеобразна мрежа от твърдения, които следва да бъдат съпоставени с вече наличните знания на читателя. Този процес на идентифициране на значението е много натоварващ от гледна точка на работната памет.

2. ЕТАПИ В ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО

2.1 Логографична фаза

Между 4 и 5-годишна възраст детето преминава през фазата когато може глобално да разпознае някои често срещани думи – по техния изглед, по разположението им или по контекста, в който обикновено се срещат. Това може да са марки на коли или стоки, собствените им имена, заглавия на детски филми, реклами, постери и други графични конфигурации, които често вижда и които предизвикват неговия интерес.

Това разпознаване се случва когато познатите думи са представени в техния контекст и в познатия ред. Детето може да разпознае, например, името на Кока Кола на бутилката, но не и когато същото име се появи извън обичайния контекст или изписано в друг шрифт. Т.е. детето използва същата стратегия на разпознаване, както когато разпознава предмет или лого.

Идва време, когато детето установява ясна връзка между устната и писмената реч. За да се случи това е нужно посредничеството на човек, който може да чете (не е задължително да е възрастен, може да е по-голямо дете) и който да му покаже как се прави тази връзка.

По време на логографичната фаза детето все още не умее да дешифрира или сегментира графичните последователности, макар вече да е в състояние да различава отделни букви, усвоени също на принципа дума – лого. Това кара някои хора да смятат, когато детето преминава през тази фаза, че то вече може да чете.

Учителите могат да помогнат тази фаза да бъде премината, ангажирайки децата със задачи, изискващи разпознаване на етикети и

символи, например табелки с името на детето и с имената на децата от групата в детската градина, имена на животни и предмети, подкрепени със съответната илюстрация. Има много подходящи игрови дейности, като например разделяне на думите на срички, римуване и др., които подпомагат развиване на усет у децата за връзката между написаните думи и тяхното значение; между графемите и тяхното фонемно съответствие.

2.2 Азбучна фаза

В азбучната фаза детето осъзнава, че думите са съставени от елементи или фонемни единици и че съществува връзка между фонемните единици и тяхното графично представяне (или графемите). Това дава възможност на детето да разграничи последователностите от звуци в думата, да асоциира фонемите със съответстващите им графеми (правопис). Това е времето, когато детето развива своята фонологична осъзнатост или способността да разбере, че всяка произнесена дума се състои от проста звукова последователност. Тези звуци са представени от графеми в писмената форма на думите, и разпознаването на тези графеми позволява декодирането на писмената реч.

На този етап, който обикновено съвпада с възрастта 4 – 6 години, зрителните възприятия и зрителната дискриминация у децата са в процес на „изостряне“ и това им позволява да разграничават графичните изображения, които преди тази фаза са били неразличими за тях. Такъв е примерът с подобно изглеждащите букви, като „т“ – „и“; „н“ – „и“, които са един вид „завъртяни“, но децата вече са в състояние да ги разграничат, тъй като всеки от тях съответства на различен звук.

В хода на процеса на развитие на фонематичната осъзнатост, се развива и способността да се разбира и интерпретира значението на комбинациите от букви, представящи фонемите, в тяхната последователност. Например: „лягам“ не е същото като „бягам“, макар да съдържа едни и същи фонемни, представени от съответните им графеми; двете думи се различават по първата фонема. Думите „река“ и „каре“ от своя страна са образувани от едни и същи фонемни, но подредени в различна последователност. Друг важен момент в този процес е развитието на способността да се четат думите с даден ритъм, защото именно ритъмът

им придава смисъл. Например, когато детето декодира дълга и трудна дума, то често я произнася първо на срички (ве-ло-си-пед), а след това – за да я направи смислена речева единица, я произнася изцяло (велосипед).

С други думи, това е фазата, която изисква от детето големи усилия. Някои деца се нуждаят от повече време, за да преминат през нея. Затова в предучилищните групи на детската градина следва да им се предлагат дейности, които им помагат да развият нужните умения и ги подготвят за овладяване на писмения код на следващия етап от процеса.

Сред дейностите, подходящи за децата в предучилищна възраст, които могат да им помогнат да се справят с азбучната фаза, Дефьор (1996) предлага:

- Разпознаване на рими, римуване; дори безсмислени, но с лесно различими рими, стихчета;
- Сричкуване, разделяне на думите на срички;
- Разграничаване/определяне на началната фонема на думите;
- Разговори за звуците, от които са образувани думите;
- Оценяване на ефекта от добавянето, промяната или пропускането на началната фонема в думите (казвам – разказвам – приказвам – отказвам...);
- Определяне на звуците, от които е изградена дадена дума;
- Синтезиране или комбиниране на фонемите, за да се състави дума.

Използването на помощни материали (табели, графични знаци, карти, 3D букви и др.) подпомага изпълнението на задачата. Децата сами ще се откажат от тази подкрепа, когато вече нямат нужда от нея.

Подходящо е също така използването на всякакви забавни дейности - така задачата ще е мотивираща и задържаща детското внимание: езикови игри, верижки от думи (всяка следваща дума започва с последния звук на предишната), скоропоговорки, учене на стихотворения, римуване, таен език, говорене „като робот“ и т.н.

На пазара има множество материали, които могат да помогнат в разработването на различни дейности, основани на Лудик подхода (учене чрез игри), които развиват упоменатите по-горе умения. Много учители предпочитат сами да изготвят нужните им за занятията материали. Независимо кой вариант ще бъде използван, дейностите следва да бъдат представяни на децата постепенно, с бавно нарастваща трудност.

2.3 Ортографична фаза

Преодоляването на азбучната фаза не означава, че трудностите в процеса, даващ възможност на детето да се научи да чете, са приключили. Умелите четци са в състояние да разпознават огромен брой думи, без да е нужно да ги декодират всеки път. Когато детето чете една и съща дума много пъти идва момент, в който то започва да различава тази дума като лексикална единица, а не като фиксирана последователност от графични знаци (букви). Според Фрит (1989) това умение търпи впечатляващо развитие между 7 и 8-годишна възраст, ако детето редовно се упражнява в четене.

Ако детето не се е справило успешно с азбучната фаза, неговото четене ще е бавно и накъсано, тъй като вниманието му ще остане изцяло насочено към декодирането. В хода на ортографичната фаза вниманието постепенно се измества към разбиране на смисъла на текста, който детето чете.

Когато детето е преминало успешно предишната фаза, то ще може да си изгради стратегии, позволяващи му бързо да разпознава морфемите и смисловите езикови единици. Тук вече не говорим за логографично разпознаване на думите, а за способност за директно възприемане на смисъла на думите в различен контекст (или когато са изписани с различен шрифт) и регистриране на грешките (пропуснати или заменени букви, неправилна последователност на буквите в думата и т.н.).

На практика и декодирането, и глобалното четене са налице при всеки четящ човек. Това, което е важно, е значението, придавано на всеки от тези процеси в зависимост различните етапи в овладяване на четенето и характера и сложността на четения текст. Начинаещите читатели декодират почти всяка дума от текста и четат само някои познати и много често срещани думи. Умелите читатели, обаче, четат преимуществено глобално и декодират само отделни непознати, рядко срещани думи (например специфични технически термини).

Макар моделът на Фрит (1989) да е подкрепен от емпирични данни, не всички учени са съгласни, че децата трябва да преминат през всичките три фази в посочения ред. Изглежда, че този процес зависи от различни фактори, като метод на преподаване на четене, или опита който децата

имат като „пасивни читатели“ (когато някой друг им е чел). При децата, които са обучавани да четат на английски например (това важи и за някои други езици, при които е налице сложна зависимост фонема – графема) се приоритизират т.нар. синтетичен или глобален метод на четене чрез разпознаване на думите като езикови единици.

3. ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ

Понятията четене и писане се отнасят до унифициране на двете базови умения, свързани с графичния код на езика.

Независимо, че двете са свързани, не следва от само себе си, че двата процеса (усвояването на четенето и писането) протичат едновременно. Това са различни дейности, които изискват активизирането и реализирането на различни операции.

Когато говорим за четене и писане ние имаме предвид прилагането на двете умения, независимо че тяхното формиране, развитие и ниво на владение не протичат успоредно.

Устният код използва речевия апарат и е необходимо изразно средство за всеки човек. Писменият код произтича от устния, но е независим, произволен и конвенционален, използва система от графични знаци (букви), които представят фонемите и чрез тях се свързват с устната реч.

И двете умения изискват определено ниво на психомоторно развитие, но и двете отговарят на развитието на символичната функция (способността да се представят и интерпретират думите и ситуацияите чрез система от графични знаци – в случая: специфичния лингвистичен код на дадения език).

Съществуват различни методи за обучение в четивна грамотност:

- Синтетични методи – при тях се преминава от синтез към анализ, от второстепенните към основните части чрез „композиране“;

- Аналитични методи – те се фокусират върху анализ на елементите, като се преминава от основните към второстепенните части; винаги се започва от лингвистично значимите елементи и се използва наизустяване и асоциации;

- Смесени методи – използват елементи и техники и от синтетичните, и от аналитичните методи; базират се на лингвистично значимите елементи, използват наизустяване и асоциации, като непрекъснато преминават от анализ към синтез и обратно.

Обучението в четене и писане е предимно предмет на методологията. В този смисъл при подбора на метод трябва да се взема под внимание следното:

- 1) Методът трябва да се съгласуван със спецификите на процесите четене и писане;
- 2) Да е в съответствие с нивото на развитие на детето;
- 3) Не създава навици, които на следващ етап ще трябва да бъдат коригирани или изкоренявани.

3.1 Анализирание на системата „Letrilandia. El País de las Letras“ („Летриландия. Светът на буквите“)

В наши дни „Летриландия...“ (Usero, 2007) е една от най-използваните системи за обучение в четене и писане на децата в Испания.

От издателската къща „Edelvives“ описват системата по следния начин:

„Летриландия“ е креативен начин, по който децата овладяват процесите на четене и писане. Негова основна характеристика е идеята да се превърнат буквите в герои в един въображаем свят и да се използват приказките като мотивиращ елемент. Звукът на всяка буква е представен чрез забавни истории, обяснени са сложните езикови категории и структурата на езика по интересен и лесно разбираем за децата начин, така че запомнянето да се случи по естествен път.

Тази методика отвежда децата в една страна, населена с букви, всяка от които се асоциира с определена професия или длъжност. Първите герои, които срещаме, когато попаднем в Летриландия, са членовете на кралското семейство:



Фиг.1 Кралица А (а)и
крал У (и)



Фиг.2 Принц Е (е)



Фиг.3 Принцеса И (и)



Фиг. 4 Принцеса О (о)

По този начин авторът подчертава факта, че буквите, съответстващи на гласните звуци играят първостепенна роля, тъй като можем да ги открием навсякъде.

След това са представени останалите букви – като поданици на Летриландия, всеки със своя професия. Например хлебарят е „р”, млекарят – „л“, градинарят – „ј”, и т.н. (съответстват на първите букви в имената на тези професии на испански: р – panadero; л – lechero; ј – jardinero; б.пр.)



Фиг. 5 Хлебарят Р (р)

Ако обърнем внимание на тези стъпки, ще забележим, че системата върви от детайла към обобщението, така че е базирана на синтетичния метод: тръгва се от буквата. Но тъй като от самото начало се установява връзката буква – звук, може да се приеме, че е по-скоро синтетично-фонетична.

Представяйки постепенно буквите като герои в приказка, всяка от тях комуникира с другите, взаимодейства си с тях и така чрез техните разговори и действия се образуват срички, после думи – стъпка по стъпка, като в игра.

От своя страна всички действащи лица имат двойна функция. В лингвистичен аспект, те учат децата как правилно да произнасят съответните звуци и направляват процеса на четене; от друга страна – в социален план – те възпитават общочовешки ценности и демонстрират пример за взаимоотношения в общността (точно като в реалния живот).

Аурора Узоро, автор на системата „Летриландия“ определя четенето като процес, включващ интерпретиране, превеждане и разбиране на съобщението, което се предава от автора на читателя посредством код, състоящ се от абстрактни графични знаци и конвенционални звуци.

Узеро твърди, че децата разпознават по-лесно абстрактните символи (буквите), ако „снабдим“ тези символи с глави, крайници, личности, таланти и слабости. Така децата по-лесно асоциират буквите със съответстващите им звуци.

Както бе споменато по-горе, „Летриландия“ е базирана на синтетичния метод, при който движението е от малките детайли към по-значимите, от буквата към думата. Можем да направим два извода от този факт:

1) Децата следват този процес: първо научават връзката буква – звук, после съединяват звуците (буквите) в срички и накрая формират думите. По този начин, когато детето достигне последната стъпка то не чете думата глобално, а раздробявайки я на елементите, които вече познава (букви и срички).

2) Когато детето стигне до последната стъпка („четене на думи“) методът не изисква нито време, нито допълнителни инструкции как думите да бъдат четени само с един бърз поглед. Детето трябва да глобализира думата и да я разбере като цялостна единица. Тази методика приема, че детето възприема тази концепция от другите в периода на усвояване на четенето.

Преимущества на методиката са:

- Тя е мотивираща за децата, които се учат да четат докато играят и се превръщат в участници в историята;
- Абстрактните елементи (фонемите) се превръщат в действащи лица в една приказка и правят ученето много удовлетворяващо;
- Методиката е много подходяща за т.нар. фонетични езици (с устойчива зависимост буква – звук), какъвто е испанският, а също българският, и езиците в другите страни – партньори по този проект.

Системата „Летриландия“ е разработена за деца в предучилищна възраст (3 – 6 години) и първите класове на началното училище (6 – 8 години).

Според Якобсон, цитиран от Стивън (1987) във възрастта от 4 до 6 години детето усвоява всички групи съгласни звуци: звучни, беззвучни и сонорни, както и комбинациите от два съгласни и един гласен звук (напр.: „кар“, „кра“, „арк“), два гласни звука (напр.: „ие“, „оа“) или т.нар. струпани съгласни (като в думата „страх“). Следователно до 6-7-годишна

възраст детето е в състояние да борава устно с всички звукови комбинации и можем да считаме, че от фонетична гледна точка е готово да се научи да чете. На това именно залага системата „Летриландия“.

Някои от предпоставките за усвояване на процеса на четене са:

- Следване на линейната структура
- Разграничаване на размери и форми
- Пространствена ориентация: ляво – дясно; горе – долу; отпред – отзад...
- Времева ориентация: чувство за ритъм; разпознаване и изпълнение на различни ритми...
- Памет: запомняне на кратки и на дълги изречения;
- Речников запас;
- Артикулация: фонемна дискриминация и др.

Когато става въпрос за писането, графомоториката обикновено следва една строга последователност с подобни проявления при всички деца: от 3-годишна възраст работата с молива е по-координирана и детето започва да следва модели: да рисува кръг, прави линии, ъгли, вълнообразни и зиг-заг линии. На 4-годишна възраст може да чертае/рисува, следвайки пунктир: перпендикулярни чертички (кръстче), прави и наклонени чертички, квадрат и вече по-правилни кръгчета. На 5-годишна възраст: разграничава квадрат и правоъгълник и може да ги нарисува; рисува триъгълник, диагонални линии. И когато е на 6 детето вече умее да нарисува ромб (по модел), както и да следва сложни криволичеши пресичащи се линии (лабиринти).

Освен графомоториката, участват, разбира се, и други умения:

- Възприятия – зрителна дискриминация;
- Правилна визуално-слухова интеграция;
- Формиране на времевите понятия;
- Зрителна и слухова памет;
- Пространствена ориентация и др.

Определено, преди 6-годишна възраст възприятията на детето все още не са достатъчно добре развити и – както вече бе споменато – „Летриландия“ е система, която е базирана на синтетичния метод, т.е. тръгва се от детайла към общото. С други думи, детето трябва да е усвоило

символите, защото разбирането на понятия като „фонема“ изисква наличие на висока степен на абстрактно мислене.

3.2 Анализ на глобално-аналитичния метод за ограмотяване

3.2.1 Учене чрез преживяване (базирано на метода на Доман)

Много често се чувстваме объркани от изключителното любопитство на детето между 1,5 и 5-годишна възраст към всичко от една страна, и неспособността му да се концентрира върху нещо конкретно – от друга. Наблюдаваме внимателно децата си, но не винаги сме в състояние да си обясним техните действия.

Детето започва да учи от самото си раждане. Когато то е на 6-7 години (в различните страни децата тръгват на училище на различна възраст) и започва да се учи да чете, детето вече е усвоило огромен обем информация, може би повече, отколкото ще научат през целия си останал живот.

И най-важното – детето ще е усвоило един, а понякога два, или дори три езика. Процесът на учене в ранна възраст се осъществява с удивителна скорост. Малкото дете притежава неустойимо и неограничено желание и стремеж към учене.

То постоянно учи и – логично е, използва всичките си пет сетива, за да е наясно какво се случва около него и да изучава обкръжаващия го свят. То гледа, слуша, чувства, души и вкухва.

Няма друг начин за учене, освен чрез тези пет сетива, които предават информацията към мозъка, и децата ги използват пълноценно. Ако използването на зрителния канал позволява на детето да визуализира дългите думи, то ще се научи да чете и с малко на брой повторения (между 10 и 15) ще започне да разпознава всяка дума, която е научило, по същия начин, по който устно възпроизвежда думите, които е чуло.

Визуалните стимули са по-лесни за съхранение, защото те са стабилни, могат винаги да бъдат с еднакво качество, повтарят се по един и същ начин всеки път, когато човек иска, и зрителният канал не губи

способността си да ги обработва вярно по време на целия училищен период.

Слуховите стимули, обратно, подобно на думите, са „ефирни“ – вибрацията изчезва след няколко секунди, смесва се с други звуци от средата, зависи от човека (който причинява вибрацията). Освен това колкото повече пораства детето неговите възприятия, уменията му за декодиране и кодиране на нови фонемии се развиват и усъвършенстват.

Да се научиш да четеш е също толкова лесно колкото да се научиш да говориш.

Процесът на учене трябва да бъде принципно забавен, тъй като на практика това е най-забавната игра в живота.

Очите виждат, но не разбират какво виждат; ушите чуват, но не разбират какво чуват. Единствено мозъкът може да разбере.

И визулният, и зрителният канали отвеждат информацията до мозъка, където двете съобщения се съчетават и интерпретират.

Доман предлага първия метод, основан на идеята, че правилната визуална стимулация, с дълги думи и познат контекст, дава възможност дори на много малки деца да разграничават думите още от възрастта, когато се учат да говорят, и да използват значими понятия. Целта на този метод е овладяването на четенето да става под формата на игра и родителите да могат да формират четивни умения у децата по същия начин, по който ги учат да говорят – още преди да са навършили 2 години.

Методологията на Доман е базирана на максимално използване на личния потенциал, фокусиран е върху ранната фаза, в която стартира процеса, защото много от целите не могат да бъдат постигнати на по-късен етап.

Тази методология заимства елементи от метода за интелигентността (както при компютрите – един бит е максималният обем информация, която може да бъде обработена едновременно за една секунда). Думите, числата, изображенията на животни... всичко се поднася на детето в групи по 10, няколко пъти на ден (3 или 4 пъти) и всеки обект се показва за една секунда. В крайна сметка детето разпознава обекта: рисунка, дума, число или конфигурация от точки.

Първо ниво: Изречение

На това ниво първата задача е да бъде обяснено на децата как ще работим и откъде идват материалите, които ще използваме, за да четем и пишем.

Ще се използват изречения, предложени от децата въз основа на техния опит и преживявания. На база на тези изречения ще бъдат организирани всички дейности по осъществяване на обучението в четене и писане.

Подбор на изреченията:

Всичко се основава на опита и преживяванията. Например децата отиват на наблюдение в парка, или на детски рожден ден, и след това устно преразказват различните ситуации.

Желателно е всяко дете да каже поне едно изречение. Сред тези фрази избираме тази, която децата са използвали най-често. Фразата трябва да е проста и конкретна и да включва глагол/глаголи.

След като сме избрали фразата, написваме я на дъската и на два големи листа хартия (с формат на постер, или флип-чарт) – единият ще окачим на стената, а другият ще използваме за колективни игри на пода.

Пример:

**Вятърът събаря
жълтите листа от
дърветата.**

Фиг.6 Представяне на дъската

Устното представяне следва реалната ситуация.

Всичко, което чете, детето трябва да разбира и да асоциира с нещо познато.

За да се напише изречение е задължително да се обединят идеята, звука и графичните знаци. Мозъкът, зрението, слухът и моториката трябва да си партнират, да си сътрудничат, за да се постигне желаната цел.

Затова преди да се напише изречението е нужно:

- Да е представена идеята;
- Тази идея да е написана;
- Да е правилно произнесена.

Подбор на символите:

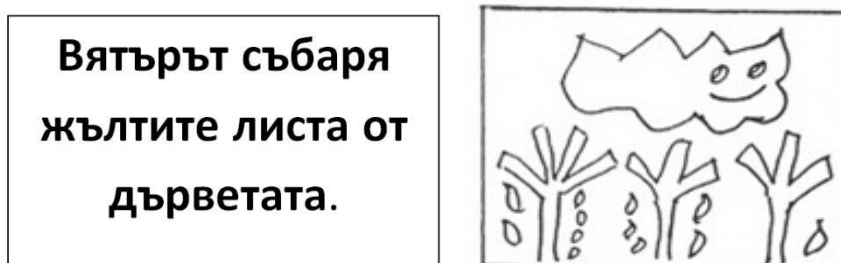
Всяко изречение трябва да има символ. Децата рисуват по избор това, което асоциират с даденото изречение. След това сред всички рисунки те избират една, която ще бъде символът на избраното изречение.

Прерисуваме избраният символ на два големи листа хартия (както направихме с изречението): единият закачаем на стената, непосредствено до фразата; а другият ще сложим на пода и ще го използваме в колективните игри.

Важно е да обясним на децата смисъла на избрания символ.

Той трябва да е възможно по-прост.

Налице са два отделни елемента, които ще ни позволят в нужния момент (когато трябва да получим фразата от двете логически части) едната група да представлява обекта, а другата – субекта.



Фиг. 7 Избраната фраза Избраният символ

Връзка време-пространство-ритъм и звук-ритъм:

Учителят бавно произнася фразата, ясно и разделно изговаряйки всяка дума.

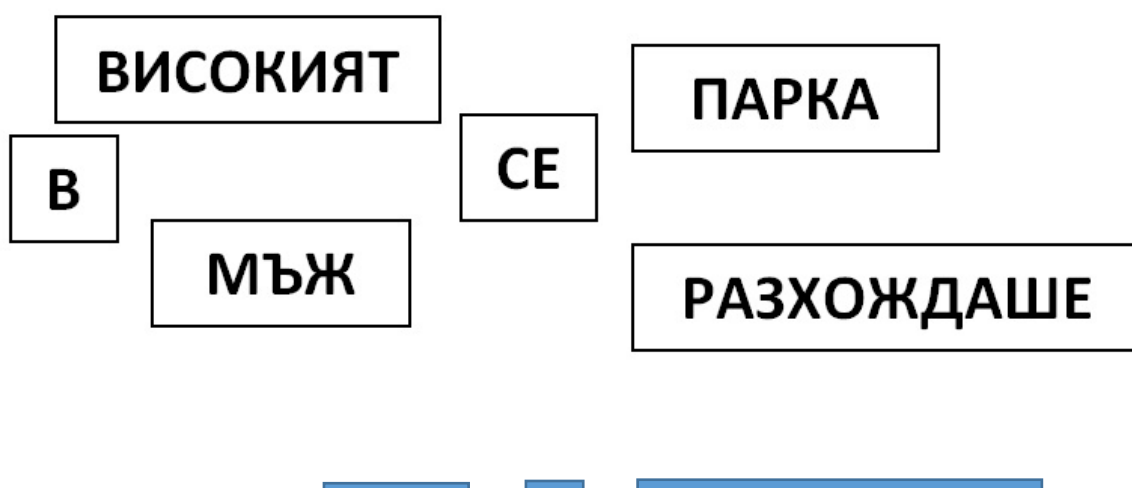
С помощта на чертички децата колективно изписват изречението, казано от учителя, като на всяка чертичка съответства една дума. И трябва да оставят приблизително еднакво разстояние между думите.

/Пример на фиг. 8/



Фиг. 8

На децата се дават картончета с думи и лист, на който местата на думите са означени с различни по дължина чертички. Децата трябва да подредят думите от ляво надясно така, че те да отговарят по дължина на чертичките.



ВИСОКИЯТ МЪЖ СЕ РАЗХОЖДАШЕ В ПАРКА.

Тези дейности се повтарят всеки път, когато започваме да работим с ново изречение:

- Свързваме фразата (изречението) с неговия символ. Даваме фразата, децата рисуват символа.
- Показваме фразата, децата пишат фразата.
- Правим лабиринти и пъзели със символа.
- Децата откриват правилното изречение/фраза сред няколко „фалшиви“.
- Заместваме подлога със собственото име на детето или с името на някой от неговите съученици/приятели.
- Децата идентифицират и пишат началото на изречението.
- Децата идентифицират и пишат глагола.
- На децата се дават думите от изречението в разбъркан ред (всяка на отделно картонче): трябва да ги подредят, следвайки модела.

Още изречения:

След като изречението, с което е работено, е усвоено (за около седмица), процесът се повтаря с второ изречение, и така се отработва по едно изречение на седмица.

Разделяне на изречението

Първоначално разделяме изречението на две части: извършител на действието и действие /Момчето – кара колело./ След като децата усвоят това ниво, разделяме действието /кара колело/ на сказуемо /кара/ и допълнение /колело/.

Това дава възможност за множество комбинации и съчиняване на забавни изречения.

Комбинации от изречения:

Започваме на комбинираме отделните части (обект, субект) на вече познатите на децата изречения, за да образуваме нови изречения.

Второ ниво: текст

На предишното ниво в основата беше изречението. Този път основният пункт е текстът.

Текстът трябва да бъде създаден от децата, като резултат от личния им опит или наблюдения.

Децата могат да направят това всяко само за себе си или всички заедно. Ако го правят индивидуално, могат да поискат помощ за думите, които не знаят.

В случай на колективна работа, те трябва да създадат текста въз основата на идея, представена на дъската.

Подобно на предишното ниво (Изречение), текстът засяга тема, която е позната на децата – нещо от ежедневието или от непосредственото им обкръжение.

Когато децата напреднат, може да съставят текст и на т.нар. свободна тема, или учителят може да избере и да им представи готов текст.

Текстът трябва да изразява мислите на децата и начинът, по който е написан трябва да съответства на техния разговорен език.

Да е кратък и ясен. Текстът ще става по-сложен, когато речникът на децата се обогати.

На база на дадено преживяване (виж „Подбор на изреченията“ по-горе) съставяме текст. Децата предлагат заглавия и избираме най-често споменаваното.

Оформяме началото, средата и края на текста, като винаги използваме идеите, които децата са представили устно.

Когато текстът е готов, го записваме на дъската. Децата могат да го разгледат и да установят, че има думи, които те вече знаят.

Учителят прочита на глас текста, докато те го следят с поглед.

След това учителят чете текста отново – изречение по изречение. Всяко изречение се разглежда и се задават въпроси по него.

След като учителят се убеди, че децата са разбрали и асимилирали текста, избира четири – пет думи, които са нови за децата и които са сред най-важните (съществителни и глаголи). Подчертава ги – това са „ключовите“ думи, които децата ще трябва да научат.

Когато всички деца са разбрали и запомнили текста, следва да се премине към преписване на текста: децата преписват текста в своите тетрадки, като могат да направят и някакви илюстрации по избор, а учителят преписва текста на голям лист хартия (с размерите на постер), откроявайки ключовите думи, и закача листа с текста на стената.

Прави се рисунка за всяка от ключовите думи (асоциативна) на отделен лист хартия и отдолу се изписва думата. Тези листи също се закачат на стената.

Може класът да изготви книжки с текстовете, които децата създават.

Трето ниво: Дума

Стигнахме до момента, когато децата съставят собствени комбинации, в зависимост от техния речников запас.

Това, което следва да бъде отработено е способността да се правят аналогии. Продължавайте да групирате думите по техните подобия, така че децата да продължат да правят собствените си проучвания и открития.

Възможността за анализиране зависи от интелигентността на конкретното дете и от неговата заинтересованост. Не всички деца развиват това умение за анализиране еднакво бързо и еднакво добре, и учителят следва да има това предвид и да не бърза.

Една дума може да бъде прочетена само при две условия:

- a) Ако присъства в речника на детето;
- b) Ако детето може да я сравни с други думи, които вече знае.

Зрителни и слухови възприятия:

От изключителна важност е да се работи за развиване на зрителните и слуховите възприятия, защото това подобрява възможностите за разграничаване на текстовете и на думите.

Именно при разграничаването на думите човек се нуждае най-вече от зрителните възприятия.

Успоредно с работата по анализиране и дешифриране на думите, следва да продължи работата с текст, с ключовите думи (както бе обяснено по-горе) и със книжките за четене, включващи текстове, създадени от отделни деца, заедно от всички, или предложени от учителя.

4. ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ В ПРОЦЕСА НА УСВОЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО

През последните години се появиха много обучителни приложения, които представят учебното съдържание под формата на игра, помагайки на децата да се научат да четат и пишат по лесен, забавен и интерактивен начин. Има приложения, предназначени за компютри, таблети или телефони, отговарящи на общата цел: да помогнат на децата да се научат да четат и пишат, да развиват техните когнитивни и комуникативни умения, да обогатят речниковия им запас, да подобрят паметта и концентрацията, да развиват въображението им, и т.н.

- **Learn to read with Piro:** Piro е поредица от над 1000 игри от различните сфери на учебното съдържание, разработено за всички образователни нива. Тези игри са доказали своята ефективност, освен че са забавни, те помагат на деца да учат. Милиони деца във всички испаноговорящи страни всеки ден играят и учат с Piro През юни 2004 година Cíbal стартира мултимедийна интернет секция PiroClub, чийто първи каталог включва 500 образователни игри. В резултат на постоянните усилия за разработване на нови игри сега платформата включва почти 5000 игри, добре структурирани и покриващи всички образователни нива.

- **Des dec:** е образователно приложение, разработено за най-малките ученици, помагащо им да усвоят буквите, връзката между буквите и звуците и да започнат да пишат. Насочено е към децата и учениците на възраст от 3 до 12 години; включва съвети и предложения към учителите. Превъзхожда други подобни приложения заради добрия дизайн и функционалност. Идеален е за усвояване на майчиния език, както и за усвояване на думи и знания на чужд език, защото приложението е разработено за няколко езика: испански, каталунски, английски, руски и френски. Има възможност за избиране ниво на трудност за проследяване на резултатите. След като са избрани предпочитанията, играта започва на ниво букви. В края на упражненията програмата представя графика на

постиженията и виртуални награди, които мотивират децата да се упражняват. Следва да се каже, че приложението е на 100% безопасно /не са включени никакви реклами или връзки към други сайтове и приложения, така че децата могат да играят свободно и безопасно. Dec-Dec е безплатно приложение, разработено за iOS, не работи с Android.

- **Digital AUSA:** "Играеш, мечтаеш, учиш." Това е мотото на AUSA Digital, създадена с намерения да въвлече децата в света на книгите. Както казват авторите „Да превърнем четенето в забавление и удоволствие“. Разработено е и приложение със същото име, което предлага качествени интерактивни образователни книги, насочени към интелектуално и емоционално развитие на малките деца и в същото време към пробуждане на интереса им четене. Digital AUSA предлага непубликувани истории, допълнени с различни упражнения. Има възможност за избор на ниво на трудност на текста, шрифт, упражнения за проверка на разбирането и дори звукови ефекти. Едно от най-големите предимства е графичния дизайн на книжките, с красиви илюстрации. AUSA Digital в момента разполага с колекция от 8 заглавия, които са достъпни на испански, каталунски, баски, галисийски, английски, френски, немски, италиански и португалски. Приложението е разработено за iOS.

- **ABC Kit:** ABC Kit е приложение, което помага на децата да научат азбуката чрез фонемите. То има три различни варианти: „Учене“, при който всяка буква се асоциира с някакво животно или предмет; „Слушане“, при който може внимателно да се прослуша съответстващия на всяка буква или комбинация от букви звук; „Писане“, където детето може да изписва различните букви следвайки пунктира. ABC Kit, който е достъпен на катилски, каталунски и английски, през 2011 година е отличен от App Store (Apple) в Испания като третото най-добро приложение за iPad, тъй като е забавно, лесно за използване и много ефективно. Цената му в Испания е € 1.79.

- **LudiletrasPro:** е програма, разработена от педагози от колежа Montserrat College в Барселона и издателя Tekman Books. Неговата цел е подпомагане овладяването на четенето и писането от деца на възраст от 3 до 6 години. Доказателство за неговата ефективност е факта, че много училища в страната вече го използват. Приложението е на испански, безплатно, за iOS. Приложението следва успешната формула за използване на играта в ученето. Ludiletras представя азбуката като игра: децата

асоциират всяка буква с жест и с дума, което прави лесно определянето на броя на буквите в думата. Програмата също включва много анимационни герои, които съпътстват децата през целия процес.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От една страна е фонетично-аналитичният метод (напр. „Летриландия“), който формира и развива различни характеристики:

- Правилно артикулиране и произнасяне на думите;
- Овладяване на формата и звуковото съответствие на буквите;
- Фонетичното комбиниране на гласни и съгласни;
- Разграничаване, разпознаване на фонемите в думите;
- Формиране на нови думи чрез разместване, пропускане или добавяне на фонемите;
- Разпознаване на кратки думи.

Независимо от това, съществуват и недостатъци:

- Трудности при прилагането на метода на някои езици заради спецификата на съотнасянето буква – звук;
- Изисква разпознаване на думите извън контекста, което дава предимство на механичното четене;
- Близостта на звуците налага използването на други средства, обикновено на жестове...

Обучението в четене и писане може да започне още от 3-годишна възраст, когато детето е във фазата на най-активно учене и развитие. Всяко дете учи със собствено темпо, което учителите и родителите трябва да вземат под внимание; децата трябва да се наблюдават внимателно и да се използва всяка възможност. Обучението в четене и писане следва винаги да започва от най-значимите елементи на езика.

Дидактическият материал може да бъде само препоръчителен и грешките, както във всеки друг аспект на човешката дейност, са естествена част от процеса на учене.

Много важна предпоставка за успеха е мотивацията, затова е нужно да се създадат условия детето да намери своя път към овладяване на четенето и писането по приятен и забавен начин; да не се допуска превръщането му в труден, досаден и задължителен процес. Трябва да се насърчава интересът и любопитството на децата.

За да са мотивирани децата да четат и пишат те трябва да имат опит от четене и писане. Затова на децата трябва да се чете от най-ранна възраст, за да може и те на по-късен етап да имат желание да четат и пишат. Детето учи чрез имитация и участие в дейностите на възрастните. Трябва да помним, че не бива да се разчита само на училището; важна е ролята на възрастните като пример за използването на езика.

От друга страна – глобалният метод изисква повторение на различните дейности и упражнения няколко пъти на ден, което означава всекидневни занимания. Ето защо, учителят, решил да използва този метод трябва да подходи много сериозно, да е настойчив и последователен, за да постигне задоволителен резултат.

Децата могат да четат и пишат от самото начало на обучението, но това не бива да се бърка с програмата за стимулиране на ученето или за т.нар. ускорено учене.

Традиционните методи обикновено отлагат овладяването на писмената реч.

Няма смисъл да се спира или задържа процеса на учене на тези деца, но не бива и преднамерено да се ускорява; или да се приема, че всяко дете ще бъде научено да чете и пише без проблем.

Всяко дете има собствен ритъм, предишен опит, ниво на мотивация, както и способност за адаптиране към училищната среда.

Не може да изисквате от 3, 4, 5-годишните деца да седят на чина цял ден и да се учат да четат и пишат.

Би било грешка да се разчита, че подобен подход ще ги защити от по-сериозен стрес в училище. Децата трябва да бъдат окуражавани, да им се предлагат възможности да се докосват до писмената реч, но без натиск, без да се изисква всички да се справят еднакво добре.

В този модул са представени едни от най-популярните в Испания методи за работа с деца в предучилищна и училищна възраст за обучението им в четене. Всеки от тях има своите предимства и недостатъци. Затова е важно учителят добре да познава различните методи и да ги прилага съобразно спецификите на езика и особеностите на детското развитие.

РЕФЕРЕНЦИИ

- Coltheart, M., Rastle, K. Perry, C., Langdon R. and Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. Retrieved from http://psiexp.ss.uci.edu/research/teachingP140C/Papers/Coltheart_etal_2001.pdf
- Defior, S. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados, en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje*, 83, 59-74
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69- 81
- González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil*. Granada: G.E.U.
- Solé, I (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. Retrieved from http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf
- Steven, C. C. (1987). Contributions of Roman Jakobson. *Annual Review of Anthropology*, 16, 223-260. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2155871?seq=1#page_scan_tab_contents
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Usero, A. (2007). *Propuesta didáctica lectura Letrilandia*. Madrid: Edelvives.

МОДУЛ 3

ЗАТРУДНЕНИЯ С ЧЕТЕНЕТО И ПОДКРЕПА

ВЪВЕДЕНИЕ

Първо се учим да четем, после цял живот четем, за да учим. Защо обаче някои деца срещат трудности да се научат да четат? Защо е толкова важно да им бъде оказана навременна и адекватна подкрепа в усилията им да преодолеят затрудненията си?

Ако детето има богат речник и може добре да се изразява вербално, това не означава, че то лесно и безпроблемно ще се научи да чете и/или да пише. Справянето с академичните задачи изисква съгласуваност на всички основни мисловни процеси, в условията на учебната среда, където изискванията и стресът са много по-големи в сравнение с годините преди започване на училище.

Всяко дете, за да се научи да чете, трябва да премине във времето през последователност от стъпки, като на всеки етап трябва да овладява ново умение, което ще му осигури успешно постигане на крайната цел, която се асоциира не само с формалното разпознаване на буквите и думите, но и със способността за разбиране и тълкуване на информацията, която чете. Важен критерий за нивото на успеха в този процес е степента, до която детето използва наученото и как то прилага тези си умения (да чете и пише) самостоятелно, извън дейностите, осъществявани с участието и подкрепата на възрастните (учители, родители и др.)

1. ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ДОБРИ УМЕНИЯ ЗА ЧЕТЕНЕ

1.1. Възприятия

1.1.1. Зрителни възприятия

Зрителните възприятия започват да се развиват от самото раждане. Но е нужно известно време, за да започнат очите да фокусират, да усвоят

движенията, да се формира бинокулярното зрение, да се развие възприемането на перспективата (виждането в дълбочина), да се развие координацията око – ръка и т.н.

Когато говорим за зрителните възприятия, нямаме предвид проблеми със зрението, а умението, което се асоциира с възприемането на даден обект. Това е умение да се разграничава формата, без значение от размера, материала или разположението на обекта, и възприетата по зрителен път информация да бъде запомнена (съхранена в паметта) и извлечена от паметта, когато е необходимо.

Зрителното проследяване (способността да се следи с поглед движещ се обект) е друго умение, което е от голямо значение за развитието на уменията за учене във всеки един аспект.

Процесът на овладяване на четенето включва способността да се разпознават буквите – тяхната форма и ориентация, зрително да се запомни последователността на буквите, които формират всяка дума, и способността да се проследява линейната структура на текста. По този начин всеки дефицит в развитието на зрителните възприятия може да доведе до затруднения с четенето, като например проблеми с разпознаването на буквите; разместване или подмяна на буквите в думите и/или фразите. Това от своя страна затруднява декодирането, което е първата фаза на четенето.

1.1.2. Слухови възприятия

Слуховите възприятия са способността да се „структурират обкръжаващите звуци, да се отделят тези, които незабавно да се анализират“ (Myklebust , 1954). Децата с дефицит в слуховите възприятия могат да чуват звуците, но не са в състояние да идентифицират тяхната значимост. (Berry and Eisenson, 1956). Тъй като слуховите възприятия са способността да се разпознаят или интерпретира това, което се чува, те са от също толкова съществено значение за четенето, както и зрителните възприятия.

Когато говорим за слуховите възприятия, следва да споменем четирите аспекта, които ги съставляват:

- Слухова дискриминация – способността да се чуват подобията и различията между звуците;
- Слухова диференциация – това е способността да се отделят подходящите звукови стимули и да се реагира на тях, а ненужните да се игнорират;
- Слухово блендиране (познато още като слухов анализ и синтез) – способността да се синтезират отделните звуци, които формират дадена дума;
- Слухова последователност – това е способността да се запомни редът на отделните звуци с даден стимул (напр. дума).

1.1.3. Фонологични възприятия и фонологична осъзнатост

Фонологичните възприятия представляват несъзнателна когнитивна обработка на звуците на езика в специфична област на мозъка. От друга страна, фонологичната осъзнатост се отнася до съзнателната способност да се отчитат уникалните различия, които съществуват между думите в говоримия език – факта, че не всички звуци са еднакви. И така стигаме до понятието фонематична осъзнатост, което е по-специфично и включва способността да се възприемат малките разлики между фонемите, които могат да бъдат размествани и замествани, за да се формират различни думи.

Например, ако вземем думите „капан“ и „капак“, фонематичната осъзнатост ни помага да различим звуците в тези две думи: [к],[а], [п],[а] и [н]/[к], и да установим, че последната фонема е диференциращият звук.

Знанието, че буквата „к“ представя звука [к] не е достатъчно, за да оценим фонематичната осъзнатост като добра. Необходимо е да се разбира, че [к] е първият звук в думата „капак“, че той е същият като последният звук в тази дума; и че същият този звук е първи и в думата „капан“. С други думи, човек трябва да може да идентифицира всеки звук в думата, конкретното му място в думата, и да сравнява звуците и тяхната позиция в различни думи.

Центърът за фонологична обработка в мозъка обикновено работи подсъзнателно когато ние слушаме и говорим. Той е предназначен да извлича значението на това, което е казано, а не да отчита всеки отделен звук в думите. Този център в мозъка ни работи автоматично, подпомагайки

ефективната комуникация. Но четенето и писането изискват определено ниво на металингвистичната реч, което не се постига лесно и по естествен път. (Moats and Tolman, 2009)

1.2. Памет

1.2.1. Зрителна памет

Зрителната памет е способността да се запомнят с цел незабавно възстановяване характеристиките на даден предмет или форма. Тя отразява връзката между зрителните възприятия и процеса на кодиране, съхранение и извличане на получените в мозъка изображения.

Зрителната памет е форма на паметта, която съхранява някои характеристики, получени от нашите сетива в отговор на визуални стимули. Визуалният спомен може да бъде съхранен за много кратък и/или за много дълъг период от време и да бъде извлечен когато е нужно, например да се ориентираме на място, което сме посещавали в миналото (Berryhill, 2008). Човек е в състояние да съхранява в паметта си визуална информация за предмети, места, лица и т.н. под формата на мислени изображения. Понякога за тази способност на мозъка говорим като за „мислено око“, чрез което можем да възстановим, да извлечем от паметта си образа на оригиналния предмет, място, животно или човек (Berryhill, 2008).

1.2.2. Слухова памет

Слуховата памет е способността да се обработва информацията, представена устно, да се анализира и да се съхранява за по-късна употреба.

Слуховата памет (понякога наричана ехо-памет) е една от човешките сетивни паметови „складове“; компонент, който е специфично предназначен за съхраняване на постъпващата чрез слуховите възприятия информация. За разлика от зрителната памет, при която очите ни могат многократно да сканират визуалните стимули, това е невъзможно по отношение на слуховите стимули. В крайна сметка, слуховите спомени се съхраняват малко по-дълго време в сравнение с иконните (зрителните)

спомени (Psychology Glossary). Слуховите стимули се получават в ухото преди да бъдат обработени и разбрани. Например да се чуе дадена информация по радиото е много различно от това същата информация да бъде прочетена във вестника. Ние можем да чуем устно предадената информация само веднъж, докато писмената можем да четем отново и отново. С други думи, можем да кажем, че слуховата памет е като резервоар, в който звукът се задържа и съхранява необработен докато не постъпи следващият звук, и едва тогава може да се разбере неговото значение (Clark, 1987). Този специфичен сензорен „склад“ е в състояние да съхрани огромен обем слухова информация в продължение на кратък период от време (3-4 секунди). Тези звуци резонират в мозъка и се възпроизвеждат в този кратък отрязък от време след постъпването на слуховия стимул (Radvansky, 2005).

1.2.3. Краткосрочна памет

Идеята за разделяне на паметта на краткосрочна и дългосрочна датира от XIX век. Класическият модел на паметта, разработен през 60-те години на миналия век приема, че всички спомени преминават от краткосрочната в дългосрочната памет след кратък период от време. Този модел е известен като „модален модел“ и е най-детайлно описан от Аткинсън и Шифрин (Atkinson and Shiffrin, 1968).

Краткосрочната памет е способността да се съхранява информацията в мозъка в активно, готово за употреба състояние за определен период от време. Става въпрос за визуална информация (например лицето на човек) или слухова информация (например телефонен номер или изречение, което някой ви е казал). Информацията може да остане на разположение по този начин за няколко секунди. Този вид памет е резултат от единично и много кратковременно възприятие на дадена информация и се случва без съзнателно усилие информацията да бъде запомнена, но е предпоставка за бъдещо възстановяване (спомняне). В краткосрочната памет се съхраняват само основните елементи от възприетите образи или думи.

Капацитетът на краткосрочната памет е много индивидуален и когато тя се запълни част от съхранената информация се изтрива, за да освободи място за нова.

Краткосрочната памет играе важна роля, защото благодарение на нея ние можем да обработваме огромен обем информация, съхранявайки потенциално полезната и забравяйки останалото.

1.2.4. Дългосрочна памет

Дългосрочната памет определя способността на човек да съхранява информация за по-продължителен период от време. Дългосрочните спомени могат да се задържат за няколко дни или в продължение на дълги години.

Дългосрочната памет не започва да функционира непосредствено след като информацията е видяна или чута, а след известно време. Човек трябва първо да завърши единия процес (спомнянето), за да започне следващия (възпроизвеждането), тъй като тези два процеса не са съвместими и техните механизми са напълно различни.

Капацитетът на дългосрочната памет е на практика неограничен, както и времето за съхраняване на информацията в нея. Достъпът до информацията, съхранена в дългосрочната памет и способността съзнателно и несъзнателно да се запомня зависи от това доколко добре тя е организирана. Към дългосрочната памет непрекъснато се прехвърля нова информация, но понякога достъпът до тази информация е затруднен и това се отразява на способността за възпроизвеждане. Доколко лесно извличаме информацията, съхранена в нашата дългосрочна памет, тогава, когато тя ни е необходима, зависи от това, което наричаме „услужливост на паметта“.

Има много различни форми на дългосрочните спомени. Тези спомени не са формирани и не се съхраняват в една обособена част на мозъка. Процесът на създаване и съхраняване на дългосрочните спомени засяга много зони в мозъка. Има две основни съставки на дългосрочната памет – експлицитна памет и имплицитна памет. Експлицитните спомени са тези, които ние запомняме съзнателно (събития от живота ни или някакви конкретни факти). От друга страна – имплицитните спомени са тези, които използваме, за да извършваме определени действия, без да мислим за тях (например да плуваме или да караме колело – след като веднъж сме се

научили как се прави, ние помним това без да е нужно всеки път съзнателно да си припомним (процеса).

1.2.5. Семантична памет

Семантичната памет може да се разглежда като един от аспектите на дългосрочната памет.

Канадският психолог Ендел Тулвинг разграничава три типа памет - процесуална, епизодична и семантична (Tulving, 1985). Процесуалната памет подкрепя дейности, като завързването на връзките на обувките или карането на колело – дейности, които няма нужда да усвояваме много пъти – ако веднъж сме се научили да караме колело, ние съхраняваме това знание за цял живот, без значение колко години не сме карали колело.

Епизодичната памет съхранява нашия личен опит и последователността на придобиване на този опит във времето. С помощта на този тип памет ние помним първия си ден в училище, или деня, в който сме се пренесли в нова квартира.

Семантичната памет е способността да помним фактите извън контекста. Например, ние помним, че водата кипи при 100 С°, или че делфините са бозайници, без да има нужда да помним кога точно сме чули или прочели тази информация за пръв път. Семантичната памет съхранява също така нашето знание за думите, символите и понятията, които използваме, за да водим разговор или да изучаваме нов учебен предмет. Тази памет използваме, за да си припомним дефинициите на думите и понятията. Благодарение на нея ние можем да разбираме информацията, която чуваме/четем, инструкциите, учебния материал по различните предмети, като математика, история, химия и т.н.

1.3. Пространствена ориентация

Човешкият мозък е забележителен орган. Той притежава способността да аргументира, създава, анализира и обработва огромен обем информация всеки ден. Това ни дава възможността да се придвижваме в заобикалящата ни среда, използвайки вроденото си усещане за ориентация. Това умение се нарича пространствена ориентация и е изключително полезно в

ежедневието. Пространствената ориентация е от жизнено значение за адаптирането ни към нова среда и за придвижването ни от една точка в пространството до друга. Без тази си способност, ние бихме се движили в безкрайни кръгове, постоянно бихме се губили, бихме имали редица още проблеми, за които сега дори не подозираме (Maxwell, 2013).

В ранното си детство децата възприемат всичко, което ги заобикаля по отношение на своето тяло, неговото движение, разположението му в пространството спрямо останалите обекти. Групите движения от ранното детство, като претъркаляне, пълзене, клатене (от крак на крак), а по-късно вървенето, тичането, катеренето, люлеенето – всички те изграждат сензорната „карта“ в мозъка на детето: къде се намира то в пространството във всеки един момент (Murphy, 2013).

Пространствената ориентация е едно от ключовите умения, които трябва да достигнат определена зрялост (степен на развитие), за да може детето с лекота да усвои четенето и писането. Това умение определя и формирането на училищната готовност на детето, и овладяването на процесите на четене и писане. С времето детето се научава да разпознава буквите, цифрите и други графични символи, като обръща внимание на специфичните им характеристики, които ги различават един от друг – форма, компоненти, разположение и ориентация в пространството. В противен случай, ако детето не е развило добра пространствена ориентация, това може да доведе до огледално изписване на букви и/или цифри, слаба памет за форми и думи, проблеми с четенето, писането и правописа.

1.4. Последователности

Когато говорим за работа с последователности имаме предвид уменията на даден човек да възприема зрителните и/или слухови стимули в определена последователност, да запомни тази последователност и да е в състояние да я възстанови след време. Подобно умение изисква казването на дните от седмицата, или месеците в годината, или буквите от азбуката, или дори запомнянето на рецептата за приготвяне на любимото ни ястие.

Когато ни е нужно да запомним или да си припомним реда на звуците в думата, ние използваме уменията за слухова последователност. Ако

имаме проблем с това може да се получи, че вместо „балерина“ казваме или пишем „барелина“.

Друга връзка между умението за работа с последователности и четенето е специфичното умение за контрол на движението на очите от ляво надясно, следвайки редовете на текста. По време на този процес нашите очи трябва да възприемат буквите от всяка отделна дума една по една от ляво надясно, да ги разпознаят, да ги комбинират в правилната последователност, така че мозъкът ни да може да прочете и разбере думата. Четейки думите в правилния ред ни дава възможност да разберем смисъла на изреченията, абзаците и на целия текст. Умението за работа с последователности е много важно и когато трябва да възпроизведем това, което сме прочели в правилния логически ред.

1.5. Внимание

Вниманието е поведенчески и когнитивен процес на подборно съсредоточаване върху определен аспект на информацията, като се игнорира останалата, ненужна част. Вниманието може също така да се определи като разпределение на ограничените ресурси за обработка на информация, с които човек разполага (Anderson, 2004).

Вниманието се състои от няколко основни компонента: устойчивост, концентрация, разпределяне, превключване и обем, като първите три са от особена важност в процеса на овладяване на четенето. Възможно е един от тези компоненти да е много добре развит, докато при останалите се наблюдават дефицити.

1.5.1. Концентрация

Понятията концентрация и устойчивост често се обединяват, макар да се различават помежду си.

Концентрацията е способността да се насочва вниманието съзнателно към даден обект, неговите компоненти, способност да се разбере поставената задача. Дете с добра концентрация обикновено притежава и добра наблюдателност и организираност. И обратно, тези, които не са развили добро умение за концентрация на вниманието,

обикновено са разпиляни и разсеяни. Развитието на умението за концентрация изисква съзнателни усилия и се отразява върху умението на човек да възприема, разбира и заучава нова информация.

Ние всички умеем понякога да се концентрираме. В други моменти обаче нашите мисли блуждаят, и скачат от тема на тема или от един обект на друг. Способността ни да се концентрираме зависи от нашата причастност към задачата, мотивацията ни, умението да се справим със задачата, нашето емоционално, психическо и физическо състояние в момента, както и от околната среда (обстановка, други хора, и т.н.).

1.5.2. Устойчивост

Устойчивостта е времева характеристика на вниманието и касае продължителността на фиксирано внимание върху един и същи обект. Стабилността е свързана с продължителността на съзнателно внимание – определя се от времето, през което човек може да съхрани вниманието си към един и същ обект на първоначалното ниво. Стабилността зависи от физическото състояние, интереса към обекта/ темата, мотивацията (човек може да остане съсредоточен върху любимо занятие за много по-дълъг период от време, отколкото ако това, което прави му е скучно и досадно; или проявява по-устойчиво внимание сутрин, отколкото вечер, когато е изморен).

1.5.3. Превключване

Превключване или пренасочване на вниманието наричаме умението да преместваме фокуса на вниманието си от един обект на друг, когато е необходимо. Това може да се случва несъзнателно, когато нашето внимание внезапно е привлечено от нещо извън това, с което сме ангажирани в момента. Но много по-важно е умението съзнателно да превключваме вниманието си от един стимул към друг. Характерното в този случай е, че човек прави съзнателна оценка на новопоявилите се стимул и, установявайки, че в новата ситуация той е от по-голяма важност от предишния, пренасочва вниманието си към него.

Всяко превключване на вниманието изисква усилие. Нивото на усилие се определя от редица условия, сред които – вродена мобилност на неврологичните процеси на активация (възбудимост) и дезактивация (прекръстване на процеса). Колкото по-високо е нивото на мобилност – толкова по-лесно става превключването на вниманието.

ИЗВОДИ

За да се постигне добро (правилно и гладко) и ефективно (с високо ниво на разбиране) четене е необходимо всяко едно от споменатите по-горе умения да е развито на съответното ниво. Дефицит в което и да е от тези умения води до затруднения в четенето...

Недостатъчно развитие на...	Как това се отразява на овладяване на четенето?
Зрителни възприятия	- Разпознаване на буквите – затруднения да се различат подобията и различията във формата и ориентацията на буквите („т“ и „п“; „б“ и „д“, и т.н.); - Проблем с различните шрифтове – детето разпознава буквата „д“, но не и „д“; или може да разпознае главната буква, но в същото време има проблем с малката буква (А – а; Б – б; П – п, и т.н.).
Слухови възприятия	- Трудности с възприемането на слухово поднесен текст; - Трудности да се раздели думата на съставните й звуци или да се групират звуците, за да се образува дума; - Трудности да се определи първия и последния звук в дадена дума; - Трудности да се разграничат близкозвучащи думи (не чуват разликата между „коза“ и

	„коса“, или „врат“ и „брат“); - Проблеми с разбирането при четене.
Фонологични възприятия/ фонологична осъзнатост	- Проблеми със свързването на отделните звуци в дума, например „с-л-о-н“ (Детето знае отделните фонемни, но не успява да ги свърже и произнесе заедно); - Проблеми с разделянето на непозната дума на срички и свързването на срички в дума, като например „ес-ка-ла-тор“; - Затруднения с декодирането и гладкостта на четене; - Проблеми с разбирането при четене, заради лошата четивна техника.
Зрителна памет	- Затруднения да възпроизведе в правилна последователност визуални образи (например буквите в дадена дума); - Затруднения да запомни общият визуален образ на дадена дума или на последователността на буквите в думата, което затруднява четенето и писането (правописа); - Всеки път трябва да декодира всяка една дума, включително малките думи, дори когато думата се среща многократно в текста.
Слухова памет	- Проблеми с разбиране на значението на думите (вероятно е да се наблюдава закъсняло речево развитие); - Проблеми с разбирането и следването на вербални инструкции.
Краткосрочна памет	- Проблеми с декодирането; - Затруднение със задоволително ниво на регистриране на идеите или информацията по

	време на четене; - Затруднение със запомнянето на току-що прочетената информация (често забравя началото на изречението или параграфа докато стигне до края; в някои случаи това може да се случи дори с дългите думи); - Проблеми със съхраняване на визуалната информация (например последователността на буквите в дадена дума).
Дългосрочна памет	- Невъзможност да се съхранява и възпроизвежда информацията от прочетения текст; - Затруднения във възпроизвеждането на последователността на графемите и фонемите; - Затруднения с разбирането на прочетеното.
Семантична памет	- Проблеми с разбиране значението на думите и понятията, което води до ниско ниво на разбиране на прочетеното.
Последователности	- Проблеми с движението на очите и следването с поглед на линейната структура на текста (пропускане на редове; погледът „скача“ нагоре – надолу по текста); - Пропуски във възприемането на текста и като резултат – ниско ниво на разбиране на прочетеното; - На техническо ниво – проблеми с декодирането – заместване и пропускане на букви, или разместване на местата им; стремеж да се отгатне думата вместо тя да бъде прочетена. В резултат на това – бавно, накъсано, неправилно четене; промяна на смисъла на думите/ изреченията и незадоволително ниво на разбиране.

Внимание	- Проблеми с декодирането и спазването на препинателните знаци - Проблеми с гладкостта на четене; - Проблеми с разбирането при четене; - Бърза уморяемост; - Загуба на мотивация и интерес.
-----------------	---

Всеки дефицит в развитието на възприятията, пространствената ориентация, паметта и/или вниманието на малкия ученик може да доведе, в една или друга степен, до затруднения при овладяването на добра четивна техника и да причини проблеми с разбирането на писмен текст. Ако детето изпитва затруднения с четенето, очевидно е, че то няма да изпитва особено удоволствие от четенето. Ако в допълнение към това детето не вижда и никакво подобрене в своята четивна техника и/или в нивото на разбиране на прочетеното, независимо от полаганите усилия, много скоро то ще загуби интерес към четенето и мотивация да чете.

2. ЗАТРУДНЕНИЯ, С КОИТО ДЕТЕТО МОЖЕ ДА СЕ СБЛЪСКА В ПРОЦЕСА НА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО

Овладяването на четенето е доста сложна задача, която изисква координация на очните мускули, така че те да могат да следват редовете в текста; добра пространствена ориентация, за да се интерпретират буквите и думите; добре развита зрителна памет, за да се запомни значението на буквите и малките думички. Процесът изисква умения за работа с последователности, разбиране на структурата на изречението и граматиката; както и способност да се категоризира и анализира. В допълнение към всички тези умения, мозъкът трябва да може да интегрира визуално възприетите стимули (букви и комбинации от букви) с информацията, съхранена в паметта и да ги асоциира със съответните звуци. Звуците трябва след това да бъдат асоциирани със специфичното значение. С цел да се постигне добро разбиране, четящият трябва да съхрани в паметта си значението на думите докато бъде прочетено цялото

изречение или параграф. Нарушение на който и да е етап от този процес води до затруднения с четенето.

Много деца – около 10 милиона по света - срещат трудности с четенето, без значение от езика, на който говорят и от азбуката, която използват. Добрата новина е, че повечето от тях могат да преодолеят затрудненията си, ако получат подходяща помощ в началния етап на ограмотяване.

Затрудненията могат да се проявят на всеки един етап от процеса на овладяване на четенето, което означава, че има една голяма група ученици, които изпитват подобни затруднения. Има деца, диагностицирани с проблеми, свързани с четенето. Но има и друга, много по-голяма група (без „официална“ диагноза), които също се нуждаят от предоставяне на адекватна подкрепа (Drummond, 2009).

Това, което следва да направи учителят, ако в класа му има дете със затруднения в четенето, е:

- Първо, трябва да се опита да открие причината за затруднението – детето може да има говорни проблеми (закъсняло речево развитие, проблем с произнасянето на определени звуци, с правилното структуриране на изречението или със съгласуване на частите на изречението и т.н.); да е билингвално, или да има дислексия.

- Второ, учителят следва да се опита да помогне на ученика да преодолее трудностите, като се опира на неговите силни страни, адаптирайки стила си на преподаване в съответствие с предпочитания стил на учене на ученика.

- На трето място, учителят трябва да дава ясни и конкретни инструкции, целящи формирането/ развиването на уменията, които са нужни за придобиване на добри четивни умения.

- Учителят трябва да работи в тясно сътрудничество със специалистите (които биха могли да работят с детето както в училище, така и извън него) и с родителите.

Проблемите с овладяване на четенето могат да бъдат разделени в две големи групи: затруднения с техниката на четене и затруднения с разбирането при четене.

2.1. Проблеми с техниката на четене

Когато говорим за затрудненията, свързани с техниката на четене, проблеми могат да се наблюдават в един или в няколко от следните аспекти:

2.1.1. Зрителна диференциация на буквите – проблеми с разпознаването на буквите; замяна или разместване на буквите в думата и/или фразата. Децата се затрудняват да декодират думите, особено когато става въпрос за дълги и по-рядко използвани думи.

2.1.2. Съотнасяне Буква – Звук – проблеми със зрителното разпознаване на буквите, тяхното разположение; броя на елементите в буквата и/или как те са комбинирани в думата. Обратният проблем се наблюдава при писане – затруднения да се чуе звукът, да се съотнесе той към съответната графема и тази графема да се запише правилно.

Съотнасянето буква – звук изисква всеки звук да бъде идентифициран и асоцииран с конкретна буква или комбинация от букви. Това е точката в момента на овладяване на грамотността, в която фонематичната осъзнатост на детето започва да се припокрива с ортографичната осъзнатост и четенето.

2.1.3. Съхраняване в паметта – проблеми с декодирането на дългите думи и семантични проблеми. Когато чете детето трябва да може да погледне думата, да формира мислен образ на тази дума и да „извика“ този образ по-късно. Учениците с добра зрителна памет ще са в състояние да разпознаят дума, която вече са срещали, ако я видят по-късно в същия текст или дори в друг текст, ще си спомнят как изглежда тази дума и ще я прочетат/изпишат правилно (Cusimano, 2001). Тези, при които зрителната памет не е достатъчно добре развита, не могат лесно да възстановят последователността от зрителни стимули (букви). Те често изпитват трудности да запомнят как изглежда дадена дума и при четене трябва да я декодират всеки път, без значение колко пъти са я срещали в текста преди това.

2.1.4. Свързване на звуците в думи (блендиране) – Блендиране наричаме умението да се формират думи от отделни звуци чрез последователното им свързване. Това умение е от изключителна важност за четенето и е проявление на фонологичната осъзнатост. За да прочете една дума детето трябва:

- Да знае кой звук съответства на всяка буква/ комбинация от букви;
- Да умее да свързва тези звуци заедно, за да произнесе думата.

Детето може да знае отделните фонemi и може да няма никакъв проблем да ги произнесе една по една (напр. „*т-о-п-к-а*“), но да не успява да свърже отделните звуци така, че да се получи цялата дума („*топка*“).

2.1.5. Гладкост на четенето – Гладкост не означава само правилно декодиране на всички думи в текста, но също така четенето да става с равномерно темпо, подходяща скорост и изразително. Гладкостта е важна, защото именно тя прави връзката между разпознаването на думите (декодиране) и разбирането (което е истинската цел на четенето). Гладкото четене звучи естествено, все едно човек говори. Разбира се, никой не започва да чете гладко от самото начало. Първоначално детето трябва да се научи с лекота да декодира думите. След това се нуждае от ясни указания, добър образец, четивен опит и време, за да се научи да прави всичко това относително бързо. И накрая – нужно е да усвои смисъла на пунктуационните знаци и да ги спазва. Начинаещите читатели, но също и тези, които още не са постигнали гладкост, четат бавно, дума по дума, с множество фал-стартове, с големи паузи между думите; не спазват пунктуацията. С други думи – тяхното четене звучи насечено.

2.1.6. Пунктуация – Пунктуацията представлява международно приета система от знаци или символи, които са дадени на четящия, за да му покажат как е структурирано изречението и как следва то да бъде прочетено, така че да е ясен смисълът му. Пунктуационните знаци не зависят от езика или от азбуката, която се използва.

Правилната пунктуация действа като „пътни знаци“, насочващи читателя през идеите, изразени в текста. Ако шофьорите не спазват пътните знаци, движението по пътищата би било хаотично и извън контрол. Същото се случва с четенето, ако не се съблюдава пунктуацията. Пунктуационните знаци могат да кажат на четящия кога да намали темпото, кога да го увеличи и кога да спре.

Ако детето не е наясно с пунктуацията, или не спазва препинателните знаци, това пряко се отразява на нивото на разбиране на прочетеното.

2.2. Проблеми с разбирането при четене

Разбирането е крайната цел на четенето. Всеки ще се съгласи, че за разбирането не е достатъчно да се разпознават отделните думи, или дори да се разбира смисъла на всяка отделна дума когато погледът ни премине през нея. Според специалистите, изследващи проблемите на разбирането при четене, необходимо е четящият да изгражда ментален образ на текста - процес, който изисква интеграция на информация от редица източници, от лексикалните характеристики до знанието за събитията по света (напр. Garnham, 2001; Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998).

Има няколко възможни причини за затрудненията, които четящият има с разбирането. Добрата четивна техника е една от основните предпоставки за доброто ниво на разбиране. Една грешно прочетена дума, неспособността да се осъзнае семантичната връзка между частите на изречението може да доведе до проблем с разбирането.

Като резултат от пропускането на редове децата възприемат информацията откъслечно, без да осъзнават, че четат отделни, несвързани моменти от текста, което променя смисъла на отделните факти, а оттам – и общия смисъл. Когато детето в допълнение има затруднения с разпознаването на думите и правилността на четенето (замяна или размяна на букви, срички, промяна на думите), то скоростта на четенето също е засегната (четенето е бавно и накъсано). Но преди всичко, изброените затруднения засягат способността на детето да възприема и разбира информацията, съдържаща се в текста. Ниското ниво на разбиране лишава детето от удоволствието на четенето и много скоро то губи мотивация да чете.

Друга причина е „четивността“ на текста. Ако текстът не е подходящо избран в съответствие с възрастта и четивните умения на ученика, много е възможно той да не успее да разбере съдържанието. Наличието на многосрични и рядко използвани думи и дългите сложни изречения може да причинят допълнителни трудности на малките читатели.

Определяща причина може да е бедният речник на ученика. В наши дни децата не четат много, и ако не им е четено достатъчно от най-ранна възраст, това дава отражение на техния пасивен речник, което може да доведе до незадоволително ниво на разбиране.

Затруднения могат да се наблюдават при разбирането на прочетеното, но такива може да има и по отношение познаването и използването на граматическите правила, семантиката на думите и тяхната правилна употреба. Като резултат информацията от текста не може да бъде ефективно възприета и съхранена, и много често са налице затруднения в следването на логическата и времева последователност при възпроизвеждането.

Голяма роля за разбирането играят зрителната и слуховата памет.

Слуховата памет включва способността да се възприема устно представена информация, да се обработи тази информация, да се съхрани и след това да се възпроизведе чутото. Като цяло това включва умения като внимание, слухова обработка, съхраняване и възпроизвеждане. Тъй като учениците с недостатъчно добре развита слухова памет „хващат“ само отделни моменти от това, което чуват по време на урока, те разбират само част от казаното от учителя. И, естествено, те не са в състояние след това да възпроизведат чутото, или си спомнят само малка част от него (Cusimano, 2009).

Децата с недобра зрителна памет също може да изпитват затруднения с разбирането. Те често, когато четат си прошепват думите, защото имат нужда да чуват думите, за да компенсират по-слабата си зрителна памет, разчитайки повече на слуховата. За тях може да е трудно да запомнят как изглеждат думите и да не могат да разпознаят една и съща дума, когато тя се появява на различни редове или на различни страници.

3. КАК ДА ПОМОГНЕМ

Тази част от Модула е разработена на базата на опита на специалистите от Асоциация Дислексия – България, които в продължение на много години са работили с деца със затруднения в четенето. Всички описани случаи са действителни, единствено имената са променени, за да бъде запазена конфиденциалност.

3.1. При проблеми с техниката на четене

а) Детето среща трудност да запомни и назове имената на някои от буквите.

Т. е на 7 години, ученик в първи клас. Към края на учебната година, когато се предполага, че всички ученици трябва да могат самостоятелно да четат кратки текстове, Т. разпознава уверено само около половината от буквите в азбуката. Той се затруднява да разграничи подобно изглеждащите букви, като например “и” – “иц”, “и” – “иц”, както и да запомни имената на някои от буквите; често пита „Коя беше тази буква?“.

Подобни затруднения децата, които на родния си език използват латинската азбука, имат с букви като “b” – “d”, “p” – “q”. Буквите “n” – “m” са проблематични и в двете азбуки, независимо че съответстват на различни звуци.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Тренирайте зрителните възприятия и зрителната памет на децата с помощта на различни игри (Мемори, Домино и др.)

Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Използвайте различни материали, за да помогнете на детето да научи буквите (пластилин, тесто, пяна, брашно, пясък и т.н.)

- ✓ Учете децата да откриват разликите и приликите в различни обекти, след това използвайте тези умения, за да откриват разликите и приликите в буквите (в тяхната форма и ориентация)
- ✓ Дайте на децата модел, който да следват, когато оформят/ моделират буквите; те ще могат да използват този модел и за да коригират собствените си зрителни възприятия.

- ✓ Използвайте всяка възможност (пазаруване, разходка, гледане на телевизия и др.), за да проверите доколко добре детето познава буквите.
- ✓ Използвайте пространството въщи (мебели, врати, стени) да разположите изображения на буквите, които детето да вижда през цялото време (особено тези от тях, които то все още не е автоматизирало).

Препоръчани упражнения и игри:

- ✓ **Азбучен лабиринт** - <http://handsonaswegrow.com/alphabet-maze-learning-activity/>
- ✓ **Магически букви** – с бял пастел напишете букви на лист бяла хартия и оградете буквите в различни геометрични фигури (квадрат, кръг..). Детето трябва да оцвети с водни бои фигурите и да открие скритите букви (при оцветяване, те се „появяват“ на листа). След това детето може да нарисува нещо, започващо със съответната буква (например К – кола).
- ✓ **Моделиране на буквите** – използвайте пластилин или обикновено тесто. Дайте на детето модел (напечатани букви) и нека то да ги моделира, следвайки образа. За проблемните букви могат да се изработят допълнителни модели на предмети, с които то асоциира буквите (напр. кола за „К“).



б) Детето среща трудности да съотнесе буква – звук

М. е на 8 години. Учителите отчитат трудности при съотнасянето буква – звук. Родителите на момчето споделят, че М. е научил азбуката доста преди да тръгне на училище, познавал и назовавал всички букви. Ето защо те не допускали, че ще му е толкова трудно да се научи да чете. В началото М. не бил в състояние да прочете дори прости думички. Изглеждало сякаш той постоянно забравя буквите, макар като ги видел поотделно (не като част от думата) ги назовава без проблем. Съотнасянето звук – буква (по време на диктовките) представлява още по-голяма трудност.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Тренирайте уменията за зрителна и слухова диференциация на децата с помощта на различни игри
- ✓ Правете диктовки на отделни букви, като постепенно увеличавате скоростта
- ✓ Използвайте различни игри да тренирате уменията на децата бързо да превключват вниманието си
- ✓ Запознайте децата с различните шрифтове, така че когато срещнат различно изглеждащи букви, това да не им причинява допълнителни затруднения със съотнасянето буква – звук.

Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Играйте игри, при които детето трябва да назове първия/последния звук на различни думи; да изброи колкото може повече думи, започващи със зададен звук/буква/сричка; да казва по букви думи, които чува и т.н.
- ✓ Използвайте всяка възможност да тренирате способността на детето да назовава бързо буквите, които вижда (в произволен ред), както и да посочва буквите, които съответстват на произнасяните от вас звуци.

Препоръчани упражнения и игри:

- ✓ **Работен Лист 3** – Алитерация
- ✓ **Познай предмета** – Възрастният (учител или родител) казва: „Намислих си нещо. Името му започва с „...“ (напр. с „К“). Детето се опитва да отгатне: „Кола“. „Не, то няма колела.“ Тогава детето изказва друго предположение: „Котка“. „Не, то няма мустаци.“ и т.н., докато детето не познае правилната дума (напр. „Крава“). Идеята е да накарате детето да измисли максимален брой думи започващи с даден звук. За да няма детето усещането, че постоянно сменят думата, може предварително да си подготвите съответните картинки.
- ✓ **Alphabet Match** – тази игра е на английски, но може да ви даде интересни идеи: http://www.abcya.com/alphabet_matching_game

с) Детето се затруднява да свърже звуците в дума

Х. е интелигентно 8-годишно момиче. С лекота разпознава и назовава всички букви от азбуката. Обича училището и активно участва в часовете. Нито учителите, нито родителите са подозирали наличието на проблем преди децата да стигнат до фазата, при която трябва да започнат „истинското“ четене. Х. безпроблемно съотнася буква – звук, но когато трябва да свърже два звука, за да образува сричка, това се оказва изключително трудно. Виждайки комбинацията „ма“ Х. многократно повтаря „м“-„а“, „м“-„а“... без да може да произнесе „ма“.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Не започвайте да учите децата да свързват звуците преди да се убедите, че те с лекота разпознават и назовават всички букви.
- ✓ В случай, че детето има проблем със свързването на звуците, накарайте го да „пропява“ думите, „задържайки“ звуците заедно.
- ✓ Ако детето разделя звуците вместо гладко да ги произнася заедно, спрете го незабавно. Не му позволявайте да формира неправилни навици!

Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Покажете на детето как от две или три букви може да се образува дума. Произнасяйте всеки звук поотделно, после свържете звуците, така че детето да чуе думата. Накарайте детето да направи същото. Променете една от буквите, за да получите нова дума и накарайте детето да произнесе първо отделните звуци, а след това и цялата дума. Продължете упражнението докато детето схване механизма и може самостоятелно да свързва звуците в дума.

Препоръчани упражнения и игри:

- ✓ **Образувай дума** – Възрастният (учител или родител) бавно произнася последователност от звуци. Детето трябва да слуша внимателно и след като възрастният спре, да произнесе цялата дума (напр.: д-ъ-р-в-о; детето трябва да каже „дърво“. Започнете с малки думи и постепенно усложнявайте упражнението. Ако свързването на звуците е особено проблематично, започнете с 2-буквени думи/срички.
- ✓ **Други игри** – няколко онлайн игри на английски, които може да ви дадат интересни и полезни идеи:

http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games

<http://www.education.com/game/blending-sounds-spelling/>

<http://pbskids.org/lions/games/blending.html>

<http://www.ictgames.com/blendingDragon/index.html>

d) Детето не умее да чете гладко; скоростта на четене е ниска

К. и С. са на една и съща възраст, и двамата имат проблеми с четенето. Но затрудненията им не са едни и същи. К. чете насечено, особено по-дългите думи. С. от друга страна, използва друга техника за да прочете думите, които са му трудни – първо си ги прошепва и едва тогава ги произнася на глас. Четенето и на двете деца не звучи „естествено“ – то е бавно, неравномерно, с дълги паузи между думите, монотонно. С други думи – липсва гладкост на четенето. Когато трябва да четат на глас в клас, нивото на стрес се увеличава, децата се притесняват и това влошава още повече техниката им на четене.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Обърнете специално внимание на автоматизираното разпознаване на малките думички (на, от, за, при...) при четене. Ако е необходимо отделете повече време на това упражнение докато сте сигурни, че детето е в състояние бързо и с лекота да назовава малките думи веднага щом ги види.
- ✓ Подбирайте текстове, които отговарят на нивото на четивна техника на детето – трябва да сте сигурни, че то може да прочете самостоятелно поне 90% от думите в текста.
- ✓ Не искайте от детето да чете по-бързо преди да се е научило да чете правилно. Правилното четене помага на детето да разбере текста; скоростта се постига с време и с четене.

Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Продължавайте да четете на детето дори и след като то вече притежава някои четивни умения. Карайте го да прочита някои думи от текста, с които сте сигурни, че ще се справи.
- ✓ Изберете книжка, която е интересна на детето и съответства на нивото на четивната му техника.
- ✓ Четете заедно с детето (като се редувате). Помагайте му с думите, които го затрудняват.
- ✓ За да поддържате мотивацията на детето да чете, може да използвате аудио книги (има сайтове, предлагащи безплатни детски аудио книги). С времето преминете към варианта: детето слуша една глава от книгата, а следващата я чете само. Постепенно увеличавайте дела на самостоятелното четене.

Препоръчани упражнения и игри:

- ✓ **Работен Лист 1** – Римуване
- ✓ **Работен Лист 2** – Сричкуване
- ✓ **За да помогнете на детето да постигне гладко четене**, може да направите аудио запис на текст, който то трябва да прочете и да му позволите да изслуша текста преди да го чете самостоятелно. Когато правите записа, не забравяйте да четете достатъчно бавно, за да може детето да следи текста; спазвайте пунктуацията. Вашето четене трябва да служи на детето като пример как трябва да чете. След като изслуша записа, накарайте детето да прочете текста като се старае да имитира записа.
- ✓ **Използвайте драма-техника**, за да провокирате детето да чете „като артист“ – започнете с това да го научите как да използва интонацията, за да изразява различни чувства и/или отношение (напр. Как ще каже „Здравей! Как си?“ на приятел, когото се радва да види, и как – на някой, когото не харесва особено, но с когото трябва да е вежлив.) След това преминете към кратки диалози, повишавайки постепенно дължината и сложността на текста.
- ✓ **Други игри** – за тези, които ползват английски следните линкове биха били интересни и полезни:
 - **Основи на гладкото четене**
https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi_4usvE#t=143.5665402124431
 - **Предложението на една майка за гладко четене**
<https://www.youtube.com/watch?v=rQDdN29tDHY>

е) Детето има затруднения с пунктуацията

Д. е на 9 години, учи в трети клас. Няма затруднения да декодира, чете думите правилно, с добра скорост. Но четенето ѝ звучи „роботски“ – без интонация и изразителност. За тези, които я слушат да чете е почти невъзможно да разберат смисъла на това, което чуват, защото Д. не спазва пунктуацията. Нейното ниво на разбиране на прочетеното също не е добро и много често тя не може да възпроизведе съдържанието на текста, който току що е прочела.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Обърнете специално внимание на смисъла на пунктуационните знаци. Обяснете на детето защо е толкова важно да се спазва пунктуацията при четене.
- ✓ Покажете на детето колко важни са препинателните знаци: първо му прочетете текста без да спазвате знаците; после прочетете отново същия текст, съблюдавайки пунктуацията и с подходяща интонация. Проверете нивото на разбиране в двата случая.
- ✓ Отделете време в часовете да тренирате децата в така нареченото „изразително четене“, при което паузите и интонацията са особено важни (може да използвате четене по роли).

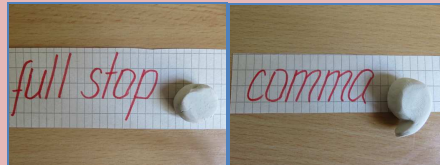
Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Докато карате детето на училище, можете да насочите вниманието му към пътните знаци и да направите паралел между тях и препинателните знаци.
- ✓ Четете на детето и стриктно спазвайте пунктуацията. Старайте се да четете изразително – това ще повиши интереса на детето и ще му служи като модел.
- ✓ Когато карате детето да чете на глас, изисквайте от него не само да декодира правилно думите, но и да „разчита“ правилно пунктуацията – това значително ще повиши и нивото на разбиране на прочетеното.

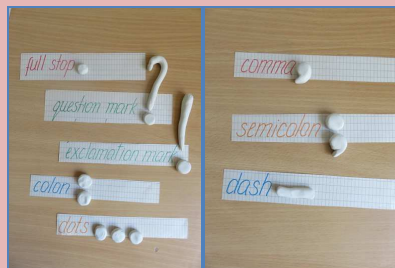
Препоръчани упражнения и игри:

✓ Четене на препинателни знаци

- Накарайте детето да моделира от пластилин препинателните знаци и да напише имената им – всеки знак на отделен лист;



- Разделете препинателните знаци на две групи: стоп-знаци (точка, удивителен, въпросителен, многоточие, две точки) и пауза-знаци (запетая, точка и запетая, тире) и обяснете на детето разликите в значението им;



- Пригответе предварително текст, в който има много на брой различни препинателни знаци (напр. в „Мечо Пух“ има много такива откъси). Накарайте детето да чете само препинателните знаци (детето следи редовете без да чете думите и без да посочва с пръст; назовава само препинателните знаци). Следете текста заедно с детето и всеки път, когато пропусне някой знак или го назове неправилно, го спирайте, посочете пропуснатия/грешно назован знак и изискайте да започне отново от това място.
- Дайте на детето втори текст, и този път искайте от него отново да чете само препинателните знаци, но вместо имената им, то трябва да казва „стоп“ или „пауза“ в зависимост от това към коя група се отнася съответния знак. Следете текста заедно с детето и всеки път, когато пропусне някой знак или го назове неправилно, го спирайте, посочете пропуснатия/грешно назован знак и изискайте да започне отново от това място.

- Дайте на детето трети текст и този път задачата му е да го прочете „нормално“ – четейки думите и спазвайки препинателните знаци. Ще се учудите колко различно звучи четенето, а в резултат и нивото на разбиране ще е значително по-добро.
- ✓ **Кратки уроци за пунктуацията и четенето** – за тези, които ползват английски: <https://learnzillion.com/resources/72239-using-punctuation-to-read-fluently-1>

4.2. При проблеми с разбирането при четене

- а) Детето се затруднява да разбере текста заради големия брой думи, чието значение не знае.

К.Т. е начална учителка. Някои от второкласниците, макар и да имат добра техника на четене, срещат трудности да разберат и да запомнят какво четат. Търсейки начин да помогне на учениците си да подобрят нивото си на разбиране, учителката използва различни стратегии.

Как може да помогне учителят?

- ✓ Подгответе флаш карти за непознатите и за по-трудните думи от текста, който децата ще четат.
- ✓ Отделете време да научите децата как да откриват непознатите думи в речника; обсъждайте значението им в контекста на изречението.

Какво да посъветва родителите да правят вкъщи?

- ✓ Отделяйте време всеки ден да слушате как детето ви чете на глас. Книжките, които детето чете на глас трябва да са на ниво, малко под нивото на неговата четивна техника, за да се тренира гладко четене.
- ✓ „Разходете“ се през историята страничка по страничка...

✓ Разгледайте текста, който децата ще четат по отношение на сюжет, главни герои, време на действието.

✓ Посетете с децата библиотека или книжарница; дайте време на децата да разгледат някои книжки, накарайте ги да обърнат внимание на илюстрациите, имената на героите. И когато се върнете в клас ги попитайте за какво мислят, че се разказва в книжките, какво се случва на

Разгледайте илюстрациите, заглавията, полетата с допълнителна информация. Това помага на детето да се подготви за информацията, която му предстои да прочете и подобрява концентрацията при четене и нивото на разбиране на прочетеното.

✓ Препрочитайте любимите книжки. Това е добра тренировка за гладко четене и подобрява разбирането.

Препоръчани упражнения и игри:

✓ **Работен Лист 4 – Читателски дневник**

✓ **Въпроси, отговори, предвиждания** – В началото накарайте децата да прочетат само заглавието на текста и да разгледат илюстрациите. Попитайте ги кои смятат, че са главните герои; какво биха искали да научат за тях; какво смятат, че ще се случи в историята. Начертайте на дъската таблица и запишете отговорите на децата. След като децата прочетат текста ги разделете по двойки или на малки групи и им дайте време да дискутират прочетеното. После се върнете към таблицата и попълнете отговорите, които децата са открили в текста. Проверете дали предположенията им, изказани преди да прочетат текста са били правилни.

Main characters	What I would like to know?	Answers I found in the text	What I think it will happen?	What happened

б) Други затруднения – в някои случаи затрудненията с разбиране на прочетеното може да са причинени от проблеми с техниката на четене (виж 4.1.) или от проблеми с паметта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Училищните години се асоциират с активното формиране и развитие на умения и натрупване на знания, което превръща училището в ключова институция в живота на всяко дете. Много преди детето да тръгне на училище има определени маркери, които биха могли да подскажат на учителите и родителите дали детето е развило в достатъчна степен всички умения, които са предпоставка за успешен старт в училище. Много често обаче родителите вярват, че детето ще израсте проблемите и ще навакса изоставането. За съжаление, учителите не помагат, успокоявайки родителите, че всички деца се развиват с различно темпо, че има време и че всичко ще бъде наред. В повечето случаи истинските трудности се проявяват и са отчитани от учителите (родителите обикновено се нуждаят от повече време да приемат, че детето им има проблем) в началните класове, по време на процеса на ограмотяване.

Човек не бива да очаква, че с порастването на детето проблемът с четенето (техника на четене и/или разбиране) ще отшуми от само себе си. Затова е изключително важно проблемът да бъде установен възможно по-рано и незабавно да се потърси помощ. Ранната идентификация би позволила на учителите и родителите да приложат подходящи ефективни стратегии за подкрепа на детето в неговите усилия да се справи със затрудненията в четенето (и със затрудненията в писането, защото тези два процеса са тясно свързани).

Подценяването на проблема не само ще превърне училището в мъчение за детето, но много скоро ще доведе до загуба на мотивация за четене, нежелание или отказ да чете (и да извършва всякакви учебни дейности, свързани с четене и/или писане). Всички тези негативни чувства и емоции се натрупват, задълбочават се във времето и се отразяват отрицателно на самочувствието и самооценката на детето, карайки го да се чувства некомфортно в училище; много често води до усещане за провал, социална изолация и ранно отпадане от училище.

Ето защо в този модул ние се опитахме да опишем предпоставките за формиране на добри умения за четене; затрудненията, до които липсата на тези предпоставки може да доведе; и да предложи, практически съвети как учителите и родителите биха могли да подпомогнат децата, за да преодолеят трудностите.

РЕФЕРЕНЦИИ

Anderson, J. R. (2004). Cognitive psychology and its implications (6th ed.). Worth Publishers. p. 519

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. The psychology of learning and motivation (Volume 2). New York: Academic Press. pp. 89–195

Berry, M.D., & Eisenson, J. (1956). Speech disorders: Principles and practices of therapy. New York: Appleton Century Crofts.

Berryhill, M. (2008, May 09). Visual memory and the brain. Retrieved from http://www.visionsciences.org/symposia2008_4.html

Clark, Terry (1987). "Echoic memory explored and applied". Journal of Consumer Marketing 4 (1): 39–46.

Cusimano, A. (2001). Learning Disabilities: There is a Cure. A Guide for Parents, Educators and Physicians. Chapter 3: Visual memory and beyond. Lansdale, Pennsylvania, p.26-39. Available also online. Retrieved from <http://www.achievetopublications.com/chpt3.html>

Drummond, K. (2009) About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. Available online. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties>

"Echoic Memory Defined". Psychology Glossary. Retrieved from: <http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Echoic%20Memory>

Garnham, A. (2001) Mental models and the interpretation of anaphora. Essays in Cognitive Psychology. Psychology Press.

Gernsbacher, M.A. (1990) Investigating Differences in General Comprehension Skill. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1990. Vol.16, No 3, p.430-445

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Maxwell, R. (2013) *Spatial Orientation and the Brain: The Effects of Map Reading and Navigation*. Available online. Retrieved from <https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/>

Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2)*. Boston: Sopris West.

Murphy, R. (2013) *Spatial orientation: Which way is up?* Available online. Retrieved from <http://www.developlearning.co.nz/blog/spatial-orientation-which-way>

Myklebust, H.R. (1954) *Auditory disorders in children. A Manual for differential diagnosis*. New York. Grune&Stratton, p.168

Radvansky, Gabriel (2005). *Human Memory*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 65–75.

Tulving, Endel (1985) How many memory systems are there? *American Psychologist*, Vol 40(4), Apr 1985, 385-398. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385>

МОДУЛ 4

СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

ВЪВЕДЕНИЕ

Четенето с разбиране е умение, което се придобива по време на ученическите години и се отразява, позитивно или негативно, върху уменията за учене на човек по време на целия му живот. Блум (1995: 60) развива тезата, че има връзка между способността за разбиране на текст от учениците и техния успех по математика, природни науки, езици и литература.

Четенето се основава на способността за декодиране на думите и разбиране на смисъла на прочетеното. Подобряването на способността за декодиране на думите, тяхното бързо и правилно произнасяне е предпоставка за влагане на по-малко усилие в техническата страна на четенето и разполагане с повече енергия за разбиране на текста. Децата, притежаващи добра четивна техника, в повечето случаи демонстрират и по-високо ниво на разбиране на прочетеното. От друга страна, ако техниката на четене е лоша, цялото или почти цялото внимание на четящия е съсредоточено в декодиране на думите и не остава капацитет за разбиране на текста. В епохата, в която живеем, функционалната грамотност е необходимо условие за добра социална и трудова реализация. Функционалната грамотност включва: правилно и гладко четене, добро ниво на разбиране на текста, умение да се правят съждения и изводи на база прочетеното, да се отнася новопридобитата информация към вече наличното предишно знание и всичко това да се използва в ежедневието за справяне с всяка възникваща задача и повишаване качеството на живот на конкретния човек. За съжаление, проучанията показват, че голям процент от учениците и младите хора са функционално неграмотни.

Не са никак малко учениците, които признават, че не разбират нищо от текста, който четат (особено когато това се отнася до уроците по различните предмети). Някои от тях възприемат смисъла значително по-добре, ако някой друг им чете (често родителите поемат тази функция) или когато някой друг (отново най-често родителите) прочете текста, отсее и

систематизира информацията и им преразказва само най-важното, което те трябва да запомнят. Това прави такива ученици зависими от помощта на някой друг и в ситуации, когато са лишени от такава помощ, показват ниски резултати.

Тук е ролята на учителите – да представят на учениците различни стратегии и техники, които да развият и подобрят уменията им при четене с разбиране.

1. ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

Четенето с разбиране е способността за възприемане на идеите в даден текст и съотнасянето на новата информация към вече наличните предварителни знания по темата. Читателят, декодирайки писмените символи, дава значение на думите. Смит и Декан (1961:74) подчертават два основни пункта при характеризиране на процеса на четенето: декодиране и възприемане. Декодирането на писмените символи (буквите и думите) е емоционална дейност. Възприемането и разбирането изискват осмисляне на значението на езиковите структури (изречения, параграфи и т.н.), тяхното организиране и свързването им с вече наличните (т.нар. стари) знания (Ака, Dökmen, 1994:13). Знанието на значението на отделните думи не е достатъчно, за да се постигне четене с разбиране. Необходимо е да се разбира контекстът, да се анализира, съпоставя, оценява прочетеното (Güneş, 2000:59). Когато човек чете даден текст, той обединява своите предходни знания с новата информация, съдържаща се в текста. Четейки един текст, ние възприемаме първо значението на думите, след това свързваме това значение и го променяме в зависимост от контекста на изречението, параграфа, целия текст. Четенето с разбиране се случва, когато читателят използва предишните си знания, за да извлече и анализира новата информация (Akyel, 2005:2). За да разполага детето с достатъчни по обем „стари знания“ към момента, когато започне да се учи да чете, то трябва да е било отгледано в среда на висока стимулация (при наличие на множество и разнообразни стимули). Децата, отгледани в подобна среда имат много повече предишни знания, в сравнение с връстниците си и при тях се отчитат по-високи нива на четене с разбиране. Четенето с разбиране е мисловен процес. Предходните знания на читателя, неговите интереси и четивните му навици са от изключително значение за

доброто разбиране на прочетеното. Четенето с разбиране е един вид развитие на езиковите способности.

Връзката между четенето и мисленето е установена преди много години. Четенето с разбиране може да се оприличи на методика на изследване: читателят използва понятията, развива ги, променя ги, усъвършенства ги и проверява хипотезите си. Когато учим децата да четат, използваме подобни техники. Според тази теза основното при преподаването на четене е да бъдат ясно формулирани целите на четенето и задачите, които ученикът трябва да разреши, прочитайки определен текст. След като това е направено, ученикът прочита текста и изпълнява поставените задачи (например, отговаря на въпроси по текста). Смисълът на това упражнение е да се насърчат децата да предвиждат последващото развитие на сюжета. Текстът трябва да въздейства на читателя по един или друг начин. В допълнение, в процеса на четенето човек трябва постоянно да съотнася постъпващата нова информация към онази, с която вече разполага въз основа на своите предишни знания (Lerner,2000:405-407).

Според Смит и Декант (1961:74) способността за четене с разбиране се състои от следните компоненти:

1. Разпознаване и правилно декодиране на графичните символи (буквите) и оттам правилно възприемане значението на отделните думи.
2. Разбиране значението на идиоми, изречения и параграфи и способността да се направи връзка между отделните части на текста.
3. Способност за оценяване на текста, който се чете; разбиране на идеите и чувствата на автора.
4. Способност да се направи връзка между информацията, съдържаща се в текста и предишния опит и знания.
5. Разбиране на основната идея на текста;
6. Схващане идеите на автора, които не са изказани директно; разбиране на подтекста;
7. Способност за оценяване на текста от гледна точка на точност и ценност на информацията;
8. Способност усвоеното от текста ново знание да се прилага в ежедневието или по отношение на ученето.

За да се постигне добро разбиране при четене е необходимо четящият да притежава достатъчно богат речник и да внимава в текста. Според изследователи, за да се разбере прочетеното, в процеса на четене участват не само очите; нужно е активизиране на вниманието и паметта, познаване на езика – неговата структура и специфика на изказа и т.н. Например: ако не знаете английски достатъчно добре и четете текст на английски, вие ще четете само с очите си, механично, без да разбирате напълно значението. И тъй като за вас написаното ще е лишено от смисъл, вие няма да го запомните (Kayalar, 1992:7).

Според Miller (1972:7) четенето с разбиране зависи от няколко предпоставки, които са следствие от познаването на думите. От друга страна, едно дете, когато чете, трябва да може да разбере правилно значението на всяко изречение. В текста понякога думите се използват в преносен смисъл, затова четенето с разбиране винаги се основава на тълкуването на значението на контекста. За да се постигне добро ниво на разбиране, е необходимо да се разбират връзките между фразите, изреченията, абзаците в общия контекст.

Според Robinson и Good (1987:145-146) четенето с разбиране се разделя в три категории: просто разбиране; тълкуване и критическо разбиране.

1. **Просто разбиране:** То включва способността правилно да се възприема информацията, да се извлекат фактите от текста, да се следва редът на събитията, да се определят героите и мястото на действието, да се следват инструкциите, да се обясни структурният план на текста.

2. **Тълкуване:** То включва способността за откриване на основната идея, определяне на основните моменти/сюжетни линии, организиране на идеите, сравняване, обобщаване и оценяване на събитията/фактите и резултатите.

3. **Критическо разбиране:** За този вид разбиране е нужно да са налице следните умения:

- аналитично мислене,
- критическо мислене,
- умение за анализиране на формалната страна на текста,
- умение за осъзнаване на подтекста,

- умение за откриване на интертекстуални и контекстуални характеристики и др.

2. УСВОЯВАНЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

Стратегиите за четене с разбиране представляват един вид план - поредица от стъпки, които добрият читател следва, за да разбере смисъла на текста, който чете. Ако успеем да научим децата как да използват тези стратегии самостоятелно, това ще им помогне да станат целенасочени, активни читатели, които да разбират добре прочетеното и да изпитват удоволствие от четенето.

Съществуват различни стратегии за четене с разбиране. Някои автори предлагат набор от десет ключови стратегии, други са „свили“ тази бройка до седем. Така или иначе, учителят е този, който трябва да покаже на децата начините, по които те могат да подобрят нивото на разбиране при четене, а с времето и с натрупания четивен опит всеки човек сам подбира стратегиите, които в най-голяма степен отговарят на неговите специфични потребности. Стратегиите могат да се използват самостоятелно или в комбинации, в зависимост от сложността на текста, целта на четенето и уменията на четящия. Има стратегии, които се прилагат преди началото на четенето, целящи да подготвят читателя за работата с текста; стратегии, приложими в хода на самото четене, и стратегии за критическо осмисляне на текста след като той е вече прочетен (Yılmaz, 2006:2).

Предлагаме ви да се запознаете с някои от основните стратегии, способстващи за повишаване нивото на разбиране при четене и да подберете тези, които в най-голяма степен отговарят на потребностите на вашите ученици.

Подготовка за четене: 1/ Помогнете на детето да определи целта на четенето на конкретния текст преди да започне да чете. Вниманието му ще се концентрира върху текста, ако то предварително си е отговорило на въпроса „защо да го чета?“. Това поражда и определени очаквания, формиращи отношението му към самия процес на четене на конкретния текст (Öztürk, 1999:5). **2/ Дайте време на** детето да разгледа илюстрациите, снимките, графиките към текста, преди да започне четенето. Така от една страна то по-малко ще се разсейва по време на четенето, а от друга – ще може да ги използва като зрителни опори, помагащи му да разбере

съдържанието. 3/ Обсъдете темата на текста, помогнете на детето да извлече от паметта си и да „организира“ предишните си знания по темата. Това ще му помогне да разбере и възприеме новата информация от текста и ще формира умения за анализиране, сравняване, обобщаване на информацията.

Препрочитане на текста: Текстът не може да бъде разбран добре, ако е неправилно прочетен. Повечето читатели (особено начинаещите) се опитват да не използват тази стратегия. Децата често разсъждават така: „Ще продължа да чета нататък и госпожата (или мама) няма да забележи, че съм сгрешил думата.“ За опитния учител обаче, подобно поведение означава, че детето не забелязва неправилно прочетените думи и следователно, най-вероятно не разбира смисъла на това, което чете, затова не му прави впечатление, че е променило някоя дума, а оттам и изречението е загубило смисъл. В такъв случай настоявайте детето да чете на глас, следете внимателно текста и го карайте да препрочита колкото пъти е необходимо докато прочете правилно думата/ всички думи в изречението. Едва тогава му позволете да премине нататък.

Четене на глас: Насърчавайте децата да четат на глас, дори когато са сами и няма кой да ги слуша. При четенето на глас във възприемането се включват и слуховите възприятия, а е доказано, че през колкото повече сетивни канали постъпва информацията, толкова по-голяма е вероятността тя да е разбрана, осмислена и запомнена.

Забавете темпото: Още една стратегия, която неопитните читатели се опитват да избягват. Повечето от децата са убедени, че да четат добре означава да четат бързо. Освен това смятат, че като четат бързо учителят (или този, който ги слуша) няма да забележи евентуални грешки при четенето. Ако не са любители на четенето, или ако четенето им е трудно, те искат и по-бързо да „отметнат“ определените за прочитане страници, без да се интересуват особено от това дали ще разберат нещо. По-бавното темпо обаче дава възможност дори на по-неопитните читатели по-правилно да декодират думите и вероятността да разберат нещо от текста е по-голяма.

Научете децата да ползват речник: Разбира се, в днешно време почти всичко може да бъде намерено в Google, но не бива да се пренебрегва умениято да се работи с „традиционен“ речник. Запознайте

децата с това как са подредени думите в речника, как най-лесно и бързо могат да открият думата, която им е необходима. Превърнете работата с речника в игра, която да е едновременно забавна и полезна за децата.

Отговаряне на въпроси/Задаване на въпроси: 1/Отговарянето на въпроси по текста е една от най-масово използваните стратегии в училище. Дори в учебниците след всеки урок има набор въпроси по текста, целящи да проверят нивото на разбиране и възприемане на информацията. Когато задавате въпроси по прочетения текст, изисквайте от децата да отговарят с пълни изречения, а не с една-две думи. Това развива и активния им речник и езиковите им умения. 2/Много важно е децата да усвоят умението сами да задават въпроси по това, което са прочели. Така ще се научат да формулират добре структурирани и смислени въпроси, да се стремят към самопроверка и изясняване на информацията. Когато човек си задава въпроси, той търси и отговорите на тези въпроси. Когато си задаваме въпроси докато четем и търсим техните отговори, ние по-добре вникваме в съдържанието на прочетеното.

Предвиждане/Предположение: Когато детето чете под контрола на възрастен (учител или родител), или когато това се прави в клас, на всеки няколко изречения прекъсвайте четенето. Питайте децата какво според тях ще се случи по-нататък; как ще постъпи един или друг герой; ако те бяха на мястото на героя, какво биха направили. Запишете предположенията им. При следващото спиране, проверете предположенията, отбележете правилните и направете нови предположения за последващия ход на историята (всичко това може да бъде превърнато и в забавна игра; единственото важно условие е: историята, която четете да не е предварително позната на децата).

Преразказване: Това упражнение дава възможност за по-пълно възприемане и съхраняване на информацията в паметта. След като текстът е прочетен, ако ученикът го преразкаже със собствени думи, той ще го разбере по-добре. Колкото повече пъти се преразказва текстът, толкова по-голяма е вероятността той да бъде добре запомнен (това важи особено за уроците в по-горните класове).

3. ПОДОБРЯВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

Времето, в което живеем, изисква всеки човек да притежава добро ниво на функционална грамотност. Хората, които четат много и разбират добре това, което четат, използват тези си способности, за да постигнат по-добра социална и професионална реализация и по този начин да подобрят качеството си на живот. Учителите в по-голямата си част все още не притежават достатъчно знания и умения от гледна точка на методи и техники, насочени към повишаване нивото на разбиране при четене. Този модул на обучителния курс има за цел не само да представи основните компоненти на четенето с разбиране и проблемите, които се наблюдават, но и да даде някои идеи за упражнения, които учителите биха могли да използват в своята ежедневна работа с децата.

Хората винаги са се опитвали да разберат и да си обяснят, поставяйки на съмнение, нещата от заобикалящия ги свят, хода на времето, смисъла на живота. Тези усилия са основната отправна точка в различни научни изследвания; в т.ч. на проучванията, свързани с четенето. Четенето е дейност, която не само увеличава обема на знанията на човек, но също така формира неговите идеи и вярвания, развива мисленето, формира и обогатява личността.

Има много и различни определения за четенето като процес, имащ свое начало, развитие и резултат.

Процесът се обяснява по следния начин: той е свързан на първо място с последователното линейно възприемане на писмените символи (буквите), думите, изреченията и целия текст. Следва етапът на разбиране и осъзнаване на смисъла на прочетеното, пораждање на интерес към темата/сюжета, извличане на съдържащата се в текста информация. Тази информация преминава през процес на обработка в мозъка, при което се сравнява с предишни знания, подлага се на съмнение, оценява се, пресява се, класифицира се, организира се и се съхранява в паметта, за да бъде използвана когато е необходимо. Когато четящият разбира смисъла на текста, който чете, това му помага да задържи вниманието си върху четенето, поражда желание да продължи да чете и поддържа мотивацията.

Преди всичко читателят трябва да знае смисъла на всички думи, за да разбира написаното. Ако в текста има много непознати думи, или четящият не е сигурен за тяхното значение, той би могъл да не разбере,

или да разбере погрешно целия текст. Прочитайки всяка дума правилно, разбирайки смисъла на думите, изреченията, параграфите, четящият е в състояние да възприеме правилно цялата, съдържаща се в текста информация, да я запомни и да я добави към предишните си знания по темата. В тази част на модула има някои идеи и препоръки, представени като отделни стъпки, за това как учителят би могъл да подпомогне децата при формиране и подобряване на уменията им за четене с разбиране.

СТЪПКА 1. ГЛАДКО ЧЕТЕНЕ

Позволява на учениците да усвоят уменията на четене с разбиране. От друга страна, тези, които не притежават добра четивна техника често имат проблеми с четенето с разбиране.

За да намалите темпото на четене на ученика, първо го накарайте да прочете текста със своето темпо. След това - да го прочете отново и да подчертае ключовите думи. Накрая - да прочете само подчертаните думи. Повторете упражнението няколко пъти с различни текстове. Ученикът може да се опита да открие ключовите думи от единия текст в други текстове. Накарайте ученика да прочете текста, като пропуска ключовите думи. Веднага след края на четенето, поговорете за това, което е прочел, и приключете занятието с обобщаване на важните теми в текста.

Може да превърнете тази дейност в игра, като дадете на детето по-малко време, от необходимото да се справи със задачата. По този начин учениците ще бъдат принудени да се концентрират само върху ключовите думи. За онези, които имат затруднения с четенето, това упражнение е особено полезно. Те декодират бавно, допускат грешки дори при малките думи (предлози, съюзи и т.н.), което нарушава темпа на четене и пречи на доброто разбиране. Представянето на задачата по забавен начин, ще намали напрежението и ще даде възможност на всички да се включат пълноценно.

Може да направите и друго – да давате на ученика да прочете отделни изречения, написани на листи хартия. Трябва внимателно да подберете изреченията, така че да са лесни за четене, защото целта не е да затрудните ученика, а да му дадете възможност да прочете изреченията гладко. Например: ако темата е „футбол“, изречението може да е „Съдията наду свирката си“. Покажете написаното на листа изречение за няколко

секунди, след това обърнете листа и накарайте ученика да ви каже какво е написано. Това упражнение не само съдейства за постигане на по-гладко четене, но и помага на учениците да разберат колко е важно четенето да звучи по същия начин, както говоренето. Това упражнение е полезно и за преодоляването на нервността, породена от четенето у някои ученици.

СТЪПКА 2. ОБОГАТЯВАНЕ НА РЕЧНИКА

Насърчавайте учениците да четат книги, които са на малко по-високо ниво от техниката им на четене. По този начин те ще обогатят речника си и ще подобрят уменията си за четене с разбиране. Ако се касае за ученик със затруднения в четенето, упражненията могат да се правят съвместно с други деца и/или възрастни (учител, родител), или да се използват аудио книги.

Преди началото на четенето дайте новите думи, които учениците ще срещнат в текста. Накарайте ги да потърсят значението им в речника и да съставят изречение с всяка от тях. При това упражнение ученици и възрастни (учители, родители или други ученици) четат заедно; ако на ученика му е трудно да прочете някоя дума, то възрастният трябва да я прочете. Основната цел на упражнението не е разчитането/декодирането на всяка дума, а натрупването на опит в работата с езика. Аудио книгите са много полезни в този случай; може да намерите голямо разнообразие от аудио книги на различни сайтове и голяма част от тях – напълно безплатно. Възможно е аудио-библиотека да бъде създадена във всяко училище, като раздел в училищната библиотека и така няма да се налага всеки учител/ученик да търси дадена книга.

СТЪПКА 3. ЧЕТЕНЕ ПО ДВОЙКИ

Четенето на глас едновременно с учителя тук ще наричаме четене по двойки. Тази техника може да се определи като част от индивидуалната работа на учителя с даден ученик. Ученикът избира книга и двамата (учител и ученик) четат текста, произнасяйки всички думи заедно. Учителят съобразява темпото си на четене с това на ученика. От ученика се изисква да прочете всяка една дума, и ако допусне грешка при декодирането или в произношението (например, неправилно поставено ударение), учителят го поправя, произнасяйки думата правилно. Ученикът

следва да повтори думата правилно, след което четенето продължава. По време на упражнението учителят не казва „Не!“, не прави забележки и не дава указания как трябва да се чете. Когато ученикът допусне грешка, учителят изчаква няколко секунди, давайки възможност на ученика сам да „усети“ и коригира грешката си.

При това упражнение следва да се има предвид:

- Ученикът избира текста за четене.
- Учителят и ученика четат едновременно.
- Темпото на четене трябва да се синхронизира (учителят се съобразява с ученика).
- Възможността за расейване се свежда до минимум.
- Всеки напредък трябва да се насърчава.
- В края на упражнението прочетените текст и евентуалните илюстрации се обсъждат.

Двете основни стъпки при четенето по двойки са едновременно четене и самостоятелно четене.

Едновременно четене – Докато учителят (или родителят) чете всички думи заедно с ученика, той трябва да чете със същото темпо, като ученика. Учителят не трябва да позволява на ученика да спира и ако той се затруднява да прочете някоя дума, учителят трябва да изчака малко и след това да произнесе думата правилно. Обсъждането на текста в края на упражнението ще помогне на ученика да разбере значението на прочетеното и да изпита удоволствие от четенето.

Самостоятелно четене – Това е втората стъпка на упражнението, която има за цел да създаде у ученика увереност, че може да се справи с четенето. Тук ученикът продължава да чете на глас, а учителят в началото продължава да произнася думите едновременно с ученика, но много тихо, а след известно време – мълчаливо следи текста и се намесва само, когато е необходимо да коригира произношението на някоя дума. За да се постигне ефект, е нужно преминаването от едновременно към самостоятелно четене да става бавно и постепенно. Упражнението следва да се прави до момента, в който ученикът вече не се нуждае от помощ при

декодирането на думите.

Най-важната част от четенето по двойки, както и при всички други упражнения, е насърчаването. Не забравяйте да изразявате задоволство, когато ученикът се справя добре и демонстрира напредък.

Може да предложите на ученика да използва показаната по-долу таблица, като един вид дневник за прочетеното.

Дата	Заглавие на книгата	Какво ми харесва в тази книга	Бих ли препоръчал тази книга на приятели Да/Не

Фиг1: Дневник за прочетеното

СТЪПКА 4. ГРУПИРАНЕ НА ДУМИ

Способността да се групират думите е важна част от умението да четеш гладко. Именно това правим по време на ефективното четене. Сливането на думите прави четенето да звучи естествено – така, сякаш говорим. Деца, които имат трудности в четенето, изпитват затруднения и при формиране на смислени изречения, подреждайки думите в текст. Тези деца трябва да се упражняват да четат, като групират и сливат думите, където е необходимо, вместо да четат дума по дума. Учителят трябва да даде примери, да покаже как трябва да звучи подобно четене.

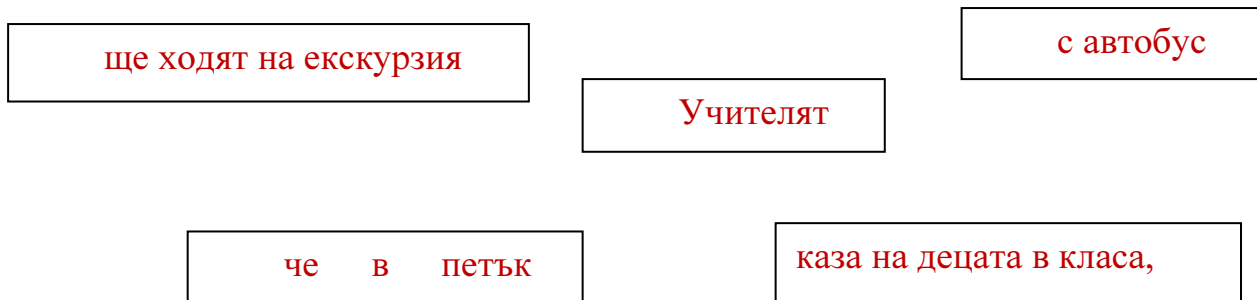
Препоръчителни упражнения за постигане на желанния резултат:

- Задайте темата (заглавието) и искайте учениците да измислят изречения по темата, а после да ги подредят в смислен ред.

- Предложете на учениците непълни изречения, които те трябва да попълнят, като използват дадените им подсказки. Например: „Написах си домашното (кога)“. Ученикът би могъл да напише: „...преди да изляза да играя“, или „... след вечеря.“

- В текста, който предоставяте за четене, маркирайте думите, които трябва да се групират (в жълто) и тези, които трябва да се прочетат сято (в зелено). Например: „Вчера вечерта с децата ходихме на разходка в парка.“

- Напишете думите на листчета хартия и накарайте учениците да ги подредят, за да се образува изречение.



- Дайте на учениците лист с няколко изречения и искайте от тях да отделят групите думи (с наклонена черта), и да обозначат тези, които следва да бъдат прочетени сято. Например: „Учителят каза на децата в класа, че в петък ще ходят на екскурзия с автобус.“ - „Учителят / каза на децата в класа, / че в петък / ще ходят на екскурзия с автобус.“

- Разделете абзаца на изречения. (Използвайте горното упражнение за всички абзаци от текста).

СТЪПКА 5. РАЗШИРЯВАНЕ УПОТРЕБАТА НА ДУМИТЕ

Най-добрият начин за обогатяване на активния речник е като новите думи се използват в различни ситуации. Има редица понятия, които се използват в различни учебни предмети, като география, природознание, чужди езици. За учениците е добре да им се дадат примери с новите думи/понятия, или те да ги откриват в уроците по различните учебни предмети.

Този метод помага на учениците да прехвърлят знания от една сфера в друга, използвайки едни и същи думи в различен контекст. Опитайте се да направите списък с думи / понятия, които могат да се използват в различен контекст по различните учебни предмети.

Ето няколко примера:

Прилагателни	Контекст
светъл	Да се опише цветът на течностите (химия)
лек	Да се опише тегло, например „лек газ“ (природознание) Разговор за времето, например „лек вятър“ (география)
важен	Може да се използва във всички учебни предмети

Съществителни	Контекст
сблъсък	Обяснение на военни действия (история) Движение на електрони (физика)
дължина	Описание на геометрични фигури (математика) Географска дължина (география)

Фиг. 3: Списък с думи

СТЪПКА 6. ПЛАНИРАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО

Когато целим повишаване нивото на разбиране на прочетеното, следва упражненията да се планират и подготвят внимателно, с отчитане на различната степен, в която отделните ученици разбират писмен текст.

Учителят следва добре да познава текста, преди да конструира отделните упражнения.

Ето няколко предложения, които може да използвате при подготовка на план за четене с разбиране:

- Дайте новите думи предварително

Прочетете текста и подчертайте думите, които прецените, че може да са трудни за прочитане и/или за разбиране от учениците. Преди учениците да започнат да четат, дайте им карти, на всяка от които е написана една от думите; може да добавите и картинка, особено ако работите с малки ученици. Покажете думите на децата една по една, произнесете ги ясно и бавно и обяснете тяхното значение (за предпочитане, според контекста). Това е обучителна стъпка и не трябва да се приема като игра, в която учениците се опитват да отгатнат думата.



- **Сортиране и групиране на фразите:** Изберете фрази, които мислите, че ще са трудни за прочитане и/или разбиране от учениците. Накарайте децата да прочетат избраните фрази, после - преди да обясните смисъла на цялата фраза, дискутирайте значението на отделните думи. Така те няма да възпрепятстват четенето, когато детето ги срещне отново.

- Преди началото на урока подгответе въпроси на всички нива. Тъй като въпросите на основно ново са лесни, може да ги задавате без предварителна подготовка. Следва да обмислите въпросите внимателно, така че отговорите да изискват от учениците да размишляват, а не да отговарят механично.

За да постигнете по-добро разбиране на текста, обърнете внимание на следните моменти:

За художествен текст:

- Заглавие
- Сюжет – време - място
- Предварителна информация, за да се разбере контекстът
- Герои
- Основни събития
- Ред на събитията
- Обсъждане и резултати

За научно-популярен и научен текст:

- Заглавие, общ преглед, обобщение, резултат
- Илюстрации и графики
- Предварителна информация
- Терминология

СТЪПКА 7. ПРОВЕРКА НА НИВОТО НА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ

Без значение, колко пъти повтаряте упражненията за четене, не трябва да очаквате учениците да ги запомнят. По-добре е да напишете въпросите на хартия. Ако учениците не могат да отговорят на въпросите след като са прочели текста, трябва да потърсите алтернативни варианти, като например:

- Препрочитане на текста още веднъж;
- Откриване в речника на значението на думите, които са непознати или неясни;
- Обясняване на понятията;
- Задаване на въпроси.

Подгответе карти, като включите някакви подсказки, за да могат учениците да ги използват като опора при възстановяване на съдържанието на прочетения текст. Може да добавите и картинки, за да запомнят думите и техния смисъл, без да е нужно да ги търсят отново.

СТЪПКА 8. ЕКИПНО ЧЕТЕНЕ

Насърчавайте учениците да проверяват доколко са разбрали прочетеното и искайте да обобщават съдържанието. Тази техника ще им е полезна, когато четат избрания текст.

Първо учителят демонстрира упражнението: процесът по четене и разсъждаване на глас е модел за учениците как следва да изпълнят тази задача. В началото започнете с кратки текстове. Ако се налага предварително да обсъдите темата на текста, направете го!

- Четете силно и ясно, без да бързате, за да могат учениците да ви следват;

- Спирайте от време на време, за да обобщите прочетеното;

- Обърнете вниманието на децата върху основните моменти; използвайте изрази и фрази, различни от тези в текста, за да предадете същия смисъл – това дава възможност на повече деца да разберат съдържанието;

- Разяснете моментите, които децата се затрудняват да разберат; обяснете непознатите думи, нови или трудни идеи или части в текста, които имат по-абстрактен смисъл. Методи: препрочитане, проверка в речник, дискусия;

- Задавайте въпроси по прочетения текст. Тази стъпка може да се направи и под формата на дискусия, в която насочвате децата към намиране отговора на някои въпроси и давате допълнителна информация;

- Искайте учениците да се опитат да предположат какво се случва по нататък в текста. Така ще активирате въображението им и ще им дадете възможност да погледнат критично на съдържанието, предадено от автора;

- Правейки предположения относно по-нататъшния ход на случките в текста, децата ще са мотивирани и любопитни да продължат да четат, за да проверят доколко правилни са били техните предположения;

- Следващата стъпка е да оставите учениците самостоятелно да изпълнят упражнението.

СТЪПКА 9. СЪЗДАВАНЕ НА МИСЛОВНИ КАРТИ ПО ТЕКСТА

Насърчавайте учениците да подготвят мисловни карти въз основа на текста, който четат – това ще им помогне да систематизират съдържанието и да отговарят на въпросите по текста. Естествено, първо трябва да покажете и да научите учениците (особено в началните класове) как се изготвя мисловна карта. Започнете с теми, които са им близки и познати. Използвайте цветни моливи, символи, картинки, които да помогнат на децата да визуализират съдържащата се в текста информация. Всичко това ще подпомогне разбирането на прочетеното, запомнянето и възпроизвеждането на съдържанието.

Има много начини да се направи мисловна карта. В началото може да предложите на децата да използват предварително подготвена от вас схема, която те да попълнят. След това изготвяйте мисловни карти по различни текстове заедно с учениците, докато те постепенно усвоят уменията и са в състояние да изготвят мисловни карти самостоятелно.

СТЪПКА 10. ПОДГОТВЯНЕ НА ВРЕМЕВИ ТАБЛИЦИ

Таблиците и другите подкрепящи визуални материали могат да помогнат да се види и разбере разглежданият проблем (тема) в неговата цялост, разгърнат във времето. Примерно това може да е жизненият цикъл на една пеперуда (в урок по биология), или поредица от събития и случки (в една приказка). Важното е таблицата да съдържа зрителни опорни символи и да е лесна за проследяване от учениците, които имат проблем с нивото на разбиране при четене. Насърчавайте децата сами да подават идеи за оформянето на таблицата, след като са прочели текста и са отбелязали важните моменти в него – колкото по-активно е тяхното участие в това упражнение, толкова по-голяма част от информацията те ще запомнят.

В случай, че решите да им предоставите готова таблица, уверете се, че текстовете в таблицата са конкретни, ясни, написани с подходящ шрифт и правилно разположени по колоните. Ако работите с урок по история, например, вместо таблица може да използвате линия на времето, за да представите последователността от събития. Може да използвате различни цветове, за да покажете различни периоди или различни събития. Ако

разглеждате приказка с по-малки ученици, може да изберете различен цвят за всеки от героите и да представите в съответния цвят поредността от случките, в които той участва.

Времевите таблици/графики помагат на учениците да разберат по-добре връзката между отделните събития, между сюжетните линии, взаимодействието между действащите лица (независимо дали са исторически личности или литературни герои), както и да подготвят по-лесно отговори на въпросите по изучавания текст.

Разполагане на събитията във времето		
Дата	Събитие	Символ, ключова дума

Фиг. 4: Времева таблица

СТЪПКА 11. ЕМОЦИИ

Интерес представлява методиката, чиято основна цел е разпознаване на емоциите, породени от текста, който детето чете, и умение тези емоции да бъдат показани. В началото децата получават картички с изобразени върху тях различни мимики: радост, гняв, тъга, удивление, замисленост и внимание и др. След като прочетат текста, децата трябва да вдигнат една от картичките, която според тях отразява настроението в текста. (текстът може да се чете на части, или дори изречение по изречение, като се определят емоциите във всяка отделна част/изречение.) На следващия етап децата се учат словесно да описват чувствата, предизвикани от прочетеното и да ги съпоставят с картичките, отразяващи различните емоции. Упражнението може да се усложни, като едно от децата изразява само с мимика и жестове дадена емоция, а останалите трябва да я назоват.

СТЪПКА 12. АУДИО ЗАПИСИ

Аудио записите са чудесно помощно средство за децата, защото те могат да следват текста докато слушат записа. По този начин децата усвояват нови думи, правилното им произношение и употреба. Подберете няколко текста, които ученикът може да прочете гладко и с добро темпо и запишете четенето му. Когато по-късно детето слуша собствения си глас, то ще се убеди, че може да чете добре и ще бъде по-уверено. След това може да направите запис и на по-труден текст, като в началото четете заедно с детето. Важно е да обсъждате текста с детето, защото предварителната информация за съдържанието му позволява да чете по-добре. Съхранявайте записите, за да може да отчетете напредъка на ученика. Когато прецените, позволявайте му да чуе отново някой от по-старите записи и сам да направи сравнение с направените напоследък. Детето трябва да е в състояние да усети собствения си напредък по отношение на четенето.

СТЪПКА 13. ПОДГОТОВКА ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ТЕКСТА

Важно е ученикът да се подготви да възприеме информацията, съдържаща се в текста. Текстът може да е откъс от художествено произведение или от урок в учебника. Най-добрият начин да се направи това е като позволите на учениците да извлекат колкото се може повече докато четат текста. Преди началото на четенето попитайте учениците какво са разбрали от заглавието. Така ще сте наясно с какви предварителни знания по темата разполагат.

Ето няколко въпроса, които може да зададете, след като вече са прочели една част от текста: Харесва ли ви историята? Защо ви харесва/ не ви харесва? Кой е главният герой и по какво определяте, че именно това е главният герой? Какво според вас ще се случи накрая? Независимо дали става въпрос за художествено произведение или за научен/научно-популярен текст, включващ специфични обяснения, винаги следва да помним, че различните ученици имат различно ниво на разбиране при четене. Важно е учителят да може да определи на какво ниво даден ученик разбира прочетеното, защото това е добра база за работа за формиране на умения за повишаване на това ниво.

Базово ниво: Задавайте въпроси, чиито отговори изискват знания на конкретни факти, например: „Къде живее главният герой?“

Причинно-следствено ниво: Задавайте въпроси, изискващи умение да се правят причинно-следствени връзки и предположения, например: „Защо той постъпва по този начин? До какво смяташ, че ще доведе това?“.

Творческо ниво: Позволява да се мисли задълбочено и креативно. Тези въпроси повишават нивото на разбиране: „Харесва ли ти как завършва историята? Предложи различен край, който ти допада повече.“

Критическо ниво: Води до задълбочен размисъл. Можете да помогнете с въпроси от типа на: „Хареса ли ти книгата/текстът? Защо? Имаше ли части, които ти беше трудно да разбереш? Достатъчно бързо ли се развиваше действието? Защо намираш историята за скучна?“ и т.н.

Всички тези нива, особено Критическото ниво, могат да се приложат и към научни и научно-популярни текстове, включващи обяснения.

СТЪПКА 14. ПРЕДВИЖДАНЕ

Много деца срещат затруднение с четенето и пресъздаването на текста – както устно, така и в писмен вид. Ако подготвите визуални материали, отразяващи основната идея на всяка част от текста (а още по-добре, ако децата сами ги нарисуват), учениците биха могли след това да ги използват като зрителни опори при пресъздаване на събитията от текста в правилния хронологичен ред.

Разделете текста на кратки части. Накарайте учениците след прочитането на всяка част да затворят очи и да си представят прочетеното „като на филм“. Задавайте въпроси какво виждат, искайте да опишат мислените картини и ги обсъдете. Ако е необходимо, добавете детайли към картината. След това ги накарайте да нарисуват на лист това, което са си представили. Не е нужно рисунките да са произведение на изкуството, достатъчно е да скицират картинката. Ако разполагате с достатъчно време, рисунките може да бъдат оцветени, но това не е задължително. По този начин се подпомага запомнянето на последователността на събитията/случките в текста. Когато приключат с четенето, всеки ученик разполага със собствен визуален хронологически запис и когато трябва по-

късно да преразкаже историята, може да го използва като помощно средство. Обърнете вниманието на децата, че за да обрисуват героите е достатъчно да добавят по един характерен детайл, например дълъг нос, щръкнала коса и т.н. Това упражнение не включва водене на записки или писане, учениците преразказват текста с помощта на направените рисунки на по-късен етап.

СТЪПКА 15. ПОДРЕЖДАНЕ НА СЪБИТИЯТА

За учениците, които изпитват трудности с ученето, би било от голяма помощ, ако учителят им предостави предварително подготвени бележки с хронологията на събитията/ случките от текста. След това децата биха могли да използват тези бележки, за да подготвят своята серия картинки, или като опора при преразказването на текста.

СТЪПКА 16. РАЗШИРЯВАНЕ НА ИЗРЕЧЕНИЯТА

Разширяването на изреченията е важно за учениците, защото спомага развитието на добри умения за писмено изразяване. За това упражнение може да се подберат думи от текстовете, които учениците четат и тези думи да се използват за написване на нови изречения. Изберете книга, която е позната на учениците, подберете няколко думи и съставете фрази, използвайки тези думи. След това накарайте учениците да използват същите думи и да напишат с тях изречения. Заедно с учениците потърсете и запишете още думи, различни от предложените, които могат да бъдат асоциирани със създадените фрази/изречения. Нека децата да съставят нови изречения, включвайки допълнителните думи. Могат да илюстрират някои от фразите/изреченията. Насърчавайте ги да съставят подробни и дълги изречения, като включват прилагателни и наречия. Това помага за развиване на креативни писмени умения. Това упражнение е чудесна възможност и за изучаването на различните части на речта и изречението.

Започнете с едно съществително, например „дърво“. Нека децата измислят няколко (поне пет) прилагателни, които могат да опишат дървото (високо, старо, цъфнало, приведено, вечнозелено...). След това да образуват комбинациите прилагателно – съществително и към всяка да добавят глагол, например: „стои старо дърво“, „видях цъфнало дърво“....

Следващата стъпка може да е дума, отговаряща на някой от въпросите Къде? Кога?, например „Край пътя стои старо дърво.“

СТЪПКА 17. ПРЕПРОЧИТАНЕ

Учениците трябва да четат много и редовно, за да постигнат гладко четене. Един начин да се научат да четат гладко е като препрочитат книгите, които вече са прочели. Важно е да следват определен план и методология. Нека учениците да изберат няколко книги, които харесват и които се чувстват комфортно да четат. След това им позволете да изберат една от книгите и да ви разкажат устно съдържанието. Насърчавайте ги да търсят нова информация и детайли, които не са забелязали при първото прочитане. Това упражнение може да се направи, използвайки таблици, които показват основните герои/събития. При всяко прочитане, те може да говорят за нови характеристики на героите и събитията. Упражнението трябва да се изпълнява за време – определяйте времеви интервали, изискващи по-висока скорост на четене всеки следващ път.

СТЪПКА 18. ПОДБОР НА ЧЕТИВНИ ТЕХНИКИ

Има ученици, които изпитват затруднения да четат правилно, но това не означава, че не е възможно да подобрят нивото си на разбиране на това, което четат. Има деца, които въпреки недобрата си четивна техника, успяват да разберат текста на доста добро ниво. Една от стратегиите за постигане на по-добро ниво на разбиране е при четене да изисквате от учениците да открият ключовите думи в текста. Важно е да разберат значението на думите в зависимост от контекста; да са наясно със смисъла на понятията и термините, когато става въпрос за научен или научно-популярен текст. От друга страна, на децата следва да се обясни, че четейки, ние може да преследваме различни цели: да научим нещо ново, да открием нужна информация, или просто за удоволствие. При всеки от тези случаи ние използваме и различни техники за четене.

Ето няколко идеи, които може да използвате:

Повърхностно четене: Прочита се само заглавието, въвеждащите изречения и край на текста. Тази техника използваме да разберем дали

текстът съдържа информация по интересуваша ни тема и да решим дали да го прочетем целия.

Сканиране: Преглеждаме текста, търсейки определени ключови думи или фрази. Представяме си как изглежда думата или фразата и прелистваме страниците, търсейки с поглед съответната дума/фраза. Докато прелистваме, се стараем да фокусираме погледа си върху средата на редовете.

Четене за удоволствие: Четем всичко наред, без да бързаме. Спираме от време на време и се стараем да визуализираме прочетеното. При този вид четене трябва да се разположим удобно, да сме отпуснати и да не сме притиснати от срокове.

Четене за учене: Чете се всяка дума внимателно, препрочитаем по-важните изречения и абзаци. Стремим се да разберем текста максимално; проверяваме значението на непознатите думи в речника; водим си записки и/или рисуваме подсказващи скици, схеми, таблици... При такъв вид четене фокусът трябва да е върху точността на четенето; не бива да бързаме.

Дайте примери за случаите на използване на различните техники за четене; след това предоставете на учениците различни типове текстове и искайте от тях да определят подходящата техника за четене на всеки текст и да се обосноват. Може да добавите визуални упражнения като използвате символ за всяка техника.

Техника	Задача	Коментар
Повърхностно четене		
Сканиране		
Четене за удоволствие		
Четене за учене		

Фиг 6: Таблица за техниките на четене

Поставете на учениците различни задачи и нека да попълнят таблицата, отнасяйки ги към съответната техника.

Например:

Задачи:

- Открийте в урок по история събития, свързани с определен период
- Направете план преди да напишете преразказ
- Определете основната идея в текста
- Прочетете романа
- Прегледайте списанието
- Прочетете текстовата задача

В края на упражнението обсъдете с учениците онова, което ги е затруднило и ако е нужно, дайте допълнителни разяснения и примери.

СТЪПКА 19. ПРОВЕРКА НА НИВОТО НА ЧЕТИВНОСТ НА ТЕКСТА

Нивото на трудност на текста трябва да бъде проверено, за да се гарантира, че е подходящ за учениците, т.е. съответства на нивото на тяхната четивна техника. С особено внимание следва да се отнесем към децата, които имат трудности в четенето. Четивност на текста, означава, че той е достатъчно лесен за четене и разбиране. Съществуват методи, които определят нивото на четивност и някои издатели го посочват отзад на книгата. Трябва да се отбележи обаче, че тези данни са само ориентировъчни и преценката трябва да се прави за всеки конкретен случай. Издателите използват различни критерии за оценяване на нивото на четивност, като например брой използвани думи, брой страници в книгата; други се базират на стила и изказа, или на темата и т.н.

За да оцените нивото на четивност, ви препоръчваме да използвате следните показатели:

• **Размер на шрифта** – При възможност, изберете текст с по-едър шрифт. Това ще помогне на учениците да се концентрират повече върху формата и структурата на буквите, думите и параграфите.

• **Брой символи в изречението** – За ученици с по-ниско ниво на четивна техника е добре да предпочетете текстове с кратки изречения.

• **Брой срички в думите** – Едносрични и дву-/три-срични думи са най-подходящи за начинаещите. С подобряване нивото на четивна техника следва да се увеличава и броят на използваните многосрични думи.

• **Пунктуация** – Проверете правилността на използване на пунктуацията, както и стила на автора.

• **Съдържание** – Този компонент е много важен, защото ако темата е прекалено сложна за разбиране от децата, справянето с текста ще ги затрудни и те бързо ще загубят интерес.

• **Допуснати грешки** – Когато детето започне да чете, отбелязвайте си грешките, които допуска при четенето. Ако то е допуснало повече от пет грешки на първата страница, най-вероятно нивото на четивност на текста е прекалено високо за него.

СТЪПКА 20. ОБСЪЖДАНЕ НА ЗНАЧЕНИЕТО НА ТЕКСТА

Много ученици, които изпитват затруднения с четенето, проявяват интерес към книгите, но обикновено намират нивото на сложност на текста надхвърлящо техните възможности и това ги отказва от четенето. Добре е да им предоставите предварително списък с думите, които считате, че може да ги затруднят; ако е нужно напишете в полетата между редовете по-често срещани, познати думи, с които да замените трудните. Това ще облекчи четенето и ще повиши нивото на разбиране. Има много начини за преподаване на новите думи; важното е да се използват методи, които в най-голяма степен ще помогнат на учениците да разберат значението, да запомнят думите и да ги включат в активния си речник. Може да въведете тетрадка-речник, където, освен значението на думите да се записват и примерни изречения със съответната дума. Може думите да се записват на картончета, като от едната страна е думата, от другата – значението и пример за употребата. Би могло, разбира се, да се добави картинка или

символ. Това е образователна стъпка, не е игра, и не е нужно да караме учениците да отгатват думата или да правят предположения относно нейното значение. Накарайте учениците да потърсят значението на думата в речника, след това да открият същата дума в други текстове; непременно обсъдете значението на думата, дали то се променя в зависимост от контекста и как.

Това упражнение може да отнеме повече време, но за да може детето да се научи да чете гладко и да разбира какво чете, от изключително значение е постоянното му практикуване.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проучванията по темата показват, че ученик, който използва различни стратегии за четене развива по-добри умения в четенето с разбиране. Също така, ученици, които имат по-добре развити умения за четене с разбиране се справят по-добре на тестове и постигат по-високи резултати в ученето като цяло. Стратегиите, които учениците се научат да използват и развиват в ранните си години, ще се превърнат в умение за цял живот и те ще могат да разчитат на тях, независимо от естеството на заниманията си.

РЕФЕРЕНЦИИ

- Akyol, H. (2005). Türkçe ,lkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blaha, B. A. ve Bennett J. M. (1993). Yeni Okuma Teknikleri. (Çev. Dogan Sahiner), İstanbul: Reprosel Matbaası.
- Bloom, B. S.(1995). ,İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Ali Özçelik),İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, ,lgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Arastırma. Ankara: MEB Yayınevi.
- Gögüs, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara Kadıoğlu Matbaası.
- Günes, F. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: OcakYayınları.

Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). Türk Dili. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kayalar, M. (1992). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. İstanbul: Real Yayınları.

Lerner, J. W. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.

Miller, W. H. (1972). The First R Elementary Reading Today. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.

Öztürk, B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”. Milli Eğitim Dergisi, sayı:144,s. 51-58.

Robinson, R. & Good T. L.. (1987). Becoming On Effective Reading Teacher. New York: Harper And Row Publishers.

Rusen, M. (1995). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Sekman, M. (1998). Kesintisiz Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.

Selçuk, Z. (2000). Gelisim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, M., “Okudugunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki iliski”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Yıl:2006, 1. Cilt:1, s. 112- 120.

МОДУЛ 5

РОЛЯТА НА СЕМЕЙСТВОТО

ВЪВЕДЕНИЕ

„Книгата има важно място в живота на детето и в неговото развитие, защото тя играе, съзидателна и културна роля. Малкият читател обича да разглежда илюстрациите, възхищава се на героите и по този начин книгата се превръща в източник на удоволствие. Четенето е много повече от това. То е неизчерпаем източник на духовно богатство, развива въображението, изостря критическото мислене и позволява на детето да се докосне до човешката мисъл. Чрез книгата детето овладява езика, повишава общата си култура, отваря сетивата си за света и живота.“ (Olivier, 1976, p .64)

Четенето започва дълго преди детето да знае как да чете, така че книгите следва да навлязат в живота му много рано. Ние формираме читатели още от люлката, тъй като развитието на езиковите умения и грамотността могат и трябва да започнат много преди детето да навлезе в системата на формалното образование. И в семейството, и в училището има безкрайно много възможности, които ще позволят на детето да се докосне до литературата. Тези приятни преживявания трябва да бъдат внимателно планирани, за да формират у детето позитивно отношение и да му позволят да усети удоволствието от четенето. Навиците на детето по отношение на четенето се формират и развиват във времето и в голяма степен зависят от нагласата, която ще създаде семейството. Когато родителите започнат да градят тези навици от люлката, с времето децата се превръщат в страстни читатели.

Всъщност, детето започва своето пътуване към грамотността дълго преди да се научи да чете и пише. За да се усвои четенето се изисква набор от умения, свързани с писмения език, както и ниво на развитие на някои умствени процеси, нагласи и очаквания. Преди детето да започне да се учи как да декодира, то трябва да развие определени модели на поведение, които се формират във взаимодействие с хората от най-близкото му обкръжение. Поведенческите модели от ранното детство са от изключителна важност, потвърждавайки вече известния факт, че четящото

и грамотно обкръжение подготвя детето за процеса на ограмотяване, и че без мотивацията, която малкият ученик „донася“ от къщи, усвояването на четенето е много по-трудно. Най-важната стъпка, която и родителите, и учителите следва да направят преди да започнат да учат детето да чете, е да му покажат какво може да му даде четенето: знания за обкръжаващия го свят; възможност да опознае хора и земи, отдалечени на хиляди километри, или събития, случили се много преди то да се роди; да разбере човешките взаимоотношения; да се научи да различава добро от зло и да оценява постъпките на героите, а оттам – и на хората около себе си. Непрекъснатото демонстриране на ценностите, които носи четенето и литературата, следва да е задължение на цялото общество. Децата трябва да приемат книгата като съществена част от тяхното културно наследство, като средство за личностно развитие и социална реализация. Задължение на училището, семейството и обществото е да даде пример и да предаде посланието, че съществуват ред причини, поради които си струва човек да чете книги.

1. СОЦИОКУЛТУРАЛНА СЕМЕЙНА СРЕДА (четивна култура на родителите, традиции по отношение на четенето в семейството, ролята на родителите като модел)

„Семейната среда влияе на детето по много начини. Ако родителите четат много, ако вкъщи имат книги, много вероятно е детето да започне да проявява интерес към четенето“ (Oliver, 1976, p.64)

Формирането на четивни навици е дълъг процес и той следва да започне в ранното детство, много преди началото на формалното ограмотяване на детето. В този контекст семейството играе решаваща роля, защото родителите са тези, които са главните действащи лица при формирането на четивните навици на детето и представляват най-влиятелният и значим модел, чието поведение малкото дете се старее да имитира. Ако четивните компетенции не започнат да се развиват навреме, формирането им на по-късен етап се постига значително по-трудно.

1.1. Влиянието на семейството за формиране на четивни навици

Семейството служи като модел, играе ключова роля в развитието на грамотността, предавайки своите очаквания, отношението си към четенето и писането и допринася – често несъзнателно – за развитието на умения (езикови и металингвистични), необходими за овладяване на четенето и писането. Алварес (2000), цитиран от Балча (2008), казва, че „без помощта на родителите, вероятността у децата да се формира позитивно отношение към четенето е много малка“. Според Гомес (1996) читателят се формира от люлката, книгата следва да се разглежда като средство за забавление, което присъства в живота на детето наред с играчките и игрите. Задължение на възрастния е да чете на/заедно с детето и да му разкрие потенциала на книгите. Магелан и Апийлс (1998) също показват, че когато възрастният и детето се потапят в атмосферата на дадена литературна творба, това поражда емоционална обвързаност, усещане за съпричастност и споделяне. Семейството трябва да насочва и поощрява контакта на детето с книгата и други печатни материали, да подхранва неговия интерес и любопитство. За детето семейството е основен модел за подражание. Постоянното присъствие на книги, списания, вестници в дома ще събуди любопитството на детето и ще изгради у него представата за четенето като за ежедневен ритуал в семейството. Ако детето е с впечатлението, че родителите редовно четат и че това им доставя удоволствие, то най-вероятно ще прояви интерес към книгите и към четенето като цяло.

Като пръв посредник в социализацията на детето, семейството влияе по много и различни начини върху неговия живот, така че ако у дома родителите имат навика да четат много, това поведение служи като стимулатор за детето да започне да проявява интерес към четенето. Ако семейството отделя достатъчно време да чете на детето книжки, определено то ще започне отрано да разбира смисъла на думите и в последствие ще разполага с богат речников запас. В този смисъл – в една стимулираща и мотивираща среда детето не просто формира „вкус“ към книгата, но и ценности, оформящи личността му на по-късен етап.

На свой ред, четенето на малкото дете представлява дейност, равностойна по значение на играта. Тя осигурява възможност за детето и родителя да прекарат известно време заедно, в спокойна, предразполагаща към комуникация среда. Когато родителят чете на детето (особено ако четенето е „изразително“), той не просто му предава знания, а го потапя в

един приказан свят, където те споделят емоции и преживявания; явява се свързващото звено между автора и детето (слушателя). Велосо и Скратчед (2002) казват, че „Ако детето не е имало шанса да се роди в семейство, където четенето е на почит, то от съществено значение е наличието на „посредници“, които да му помогнат да открие удоволствието от четенето както в естетически и емоционален, така и в познавателен план.“ (с.28)

В съвременното общество децата започват да развиват умения за работа с писмената форма на езика преди началото на формалното образование (Cimaz, 1978), сблъсквайки се със социалната практика за четене много преди да се научат да четат (Azevedo, 2006). Ежедневието предлага такава възможност на улицата, на детската площадка, на различни обществени места – навсякъде, където има указателни табели, реклами и др. – разбира се на този етап това става с помощ от възрастен. Джолибърт (1991), във връзка с ранния контакт на децата с писменото слово, казва: „на улицата, къщи и в училище те (децата – б.пр.) прекарват много време в усилие да разгадаят смисъла на написаното на рекламните плакати, окачени по витрините на различни офиси, или на рафтовете в супермаркета, или във вестниците, книжките с комикси, детските книжки, и т.н.“ (р. 49). На практика, в днешно време децата растат, обградени от писмена информация и в резултат на това, усвояването на четивните умения започва по естествен път, поставяйки началото на развиване на уменията за разбиране на писмения текст. В тази връзка Маркес (1995) казва, че „деца, които се справят по-добре с четенето и писането, обикновено са били в постоянен досег с писмената реч през първите години от живота си“ (с. 43). Следователно е много важно семейството да е ангажирано с „ранното промотиране и развитие на процеса на ограмотяване“ (Морейра, 2009, с.68).

В този контекст Маркес (1991) утвърждава, че „децата, които от бебета са слушали да им се чете, и които растат в семейна среда, където четенето и писането са част от ежедневието, се справят значително по-добре с четенето и писането в началното училище.“ Същият автор (Маркес, 2000) изтъква, че младежите, „на които родителите или други възрастни са чели повече в детството им; в чиито домове има повече книги, е по-вероятно с годините да станат ревностни читатели“ (с. 115)

Следователно именно в семейството детето започва да учи и усвоява социалните и културни елементи на своето обкръжение – средата, в която

то формира първите си междуличностни взаимоотношения. Има няколко фактора, които спомагат за формирането у детето на положително отношение към четенето: сред тях са възможността на детето да разглежда книги и списания, да вижда възрастните да четат, да ги чува как обсъждат помежду си това, което са прочели; да му четат на него и т.н. Целият този мотивационен процес действа като предварителна подготовка за формалното ограмотяване; той в известна степен обуславя успеха или неуспеха в овладяване на четенето. Казано с други думи, успехът или неуспехът в овладяване на четенето зависи от социо-културното обкръжение, тъй като количеството и качеството на социалните взаимоотношения и порядки са различни.

Така у децата, които растат в среда с високо ниво на грамотност е вероятно да се създадат навици за четене, отколкото у тези, чиято семейна среда е с ниско ниво на грамотност и където четенето и писането не са на особена почит. Аналогично, децата от семейства и общности, в които контактът с писмената реч е ограничен, са най-уязвими по отношение на проблемите в училище (Smith, 1990).

Възниква и друг проблем – особено когато детето среща трудности в усвояването на учебния материал – родителите не притежават уменията и познанията (а в някои случаи липсва и желание) да подпомогнат ефективно детето. Бихме могли да кажем, че заинтересоваността, която родителите проявяват по отношение на грамотността на детето си, оказва влияние върху процеса на овладяване на четенето. Значението, което родителите отдават на четенето; отношението им към книгите, техните четивни навици (или отсъствието на такива) обуславят мотивацията на детето да се научи да чете или липсата на интерес към четенето. В подкрепа на това Барбоса (1992) казва, че „навиците в семейството са определящи за социалната значимост на писменото слово в живота на детето“ (с.62).

1.2. Семейна среда и грамотност

Семейната среда и мотивация е ключов фактор в процеса на усвояване на четенето и писането (Fountain, 1990), тъй като децата на различните етапи на своето развитие се опитват да подражават на възрастните и да имитират техните действия. С други думи, ако в семейството не се чете много и липсват книги, вестници, списания, това поставя детето в

неравностойна стартова позиция при овладяване на грамотността. Такива деца обикновено са мотивирани от своето ежедневно обкръжение да усвояват друг вид житейски уроци, които са извън рамката на училищното образование и не могат да бъдат измерени с академичните постижения. Важно е родителите, особено на малките ученици, да бъдат информирани и подкрепяни да предприемат стъпки към споделяне на отговорностите с училището по отношение ограмотяването на децата и формирането на четивни навици. Училището е призвано да създава равни възможности за всички деца и системата трябва да компенсира дефицитите на семейното обкръжение.

Наистина, четенето е резултат на обучение и процесът започва преди началото на формалното образование и на ограмотяването: когато детето влиза в досег с книгата (когато разглежда книжки, играе с тях, или когато родителите му четат), наблюдава различни ситуации, при които писменото слово играе определена роля (например когато възрастните четат, или пишат), трупат опит, развиват своите възприятия и моторика, овладяват езика. Според Menyuk (1995), цитиран от Villas-Boas (2002, с.81), проблемите в началото на процеса на ограмотяване „... може да се дължат на няколко причини, включително на факта, че на детето не са четени книжки и то никога не е държало в ръцете си книга“. Wells (1985) счита, че четенето на детето от най-ранна възраст е неразривно свързано с овладяване на четенето когато то тръгне на училище. Всъщност, ролята на обкръжението е единодушно призната от специалистите: там, където книгата присъства в ежедневието, у децата се формира вкус към четенето. (Villages -Good, 2001, с.82). В четенето, разказването на приказки, разговорите за прочетените приказки/истории, естествено могат да участват не само родителите. Участници в този процес може да са и учителите в детската градина, баба и дядо, по-големи братя и сестри. Но е добре всяка подобна възможност да се използва пълноценно.

Проучванията показват, че ранния контакт на децата с книгите и литературата, както и стимулите, които те получават от възрастните, способстват детското развитие. Ако приемем, че първите години от живота на детето са критически за неговото развитие, особено що се отнася до неврологичното развитие и формирането на когнитивните структури, следва да признаем, че стимулите, получавани от възрастните в детското обкръжение, са от ключово значение за хармоничното развитие на малкия

човек. Училището следва да съдейства за повишаване на информираността на семействата за необходимостта децата да се запознаят с книгите от най-ранна възраст – това ще се отрази на техните академични постижения и на успехите им като цяло. С други думи, книгата е нужен спътник в живота на всяко дете от самото му начало, за да може то да се учи да общува, да разбира, да мисли, да мечтае. Чрез книгите се осъществява диалогът родители – деца. В този смисъл Viana и Teixeira (2002, с.24) считат, че желанието да се научи да чете и позитивното отношение към книгите са двата основни фактора, които подготвят детето за формалното обучение да чете и пише. Ако детето постоянно вижда възрастните от своето обкръжение да четат и пишат, ако разбира, че те го правят с удоволствие, а не като неприятно задължение, това ще събуди и у него интерес към четенето и желание да се научи да чете.

В контекста на казаното по-горе броят на книгите в дома и достъпността на обществените библиотеки оказват положително въздействие върху усвояването на грамотността (Yes-Yes & Ramalho, 1993). Резултатите от едно проучване на навиците за четене на възрастното население в Португалия (Freitas, Casanova & Alves, 1997) показват, че практически на всички участници, които като възрастни обичат да четат, като деца са им чели - родители или други членове на семейството. И само 30% от тези, на които в ранна възраст не им е четено, като възрастни са формирали добри четивни навици, Друго проучване (Santos, M.; Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M., 2007) разкрива, че ключов фактор в насърчаването на децата да четат е ролята на родителите и учителите. В тази връзка и според мнението на Sobrino et al. (2000, с.88) „необходимо е да се възпита вкус към книгата и да се прояви съпричастност към създаването на собствена детска библиотечка, в която да е отредено специално място на любимите книжки“. Същият автор добавя, че децата са склонни да копират моделите на поведение и се стараят да подражават на родителите си. Ето защо е толкова важно отношението на родителите към книгите и към четенето за мотивацията на децата да четат.

Според редица автори (напр. Smith, 1990), децата, идващи от семейства с по-ниско ниво на грамотност, чиито контакт с писмената реч в ранна възраст е минимален или практически нулев, са в най-голяма степен застрашени от провал в училище. Разбира се, тези деца също могат да се научат да учат. Проблемът тук често произтича от факта, че семейството

не е в състояние да окаже нужната подкрепа на децата си по отношение на ученето. Училището следва да насърчава участието на семейството в учебните дейности на децата, като включва родителите според техните възможности в различни извънкласни дейности.

Шапиро (1987) отбелязва, че семейната среда играе важна роля в развитието на грамотността в три направления: (1) това е моделът, на който детето се стреми да подражава в своето поведение, в структурата на речта и начина на изразяване; (2) богатството на пасивния и активния речник, произношението, използването на езика в различни социални ситуации, умението за изразяване на мислите в устен, а по-късно и в писмен вид; (3) активното ползване на езика, все по-активното участие на детето в общуването в ежедневието и при решаването на сериозни проблеми.

В този смисъл купуването на книга от родителя следва да се разглежда не като разход, а като инвестиция в най-ценното – децата. Във всеки дом книгата трябва да е добре дошла, четенето – да се превърне в интересно, увлекателно занимание, без значение от социалния статус на семейството. Нещо повече, важно е родителите да посещават заедно с децата библиотеката, книжарницата, където малкото дете да има възможност да докосва книгите, да ги разглежда, да чуе някоя интересна история, която да събуди любопитството му и да провокира интереса му към четенето.

Що се отнася до семейството, следва да се взема под внимание не само физическото пространство, но и взаимоотношенията, които насърчават децата да се развиват. Семейството е първият модел за самоосъзнаване и самоопределяне на детето, който създава предпоставки, очаквания, който подкрепя и насърчава. В своето проучване Inches, Jacobs & Baldwin (1990) изтъкват следните аспекти на семейната среда, които са от съществено значение за овладяване на грамотността: (1) зависимостта между четивните навици на родителите и четенето на децата (например когато родителите четат на малкото дете това влияе директно върху развитието на езиковите умения на детето и индиректно – върху овладяването на четенето); (2) отношението на родителите към четенето и книгите; (3) лингвистичните традиции вътре в семейството, които съществено влияят върху езиковото развитие на детето и обогатяването на неговата реч.

Следователно, можем да говорим за комбинация от фактори, предопределящи отношението на едно дете към четенето. Можем да обособим мотивационни фактори (очакването, че четенето носи удовлетворение); операционни фактори (използването на езика извън контекста); лингвистични фактори (кодиране на знания под формата на писмена реч); граматически фактори (правилното използване на комбинации от езикови символи – букви, и препинателни знаци). Важно е у децата да се формира мотивация и самочувствие да четат и да усетят удоволствието от четенето. Образа, който всеки изгражда за себе си като читател определя и количеството, и качеството на четенето. Затова и учителите, и родителите следва да се стремят да обръщат внимание не само на познавателния аспект в процеса на овладяване на четенето, но и на мотивацията. На детето трябва да се предоставят възможности за взаимодействие с книгите не само в рамките на задължителните учебни занятия, но и като дейност, която може да предложи интересни варианти за извънучилищни занимания или за свободното време. Запознавайте децата с най-добрите образци на детската литература, но не забравяйте, че вкусовете се менят и това, което сме харесвали ние преди години може да се различава съществено от книгите и авторите, които харесват днешните деца.

2. РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА ЧЕТИВНАТА КУЛТУРА НА ДЕЦАТА

Още от раждането, а дори още от утробата детето трябва да живее в близък досег със словото. Независимо дали може да разбере това, което чува, детето се формира в свят на звуци – шепот, гукане, песни, чрез звуците то възприема света и чрез звуците комуникира с околните и се самоизразява. Постепенно бебето ще открие, че звуците не са единствените прояви на съществуване, но те винаги ще бъдат съществена част от връзката му със света.

Няколко учени, посветили се на преподаване на литература, споделят мнението, че най-добрият момент, в който родителите трябва да започнат да четат на детето е денят на неговото раждане, тъй като детският мозък започва да се развива още от този момент. Проучванията показват. Че децата, на които никой не е говорил от първите дни след раждането, никой

не им е пял или чел на глас, имат повече проблеми в училище. Учителите, и най-вече тези, ангажирани с ограмотяването на децата, защитават тезата за важността на четенето на децата на глас от най-ранна възраст. Често изборът на книгите, които четем да децата повлиява на техните предпочитания в бъдеще (какво харесват или не харесват). Така се поражда интересът първо към книгите, а после и към четенето, а оттам е само крачка до желанието на детето да се научи да чете само.

2.1. Важността на първия контакт с книгата

Веднага след раждането майката, а после и останалите членове на семейството започват да говорят на бебето и това е първата форма на комуникация с него. По-късно в живота му навлизат играчките и книгите. Книгите, с които детето играе, които избираме да му четем, ще повлияят на живота му занапред. Разбира се, в началото детето ще възприема книжката като още една играчка – ще я върти в ръцете си, ще я слага в устата си, ще в хвърля, може и да я скъса. Това не означава, че трябва да го лишим от възможността да прави всичко това – това е неговият начин за опознаване на света, в т.ч. и на книгата. Детето ще цени моментите, когато родителят му чете или заедно разглеждат картинките, защото за него тези моменти ще са свързани с родителското внимание и любов.

Времето, прекарано със семейството (свободното време) също е важно. Семействата трябва да четат на глас на децата, да споделят случки и преживявания с тях. Ако детето често вижда родителите си да четат книги, вестници или списания, то – дори много преди да се е научило да чете, ще се опитва да ги имитира и да им подражава. Често наблюдаваме малки деца, които имитират четене на книга, следейки с пръстче редовете и разказвайки съдържанието на книжката, която познават по свой начин, или си измислят собствена история. От гледна точка на педагогиката, това би могло да се разглежда като своеобразно упражнение, играещо важна роля в процеса на подготовката на детето за преминаване към усвояване на „истинското“ четене.

Във връзка с това Вилас-Боас (2002) се позовава на Лайтер, според когото има три предпоставки, които подпомагат усвояването на грамотността:

(А) **Физическата обстановка** – наличието на печатни издания в обкръжението на детето (книги, вестници, списания), което обуславя ангажираността на детето с писмената форма на езика. Независимо от икономическото и социалното положение на семейството, писменото слово може да се открие практически навсякъде - в опаковките на храни, рекламните брошури, листовките на лекарствата, етикетите на дрехите, инструкциите на игрите и т.н. Това е първият непосредствен ежедневен контакт с грамотността, осигуряван в семейството.

(В) **Междоличностните отношения** включват всякакъв вид взаимодействие, което детето осъществява с родителите си, с братята и сестрите си или с другите хора в семейството/общността. Дейности като избора на телевизионни програми, плащането на сметки, подготвянето на списък за пазаруване, планиране на семейни празници и т.н. предполагат четене и писане.

(С) **Емоционалният климат**, който неизменно е част от живота на всяко семейство и се проявява по време на разговорите, различни семейни събития, общуването с хора извън семейството – може да действа много мотивиращо за детето, особено когато става въпрос за отношението на членовете на семейството към четенето.

В този контекст това следва да се обвърже с теорията на Виготски (1988) за структурирането на знанията, в съответствие с която неформалното обучение, което започва още от раждането, е процес на интернализация (приемане на серия от норми, установени от хора или групи, които са влиятелни за индивида). Според Виготски интелектуалното развитие на отделния човек не може да бъде разбирано като независещо от социалната среда. Всяка сложна психологическа и умствена активност се влияе от социалните връзки и взаимоотношения, следователно се явява един вид продукт на културата и социалния живот. Базирайки се на тази историческа концепция за културата, Виготски анализира културното развитие на човешкото поведение в светлината на това, което се определя като „общ генетичен закон за културното развитие“. Авторът признава важността на този закон, според който „... всяка функция в културното развитие на детето излиза на сцената два пъти, на две нива: първо – на социално, а след това - на психологическо; първо при възрастните като интерпсихическа категория, а след това при детето като интрапсихическа“ (Виготски, 1995, с.150). Това разкрива нови хоризонти за изследване на

социалния генезис на детското развитие. С други думи - ролята на семейната среда, опитът, който детето придобива, растейки в определено обкръжение, е от първостепенно значение. Това, разбира се, важи и когато говорим за усвояването и развитието на грамотността.

2.2. Процесът на развитие на грамотността

Процесът на развитие на детето е непрекъснат и когато дойде време да тръгне на училище, то вече притежава определени знания в резултат на присъствието на писмената реч в живота му, които знания трябва да бъдат взети под внимание. Според Sim-Sim (2002) „... пътят към четенето започва много преди началото на формалното образование“ (с.6), защото развитието на речевите умения и контактът с писменото слово в ранната детска възраст са предпоставки за усвояване на четенето и писането на по-късен етап.

Във връзка с това Тийл и Салсби (1987) посочват пет аспекта на проблема:

1. Развитието на грамотността започва преди началото на формалното обучение;
2. Слушането, говоренето, четенето и писането се развиват едновременно и са взаимно свързани;
3. Грамотността се развива в ежедневието, за да отговори на потребността на човек от общуване. Децата възприемат четенето и писането като социални умения, наблюдавайки възрастните, които ги използват като средство за комуникация;
4. От раждането си до 6-годишна възраст децата формират и развиват когнитивни умения, които са от критично значение за овладяване на грамотността когато тръгнат на училище;
5. В социалното общуване с възрастните, в различни ситуации, при които участва четене и/или писане, децата започват да опознават и писмената форма на езика.

Не можем да говорим за обучение по четене, без да вземаме под внимание педагогическия аспект и разбирането колко важно е детето да

изпитва удоволствие от четенето още от най-ранна възраст. Велосо и Скратчед (2002) подчертават, че „четенето на глас на малкото дете е първото условие то да израсте като интелигентен читател, с богато въображение“ (с.26).

Когато четем на глас на малкото дете ние виждаме как това помага за установяването на връзка между детето и словото, поражда интерес и любопитство, желание само да се научи да чете и по този начин подготвя детето за овладяване на това умение в първите години в училище.

Социолозите са единодушни, позовавайки се на семейството като на основен социализиращ фактор, който играе решаваща роля в усвояването на понятия, формирането на навици и развитието на умения в социалната действителност. Родителите са тези, които избират и представят на малкото дете първите книжки. В наши дни се предлагат множество книги с красиви илюстрации, подходящи и за съвсем малки деца, в това число книжки, напомнящи играчки. Не бива да се пренебрегват книжките, които съдържат само картинки, без текст; малкото дете има нужда да изследва книгата, да я докосне, да я върти в ръцете си, да я разглежда от всички страни дълго и многократно – по този начин то я опознава и я превръща в част от своя свят. Детското въображение е в състояние да надникне и отвъд илюстрациите, а това поражда любопитство, което в даден момент ще доведе до желанието да бъдат чути и думите, които възрастният ще прочете.

Подбирайки книги, които считат подходящи за възрастта на детето, родителите подпомагат детското развитие, и в същото време формират у малкото дете „вкус“ към книгата и към четенето (Велосо и Скратчед, 2002).

3. ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ЧЕТИВНИ УМЕНИЯ И ПОВИШАВАНЕ НА ИНТЕРЕСА КЪМ ЧЕТЕНЕТО В СЕМЕЙСТВОТО

Можем да предложим различни дейности, които да бъдат реализирани в семейството с цел повишаване на интереса на децата към четенето. Може например на играчките на детето и на предметите от бита да се поставят етикети с името на съответния предмет. Думите следва да са написани с

големи главни печатни букви. Същото може да се направи и с имената на членовете на семейството. Така постепенно детето ще започне да свързва имената на хората и на предметите от своето обкръжение с тяхното графично изображение чрез символите на езика (буквите). Може да започнете с една дума или с името само на един член на семейството, като постепенно увеличавате броя на предметите, на които поставяте етикети. Може след известно време да карате детето да прикрепи етикета с името на правилния предмет или човек. Първо възрастният поставя етикетите, докато детето го наблюдава (повтаря се няколко пъти или в продължение на няколко дни); след това кара детето на повтори процеса както му е било показано.

Не е нужно да назовавате имената на буквите, които съставляват думите, защото:

1. Буквите не значат за детето нищо;
2. Името на буквата е едно, а звукът, който тя представя е различен. Едва след като детето се научи да различава думите глобално, можем да прехвърлим фокуса върху съставлящите думите букви;
3. Различаването на отделните букви в състава на думата изисква аналитично усилие, за което малкото дете може да не е още готово. На последващ етап може да усложним играта, като показваме на детето етикетите (без те да са прикрепени към съответния предмет/човек) и то да произнася изписаните думи.

Марина и Валгома (2006), цитирани от Диаз-Плайа, предлага следната последователност на дейностите:

1. Създаване на подходяща „четивна“ среда в дома. Децата трябва да виждат, че родителите четат книги, вестници, списания – това създава модел на поведение и подтиква към стремеж за имитиране.
2. Да се говори за книги. Нарастващият интерес към разгръщащия се сюжет удължава удоволствието от четенето, което генерира обмен на знания и поощрява комуникацията и по този начин формира „вкус към четенето“.

3. Четете на децата. Открийте огромното богатство от детски книги и споделете това богатство с децата – четенето трябва да се превърне в споделено удоволствие.

4. Подбирайте теми, които са интересни на децата. Сред огромното множество детски книги със сигурност ще успеете да откриете такива, които да отговарят на предпочитанията на вашето дете.

5. Превърнете телевизията в помощник, а не във враг. Никога не поставяйте условието „първо прочети книгата, а после гледай филма“, защото така превръщате четенето в наказание, а телевизията – в награда.

6. Заведете детето в местната библиотека. В библиотеката разнообразието от книги е много по-голямо от това, което бихте могли да предложите вкъщи. Посещението на библиотеката позволява на детето да се потопи в различна атмосфера и да се срещне с други читатели.

7. Намерете време да се отбиете с детето в книжарница, когато излизате на разходка или да пазарувате. Не е задължително непременно да купите книга. За децата е интересно да могат да се докоснат до книгите, да ги прелистват, да разглеждат илюстрациите, дори ако все още не могат да четат. А ако сте решили да купите на детето нова книжка, не го правете без негово участие – позволете му то да избере това, което му харесва.

8. Съобразявайте се със собствения ритъм на детето. Понякога една и съща история може да бъде препрочитана много пъти, след като това е желанието на детето. Това ще ви позволи да поставите основите на четивните навици.

9. Родителите не бива да се притесняват, ако детето им не харесва книжките, които те му предлагат, а предпочита нещо съвсем различно. Важно е да се насърчава детето да развива собствен вкус към четенето, а не непременно да има същите предпочитания като родителите си.

10. Не изпадайте в отчаяние, ако в началото ви се струва, че тези стратегии не работят. Вие градите нов навик, а за това трябва търпение, постоянство и време. Следвайте детето и собствените си инстинкти; и не се отказвайте.

11. Четете на глас. С порастването на детето приспивните песнички се заменят с четене на приказки за „Лека нощ“ и тези минути, прекарани с

детето, когато с четенето си вие го потапате в чудния свят на литературата, създават неповторима връзка между детето и родителя. Всички възрастни могат да намерят удоволствие в това да четат на глас на детето или, заедно с него, да пресъздават любимите истории, влизайки в ролята на героите. Именно чрез подобни съвместни дейности се събужда интересът на детето към четенето и желанието самото то да се научи да чете.

Що се отнася до набора от техники и стратегии, които могат да бъдат използвани за развиване на четивните умения на децата, по-долу са изброени няколко от тях, с които следва да се започне в началото:

- Добре е родителите да се запознаят с дейностите, които училището осъществява по отношение на четенето: какво и колко четат децата в началните класове; разполага ли училището със собствена библиотека; организират ли се посещения в обществените библиотеки и в книжарници и т.н.;

- Организиране на различни извънкласни мероприятия, свързани с четенето, в които да участват деца от различни възрасти;

- Комуникация с родителите за важната роля на семейството във формирането и развитието на четивните навици на децата;

- Създаване на ученически комитет, с участието на учители и отговорния за училищната библиотека. Да се осигури библиотеката да е отворена преди и след часовете и по време на междучасията. Децата могат да участват в подбора на новите книги за библиотеката и дори по график да работят като помощници в библиотеката на училището;

- Да се публикуват списъци с полезни и налични в училищната библиотека книги (художествена литература, енциклопедии, списания и т.н.), за да се подпомогне работата по различните учебни предмети;

- Периодично може да се организира продажба (на символични цени) или размяна на книги между децата под ръководството и контрола на учители и/или родители;

- Организиране на дни на книгата, в които да се организират представления, конкурси, изложби, срещи с писатели и поети и др.;

- Организирайте малка библиотека във всеки клас (класна стая), подберете книги, съобразени с възрастта на децата, нивото на четивни умения, жанрови предпочитания – така че да има по нещо за всеки;

- Предвидете време в учебната програма и подходящо място за „самостоятелно четене“, което ще осигури на децата възможност да четат в училище. В рамките на тази дейност може да се предвидят дискусии, творчески дейности (рисуване, приложения, моделиране), допълнителна работа с децата, които имат трудности с четенето и т.н. (Benton & Fox, 1988);

- Друга важна стратегия е формирането на читателски общности (групи); реализирането на различни проекти с учениците, в които да участват родителите и други членове на семейството; организиране на срещи за колективно четене, обсъждания на книги, дискусии по определени теми и т.н. – като основната цел на всички тези дейности е създаването на творческа атмосфера, превръщаща четенето в интересно и доставящо удоволствие занимание.

Проучванията показват, че учениците, които са имали възможност да прочетат различни по тип и тематика текстове, постигат и по-високи академични резултати. Не е достатъчно учителите и родителите да изискват от децата да четат. Възрастните трябва да бъдат за децата модел на хора, които четат не по задължение, а защото четенето и обсъждането на прочетеното ги обогатява като личности и им доставя удоволствие.

Учителят от една страна има отговорността да научи децата да четат и да разбират смисъла на прочетеното, а от друга – да възпита у децата вкус към четенето и критерии за качеството на това, което четат.

Ако децата още в началните класове усетят ползата от четенето и се научат да изпитват радост от книгите, това ще даде отражение на целия им последващ живот, без значение избора на занимание когато пораснат. Разбира се, телевизията, видео игрите, интернет са много по-привлекателни за децата в тази възраст. На практика, ако училището не прави нищо, за да насочи и насърчи детския интерес към книгите и четенето в тези първи години в училище, то ще се е провалило в една от основните си мисии.

Дори четенето на задължителната литература може да се представи като вълнуващо и интересно преживяване. Не бива да се крие от децата факта, че усвояването на четенето изисква усилие от тяхна страна, но възрастните са тези, които трябва да подберат различни стратегии, за да привлекат и задържат интереса на децата към книгите.

4. РОЛЯТА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ УЧИЛИЩЕТО И СЕМЕЙСТВОТО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЧЕТИВНИТЕ НАВИЦИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Не съществуват различия по отношение на факта, че отношението към четенето и писането, както и към процеса на овладяване на тези умения се формира от най-ранна възраст в рамките на семейството. Това се засилва, когато детето влезе в детската градина, а по-късно и в училище. Следователно взаимодействието между семейството и училището е от изключително значение в този процес.

Участието на родителите в училищния живот допринася за повишаване на академичната успеваемост на детето. Затова образователната политика във всяка страна трябва да насърчава установяването на добри отношения между семействата и училището, предразполагащи към максимално включване на семействата в живота на училището. Семейството и училището трябва да са партньори в усилията си да създадат предпоставки за пълноценна реализация на децата. Семейството ще подкрепя детето през целия период на огромяването и ще формира отношението на малкия ученик към този процес.

Следователно, ежедневно съзнателно участие на родителите в учебния процес на децата е от първостепенно значение: било чрез пряко участие в този процес в училище, или чрез оказване на съдействие при подготовката на уроците и домашните задачи – помагайки за справяне с трудностите, окуражавайки, насърчавайки и хваляйки детето.

Естествено училището, като институция, и учителите трябва да са наясно с трудностите, които срещат някои родители – било поради прекалена заетост, или поради липса на достатъчно познания по изучавания от децата учебен материал. В този смисъл училището трябва да намери начин и възможност за сътрудничество с всички родители и

привличането им за участие (според техните възможности) в живота на училището. В допълнение към традиционните училищни тържества родителите биха могли, например, да се включат в работата на училищната библиотека, при организиране на различни извънучилищни дейности или в мероприятията на класа.

Взаимодействието е отговорност на всички, ангажирани в процеса на образованието и възпитанието на децата. Опитите да се прехвърля отговорността само на едната или на другата страна не е добро решение и не е от полза за никого, а най-малкото – за децата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитието на четивните умения е важен етап от обучението на децата в началните класове. Мотивацията е една от основните предпоставки за постигане на тези умения. Следователно, необходимо е децата да бъдат окуражавани още от най-ранна възраст да влизат в досег с писменото слово. Задължение на семейството, на училището и на обществото е да създаде условия децата да формират положително отношение към четенето и да възприемат четенето и писането като незаменими средства в процеса на учене. Във връзка с това настоящият модул е опит да се покаже как семейството може да допринесе за усвояване на четенето от децата. Независимо от социалния и икономически статус на семейството, когато децата са насърчавани да четат и когато у тях е възпитана любов към книгите и четенето, това спомага за развитието на добри четивни умения и води до по-високи постижения не само в училище, но и в живота като цяло.

Взимайки предвид резултатите от проведеното в рамките на проекта „Четенето – лесно и приятно“ проучване сред ученици от началните класове и техните родители, можем да кажем, че в голямото си болшинство родителите са загрижени за четивните навици на децата си и полагат усилия в това направление, Повечето от децата споделят, че на първо място техните родители са тези, които ги насърчават да четат, купуват им книги, посещават с тях библиотеката. Но в случай, че детето има трудности при усвояване на четенето, то търси и разчита на помощ преди всичко от своите учители.

РЕФЕРЕНЦИИ

Azevedo, F. (ed.) (2006). Language Maternal and Child Literature: Nuclear Elements for basic education teachers. Lousã: Lidel - Technical Issues, Lda.

Balça, A. (2008). The family's role in the formation of children readers. Centre for Research in Education and Psychology (PFIC) - University of Évora.

Barbosa, J. (1992). Literacy and Reading. 2nd ed. S. Paulo: Cortez

Benton & Geoff M. F. (1988). Teaching Literature, Nine to Fourteen. New York: Oxford University Press.

Chall, J; Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). Why poor children fall behind? Cambridge, Harvard University Press.

Cimaz, J. (1978). The quality of non-reader is not innate, it is acquired, in The Power of Reading, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Porto Editora: Bookstore Civilization, 84-93.

Ferreiro, E. (1990). The children of illiteracy: proposals for school literacy in Latin America. Porto Alegre: Medical Arts.

Fontaine, A. (1990). Motivation pour la réussite Scolaire. Port: INIT.

Jolibert, J. (1991). Forming children readers. Port: ASA Editions.

Magalhães, A. & ALÇADA, I. (1994). Youth and Reading In the Vespers of the XXI Century. Lisbon: Editorial Way.

Marina, J.; Valgoma, M. (2007). The magic of reading. Port: Ambar.

Marques, R. (1991). Teach reading learning to read. A guide for parents and educators. Lisbon: Publisher text.

Marques, R. (1995). Teach reading, learning to read - a guide for parents and educators. Lisbon: Text Editors.

Marques, R. (2000). Youth reading habits - Évora and neighboring counties. Évora: Portuguese Institute of Books and Libraries / Observatory of cultural activities.

Oliver, C. (1976). The child and leisure. Lisbon: Publications Europe-America.

Santos, M. (ed.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). Reading in Portugal. Lisbon: Statistics and Planning Office of Education- Ministry of Education.

Shapiro, J. R. D. (1987). Literacy environments. Childhooo Education, April, p. 263-269.

Yes-yes, I. & Ramalho, G. (1993). How Leem Our Children? Characterization of Literacy Level Population School English. Lisbon: Ministry of Education - GEPE.

Yes-yes, I. (2002). I (literacy, (un) knowledge and power. Port: ASA.

Sobrinho, J. (2000). The Child and the Book - The Adventure Read. Porto: Porto Editora.

Sulzby, E. (1987). Writing and reading: signs of oral and written language organizations in the young child. In W. Teale; Sulzby E. (ed.); Emergent Literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. (1987). Emergent Literacy: reading and writing development in early childhood. In J. Readence; R. Baldwin (eds), Research on literacy: Merging perspectives. NRC Yearbook Rochester, NY: The National Reading Conference.

Veloso, R. M.; & Scratched, L. (2002). Children's literature, toy and secret. Malasartes. Literature books for Children and Youth. Lisbon: S.A. Editors, # 10, pp. 26-29.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). Learning to read: informal learning to formal learning. Port: ASA Editions.

Villas-Boas; M.A. (2002). Reading stories: the contribution of the social dimension - affective. Reading Children's Literature Illustration - Research and teaching practice (Coord.)

Viana, F. L.; Martins, M.; Coquet, E. University of Minho: Bezerra.

Vygotski, L. (1988). Thought and language. Translation and review of Alex Kozulim (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, Lev S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Higher Psychical. In Lev S. Vygotsky. Escogidas works. Volume III. Madrid: Display / MEC

Wells, G. (1985). Language, learning and education. Windson: NFER. NELSON.

МОДУЛ 6

НАСЪРЧАВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО ИЗВЪН УЧИЛИЩЕ И РАЗВИТИЕТО НА ДЕТСКОТО КРЕАТИВНО МИСЛЕНЕ

1. ВАЖНОСТТА НА УМЕНИЕТО ДА СЕ ЧЕТЕ

Четенето трябва да е удоволствие, което отваря непознати прозорци към света и ни помага да бъдем мечтатели. Четенето ни доближава до смисъла на живота. Книгите могат да бъдат вдъхновяващи в някои ситуации. Хората, които четат, прекарват времето си като релаксират, учат се и се информират. Преминавайки през страниците на роман, те усвояват уменията по-добре да разбират себе си и заобикалящия ги свят. Очевидно е, че четенето е привилегия, присъща само на хората, и никое друго живо същество не може да чете. Една добра книга ни дава шанс да разберем чувствата на автора и да ги усетим като свои собствени; да използваме въображението си така, както писателят го е направил. Това е силата на четенето. Любителите на четенето използват всичкото си свободно време да правят това. Поради тази причина е важно за децата да усвоят това умение и да заобичат четенето, в противен случай ще загубят много. За съжаление в днешно време четенето вече не е толкова често срещано „хоби“. Независимо, че четенето се счита за едно от базовите умения в съвременното общество, практически по целия свят специалистите отчитат проблем с овладяването на четенето и с практикуването на това умение. Масовото използване на медии, като телевизия и интернет, отдалечава хората от четенето на книги и вестници. Всекидневната употреба на смартфони създава култура на пасивно наблюдаване, а не на активно четене.

Въпреки това, съществуването на модерни устройства не трябва да се разглежда единствено като пречка за четенето, а да се търсят начини съвременните технологии да се използват за допълнително подпомагане и насърчаване на четенето, особено сред децата и младите хора. Още повече, че уеб-съдържанието, което е редуцирано и фрагментирано изисква не само добри четивни умения, но и добро ниво на разбиране при четене ако искаме да се възползваме пълноценно от огромния обем, предоставяна от интернет информация.

Така или иначе, в съвременния свят повечето хора, без значение от възрастта, се нуждаят в ежедневието си от уменията да четат. Теориите за задълбочаващия се проблем с дефицита на внимание при децата и младежите по целия свят взимат под внимание сложните социални и културни промени, които настъпиха в обществото през последните десетилетия. Но те не отчитат правилно ролята на това базово умение като едно фундаментално и необходимо средство за придобиване на знания и опит, т.е. за учене.

През март 2000 г., Европейският Съвет на своето заседание в Лисабон обсъди социални и културни цели за развитие на Европа. Беше формулирана конкретната за първото десетилетие на новия век цел: до 2010 Европейският съюз трябва да се превърне в „най-конкурентната и динамична икономика в света, способна да се развива стабилно и да предлага нови, по-добри работни места и по-обединено общество“. За да се постигне тази цел, Съветът на Европа определи десетте ключови направления, в които да се насочат усилията. Сред най-важните е „Образование и обучение за живот и работа в едно високообразовано общество“, в което всеки трябва да е усвоил и развил в достатъчна степен базовите умения, сред които първостепенно значение има четенето и четенето с разбиране. Още преди изтичането на десетгодишния период, Парламентът на ЕС и Съветът на Европа подсилиха идеята чрез приемане на официален документ (18 декември 2006 г.), в който са дефинирани осем ключови умения за Учение през Целия Живот. В съвременното бързоразвиващо се общество е невъзможно времето за учене да бъде ограничено до няколко години в училище; трябва да се мисли за учене през целия живот. Осемте базови умения са:

1. Комуникация на майчин език
2. Комуникация на чужд език
3. Умения в математиката и основни умения в науката и технологиите
4. Дигитални умения
5. Умения за учене
6. Социални и граждански умения

7. Предприемачество
8. Познаване на националната култура

Ясно се вижда, че първите четири от тях са директно свързани с четенето и четенето с разбиране. Останалите са резултат на личностно развитие на база на вече усвоените първи четири умения. Не може да се придобие висока култура и добри социални и граждански умения, ако липсва умението за комуникация на майчиния език, на официалния език на страната, в която живееш, а в днешно време все по-наложителна е необходимостта от владеење на поне един чужд език. Подобна е зависимостта между нивото на така нужните в съвременността дигитални умения и усвояването на основните математически умения, както и на доброто ниво на разбиране при четене.

2. ДАННИ ЗА ЧЕТИВНИТЕ УМЕНИЯ

Най-известното проучване на четивните умения на учениците е OCSE-PISA. Това е проект, осъществяван от Организацията за сътрудничество и икономическо развитие и се реализира на всеки три години. В него взимат участие 15-годишни ученици от десетки страни в цял свят. Проучването проверява знанията на учениците по математика, природни науки, ефективност на четенето и умения за решаване на проблеми. Въпреки, че фокусът на проучването е върху функционалната грамотност на младежите, резултатите са показателни и за четивните умения на учениците в страните, участващи в проучването. Налага се мнението, че по-ниското ниво на четивна техника в началните класове води до по-ниско ниво на функционална грамотност на учениците в среден и горен курс, което е напълно обяснимо. Колкото по-затруднено е четенето, толкова по-ниско е нивото на разбиране, а оттам – и способността за пълноценно възприемане на писмената информация и прилагането ѝ за разрешаване на проблеми). Резултатите се потвърждават и от друго международно проучване – PIRLS, което се провежда сред четвъртокласниците в различни страни на всеки пет години (последното е от тази година, 2016, но резултатите от него ще бъдат публикувани в края на следващата година) и което проверява техниката на четене и нивото на четене с разбиране в края на първия образователен цикъл (1 – 4 клас). Резултатите от последното проучване показват, че като цяло нивото на

четивни умения на децата от тази възрастова група в световен мащаб се запазва, като сред страните, отбелязващи най-съществен напредък традиционно са Хонг Конг, Руската федерация, Финландия, Сингапур... За съжаление, нито една от страните партньори в настоящия проект не е сред страните в горната половина на таблицата.



Както е посочено в отчета на Мрежата за грамотност „Евридика“ от 2011 г. „Средната оценка на ЕС по отношение четивните умения на 15-годишните и делът на активно четящите в тази възрастова група е останал стабилен според проучванията на PISA, проведени между 2000 и 2009 г. През 2009 г. приблизително един на всеки пет 15-годишни младежи в страните – участнички в проучването, демонстрира незадоволително ниво на функционална грамотност. От европейските страни само в Белгия (фламандската общност), Дания, Естония, Полша, Финландия и Норвегия броят на учениците със затруднения при боравенето с писмен текст е 15% или под 15%. Именно това ниво е залегнало като цел в европейската образователна програма: намаляване дела на младежите с ниска функционална грамотност под 15%.

Проучванията и на PISA (сред 15-годишните) и на PIRLS (сред 10-годишните) показват, че сред най-важните фактори, оказващи влияние на грамотността, е семейната среда. „Подкрепящата семейна среда и ранния старт на пред-ограмотяване са от критично значение за формиране на четивните навици и умения на децата. Учениците, показващи по-високи резултати, идват от семейства, в които родителите обичат да четат, много са чели на децата от най-ранна възраст и са ги ангажирали в дейности, подготвящи ги за усвояване на четенето и писането“ (PIRLS-2011, International results in reading).

Въпреки това, същото проучване показва, че ангажирането на учениците в различни, свързани с четенето дейности, както в училище, така и в извънкласни форми, „има потенциала да се компенсира разликата в четивните постижения на учениците от различни социални среди “.

За щастие, представянето на италианските ученици бележи положителна промяна, удостоверена от резултатите в последните проучвания. За това със сигурност е спомогнало въвеждането в италианските училища на Национален тест (INVALSI), подготвен от Държавния научноизследователски институт, за да замени използвания в началото на 1970-те тест на Европейския център по образованието (CEDE). Същият научноизследователски институт има задължението да организира и:

- Редовните и периодични тестове на знанията и уменията на учениците;
- Националния тест по италиански език и математика за завършващите основно образование;
- Националните тестове за зрелостниците.

Въпреки положените усилия за постигане на по-добро ниво на грамотността в Италия, все още не е направено достатъчно. Предстои много работа в това отношение от страна на училищата и на други институции/организации, ангажирани с развитието и обучението на децата и младежите.

2.1 Данни на ISTAT (Национален статистически институт на Италия)

Преди да споделим официалните данни, предоставени от Националния статистически институт (ISTAT), е важно да обясним критериите за качество и количество, по които ISTAT класифицира читателите.

DEFINITIONS

READER: criteria

- a) No school or professional readings
- b) How many books in 1 year

Average READER

1 book per year

Light READER

3 books per year

Strong READER

12 books per year



Националните и международни стандарти, категоризиращи читателите са:

- Слаб читател - 1 книга годишно
- Средностатистически читател - 3 книги на година
- Активен читател - 12 книги на година
- Много активен читател – повече от 12 книги годишно.

Разбира се, трябва да е ясно, че в броя прочетени книги не се включват учебниците, нито материалите, прочитането на които е нужно при участие в различни видове обучения или които четем във връзка с професионалните ни задължения. По този начин фокусът е върху идеята за четенето извън преките ни учебни и професионални задължения, т.е. за четенето като начин за прекарване на свободното време на даден човек.

Четенето с цел учебна или професионална дейност не се отчита от статистиката, защото макар то да удостоверява наличие на определено ниво на четивни умения, то е един вид задължително.

От друга страна четене за удоволствие представлява свободен личен избор и е алтернатива на телевизионните и цифрови изображения от всякакъв вид. Освен това, четенето за удоволствие допринася за индивидуалното психофизическо и социално здраве, за формиране и развиване на въображението и творческото мислене. Сам по себе си този факт е много положителен, като в същото време неминуемо влияе и върху ученето и професионалното развитие и реализация.

Според Националния статистически институт на Италия, що се отнася до профила на италианския читател, се наблюдава тенденция към намаляване на навиците за четене. От 2011 г. насам едва около 42% от хората на възраст над 6 години са прочели

една или повече книги, което означава, че 58% не са прочели НИТО ЕДНА КНИГА в рамките на една година. Това е критична ситуация.

Освен това, ако разделим читателите по пол, то процентът на четящите жени нараства (до 48,6%), докато този на четящите мъже намалява (до 35%).

Ниският процент е следствие най-вече от изключително малкия брой на четящите младежи на възраст между 11 и 19 години. Ако можем да допуснем, че малкият брой прочетени книги при деца от 6 до 11 години се дължи на все още недостатъчно развити четивни умения и процес на формиране на четивни навици, то що се отнася до групата 11 – 19 години подобно оправдание е неприемливо. Последици от тази ситуация засягат социалните умения на тези млади хора, водят до неразбиране на политическия и икономическия живот, дават отражение на социалната и професионалната им реализация на по-късен етап. Сложността на

ISTAT Report on Reading habits:

Rate of book readers
(National percentage)

43% on 2013
41,4% on 2014
42% on 2015



ситуацията се допълва и от динамиката на обществените, политически и икономически промени на съвременния свят. Колкото по-бързо се променя светът, в който живеем, от толкова по-добри четивни умения се нуждае човек, за да е в състояние да възприема ефективно огромния обем писмена информация.

Казаното току-що се потвърждава и от факта, че в Южна Италия и на островите (Сицилия и Сардиния) процентът четящи е значително по-нисък в сравнение със северните региони на страната. Тази разлика в данните отразява и разликата в икономическото развитие и темповете на икономически растеж на Южна и Северна Италия. Може да се каже, че там, където има голям процент четящи хора, там е по-силна и икономиката, по-висок е стандартът на живот.

Ето защо, дори и малкото намаляване на процента на активните читатели (от 14,3% през 2014 г. до 13,7% през 2015 г.) в Италия прави общата ситуация по-сложна в перспектива. На този факт не влияе дори навлизането на новите технологии – поне засега не се наблюдава това да е повишило активността на читателите и да е променило техните четивни навици. Конкретните данни за Италия показват, че само 8,2% от населението над 6-годишна възраст през последната година (2015) са изтеглили или купили поне една електронна книга.

В заключение, следва да кажем, че интересът към книгите, мотивация за четене и повишаването на четивните умения са от съществено значение за растежа на съвременното общество. Съществува пряка връзка между четенето и участието в културния живот: активно четящите хора, проявяват интерес и разбиране и към всички останали аспекти на културния живот: музика, театър, изобразително изкуство...

3. УЧИЛИЩНИ ДЕЙНОСТИ

Очевидна е важната роля на училището, за постигане на добра четивна техника, за формиране на интерес към четенето и за мотивиране на децата и младежите да четат. Независимо от това, в коя страна по света се намира или каква образователна програма следва, всяко училище полага усилия в тази насока, но резултатите са различни.

Важна роля имат и учителите, които трябва да служат за пример на

своите ученици как четенето може да доставя удоволствие, като същевременно е и източник на знание. Ако учителят няма навика да чете в свободното си време за удоволствие, той не би могъл да мотивира учениците си да го правят.

Училището е общност, в която дори и малка група от мотивирани учители може да „зарази” и увлече учениците и останалата част от преподавателите. Когато расте броят на учителите, запълващи свободното си време с четене (не защото това е нужно за работата им, а за собствено удоволствие), расте броят на позитивния пример за учениците. Когато едно дете вижда, че възрастният (особено учителят, който за него е авторитет) извършва определена дейност, доставяща му удоволствие, самото то проявява интерес към въпросната дейност и е мотивирано да опита, да следва примера.

От казаното досега се заражда интересна мисъл: училището трябва да бъде разглеждано като образователна общност, а не като механична структура от класове и различни извънкласни секции. Поради тази причина е важно да се организират дейности, в които и учителите, и учениците да участват еднакво активно, като равнопоставени партньори. Могат да се формират различни „отворени” групи по интереси под ръководството на опитни учители, в които децата да се включват по собствено желание и да участват според възможностите си.

Опитът на екипа на EDUCANDOIT в работата с училища като Laura Lanza Comprehensive School доказва ефективността на подобни занимания. Учениците еднакво харесват да са действащи лица, и публика. Всяка учебна година (започвайки от 2000 – 2001 г.) Educandoit организира в Карини (Сицилия) литературни четения, по време на които ученици четат на глас пред свои съученици и пред родители.

3.1 Важността на извънучилищните дейности за повишаване на удоволствието от четенето

Несъмнено, усилията да се формира у децата интерес към четенето и да се мотивират те да четат за удоволствие трябва да са приоритет както на училището, така и на семейството. Много често училището е основният инициатор на дейности и извънучилищни занимания, пряко свързани с

четенето. Важна роля в това отношение играе и сътрудничеството между училището, библиотеките и книжарниците. Организирано посещение в близката книжарница, в училищната или местната библиотека, запознанството с автори на книги, доближава децата до един свят, който е безкрайно интересен, но който често остава непознат (или недостатъчно познат) за тях. Децата трябва да познават атмосферата в книжарницата и библиотеката, да знаят как са подредени книгите, как биха могли да намерят някоя книга сред стотиците и хиляди заглавия на библиотечните рафтове. Когато им се даде възможност да прелистват различни книги, да опитат да четат различни автори/ жанрове, които им се струват интересни, децата ще имат шанс да разберат, че отвъд телевизията и смартфоните има и друг свят, който може да стане част от техния всекидневен живот. Тъй като има множество книги за деца и тийнейджъри, които имат филмови адаптации, може да е по-лесно учениците да започнат да четат книги за любимите си герои, или книги, по които са направени филми. Това може да се използва като отправна точка и да мотивира учениците да започнат да четат. Разбира се, посещенията в библиотеката трябва да бъдат внимателно планирани. Първия път на детето може да се помогне да открие книга, за която вече знае (например е гледало филм по същата история, който му е харесал). При следващо посещение учителят може да насочи детето да потърси друга книга от същия автор, или книга по същата тематика и т.н. Честите посещения в библиотеката спомагат за формиране на вкус към книгата и устойчиви навици за четене. При тези посещения децата могат да бъдат придружени от членове на семейството; може да се организират срещи с автори на детски книги, които да представят свои нови произведения. Това кара децата да се чувстват съпричастни към самия процес на създаване на историята, обвързани с нея и поражда любопитството им: „какво ще се случи по-нататък“. Разказването на приказки е древна техника, която се използва от множество училища и библиотеки, за да възвърне любовта в четенето. При това се използват различни вокални техники, жестове и мимики, за да се предаде историята по интересен и завладяващ начин. Уникална част от разказването на приказки е възможността слушащите да изградят собствена визуална представа, допълваща и обогатяваща възприятията.

Разбира се, извънкласните дейности, свързани с четенето, трябва да бъдат подкрепени от семейството; трябва да насърчават по-активното участие на семейството и общността в усилията за възпитаване на любов

към книгите и четенето. В началото историите са се предавали устно, от поколение на поколение. Всеки разказвач ги е допълвал, доукрасявал, пречупвал през собствения си житейски опит. Със създаването на писмеността хората започнали да записват историите, които чували, описвали събитията, на които ставали свидетели, за да достигне цялото това богатство до нас. Днес всеки от нас ежедневно продължава да разказва истории. И децата също го правят – прибирайки се от училище те ни разказват какво се е случило, кой какво е направил или казал, какво са видели по пътя за вкъщи и т.н. Разбира се, повечето от тези ежедневно споделяни истории остават незаписани. Желанието за разказване, споделяне с другите на собствения опит, наблюдения, преживявания е черта, присъща на хората. И това може и трябва да се използва като отправна точка за стимулиране на децата да разказват собствени истории и да четат историите, споделени от някой друг. Всяко училище би могло да организира собствено тематично събитие, или дори поредица от събития, в които децата да представят пред своите съученици, пред членове на семействата и местната общност, където децата да представят собствени истории, или прочетени от тях книги, използвайки техниките на т.нар. изразително четене. В тези своеобразни празници на четенето биха могли да бъдат поканени да се включат и родители, автори на детски книги, артисти, популярни местни личности и т.н.

EDUCANDOIT ежегодно организира подобно събитие, съвместно с училище „Лаура Ланца“ в средновековния замък на Карини – „Нощ на четенето в замъка“. За този специален повод местната община предоставя няколко от залите на замъка, където от 20:00 до полунощ учениците четат пред публика откъси от книгите, които са прочели през годината и които са им харесали. В организацията на този своеобразен празник на четенето се включват активно и родители, и представители на местната общност. Това е много емоционална нощ, особено за онези деца, които през годината са се занимавали в извънкласните форми с усвояване на техниките на изразителното четене.

Участниците в „Нощта на четенето“ сами избират книгите и откъсите, които да прочетат. Те не казват текста наизуст, а го четат, държейки в ръка избраната книга, което от своя страна поставя книгата в центъра на вниманието и демонстрира колко въздействаща може да бъде една написана/ прочетена история.

Присъствието на едно такова събитие действа много мотивиращо, особено за по-малките ученици. Всяка година, след „Нощта на четенето“ много нови деца се включват в заниманията по изразително четене.



ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE
Laura Lanza - Baronessa di Carini

Via Prano n. 72 - 90044 - Carini (PA) - C.M.
PAIC861009 - C.F. 80056780820
Telefono 091/8661056- Fax 091/8689684 - e-mail:
paic861009@istruzione.it

**NOTTE
DI
LETTURE
AL
CASTELLO**
VI EDIZIONE

VENERDI 31 MAGGIO
DALLE ORE 20.30 ALLE ORE 24.00

Nel salone delle feste del Castello di Carini gli alunni dell'I.C.S. Laura Lanza leggeranno brani tratti da 20 romanzi della narrativa italiana

Опитът показва голямото значение на сътрудничеството с частни и публични институции, които могат да предложат място извън училището, където да бъдат реализирани различни, интересни и мотивиращи дейности, свързани с четене. Това сътрудничество трябва да бъде първоначално инициатирано от училището. Впоследствие, когато учениците усетят позитивните емоции, свързани с организацията и реализацията на подобни събития, много често самите те дават интересни предложения. Успехът на подобно начинание зависи от две неща: готовността на местните частни и държавни институции да съдействат на училищата и креативността на училищата (и на педагогическия екип, и на самите ученици).

Успехът на едно подобно събитие зависи и от някои технически аспекти на организацията, които трябва да се имат предвид. Необходимо е да се осигури подходящо озвучаване (не само микрофон за тези, които четат, но и подходящо подбран музикален фон – това допълва въздействието на текста); достатъчно места за всички желаещи да присъстват; да се подготвят афиши и покани; да се поканят представители

на медиите, които да отразят събитието; да се помисли как да бъдат отличени участниците (може би специални грамоти; като не се пропускат и тези, които са участвали в организацията, дори да не са били сред четящите пред публиката) и т.н.



Освен в места, които изглеждат като най-естествена среда за организиране на подобни събития (библиотеки, книжарници, музеи, галерии), би могло подобно четене да се организира например и в една болница, където това би имало допълнителна емоционална стойност, както за пациентите, така и за участниците.

4. РАБОТАТА С КНИГИТЕ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КРЕАТИВНОСТТА

Книгата може да бъде мощно средство, ако се използва правилно. Работата с книгите развива творческото мислене на децата и младежите, поражда удоволствие от четенето и желание за още четене. Както вече казахме, желанието за четене може да бъде пробудено у детето от правилния избор на книга. Наблюдавайки огромния успех сред тийнейджърите на книги като „Хари Потър“ (Дж.К.Роулинг, 1997-2007), „Здрач“ (С.Майер, 2005-2008), или „Игрите на глада“ (С.Колинс, 2008-2010), ние осъзнаваме колко важна е връзката между различните медии в живота на съвременните млади хора. Трудно е да се каже, дали успехът на даден филм поражда големия интерес към първоизточника (книгата) или обратното: завладяващото повествование пълни кино-залите, но е факт, че съществува безспорна зависимост. Подобен е случаят и с многобройните книги, свързана с някои от най-популярните сред децата и младежите

компютърни и видеоигри, като HALO („Ореол“) (Е.Нилънд, 2001-2015) – всъщност играта използва като основа научно-фантастичния роман, който обаче става популярен, благодарение на играта.

Различните техники за четене с разбиране могат да бъдат наистина полезни, за да се създаде основа за работа в училище или вкъщи. Те се основават на факта, че един текст може да се използва не само за търсене на информация или схващане на основната тема, но и за по-задълбочено разбиране на чувствата на героите, мотивите за техните действия, реакциите на обществото и т.н. Попълването на таблици, отговарянето на въпроси по текста, или творчески задачи, като пренаписване на откъса с промяна на мястото или времето на действие, измисляне на продължение/край на историята и др., могат да породят интерес към начина, по който се ражда една книга, или любопитство към продължението на историята, предложено от автора, и желание да се прочете цялата книга. Подобни дейности може да вдъхновят децата да се опитат да създадат/напишат собствена история. За целта могат да се използват и онлайн програми, като вече споменатата Storybird (<https://storybird.com>).

Storybird е наистина интересен инструмент, тъй като дава възможност не само да се обобщи по визуално ефективен начин дадена история или книга, която учениците четат, но те могат да създадат собствена история с помощта на изображения. Друга подобна програма е TITANPAD (www.titanpad.com), която дава възможност екип от няколко човека да създаде обща творба, като в процеса на работа в страничното поле могат да бъдат публикувани коментари. Програмата работи на всички устройства: компютри, таблети, смартфони, която я прави близка до ежедневието на съвременните тийнейджъри.

Използването на споменатите по-горе програми или на други, подобни на тях могат да се използват като допълнителен стимулатор за детското творчество и като още една отправна точка в усилията ни да мотивираме децата да четат повече, както и да развиват умения за творческо писане. Двете умения – четене и творческо писане, са тясно свързани и следва да бъдат развивани паралелно.

4.1 Четенето – между традицията и иновациите

В последно време стремежът да се открият и предложат интересни и мотивиращи дейности в подкрепа на четенето доведе до появата на редица нови инструменти.

Едно ново предложение, което успешно съчетава традицията с новите технологии е т.нар. „рисуваща ръка“, разработено от италианска компания Edu-Tech. На официалния уебсайт на компанията четем: „Edu-Tech е млада компания, която предлага интерактивни и мултимедийни обучителни програми. Нашата цел е с помощта на технологиите да съдействаме за развитие на таланта и умения



на хората, да подпомогнем екипното учене, общуването и личностното израстване“. Предвид факта, че училището не е единственото място, където човек учи, компанията разработва компютърна версия на традиционната техника, при която разказвачът, докато разказва историята, рисува картини и по този начин

визуално допълва разказа си. Тази програма се нарича "I-театър" и е била демонстрирана за първи път на изложението BETT 2012 г. (Британско изложение на образователни и обучителни технологии) в Лондон. Програмата представлява интегрирана интерактивна система за създаване на мултимедийни истории, предназначена за деца на възраст между 4 и 10 години.

Програмата „Рисуваща ръка“ има система, която я прави една малка лаборатория, даваща



възможност на децата да създават истории, започвайки от рисунки, които да превърнат в анимация, след което да добавят текст, свързващ изображенията в повествование. По-подробно с програмата може да се запознаете на <http://www.i-theatre.org/it/gallery/video.html>, където има и демонстрационно видео, или в Youtube: <https://youtu.be/WDBTT3GH4kk>.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Както вече нееднократно подчертахме, независимо от бързо навлизащите в ежедневието ни нови технологии, четенето си остава базово умение, без което е невъзможно нито ученето, нито професионалното израстване, нито социалната и трудова реализация на съвременния човек. Четенето, като дейност за свободното време (извън задължителната учебна литература) е важно и нужно, защото то:

1. формира творческо мислене;
2. стимулира въображението;
3. подпомага многостранното личностно развитие;
4. задълбочава познанията за света и разбирането за човешките отношения;
5. формира богата обща култура;
6. насърчава приобщаването и толерантността към другите.

Макар данните от статистическите проучвания за четенето, неговите характеристики, огромното му значение в педагогически план, да показват положителна промяна през последното десетилетие, ситуацията все още не е това, което би следвало да бъде. Необходимо е да се обединят усилията на училището и семейството в посока пробуждане у децата на интерес към книгите, формиране на навици за четене и на разбиране на важността на четенето не само в академичен, но и в житейски план.

РЕФЕРЕНЦИИ

- AA.VV., Manifax dei diritti del lettore, a cura di Mirella Serri, Napoli, Liguori 1993.
- AA.VV., Storia della Lettura, Bari, Laterza, 1995.
- AA.VV., Il lesto letterario, istruzioni per l'uso, Laterza, Bari, 1996.
- AA.VV., I bambini e la lettura - La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza, Roma, Carocci, giugno 1999.
- Marcello Argilli, Ci sarà una volta: immaginario infantile e fiaba moderna, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Corrado Augias, Leggere: perché i libri ci rendono migliori, più allegri, più liberi, Milano, Mondadori, 2007.
- Federico Batini e Simone Giusti, (a cura di) Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni, Napoli, Liguori, 2009.
- Peter Bichsel, Il lettore, il narrare, Milano, Marco y Marcos, 1989.
- Harold Bloom, Come si legge un libro e perché, Milano, Rizzoli, 2000.
- Peter Brooks, Trame, Torino, Einaudi, 1995.
- Roland Barthes, Il grado zero della scrittura, Torino, Einaudi, 1982.
- Roland Barthes, La grana della voce, Torino, Einaudi, 1986.
- Federico Bertoni, Il testo a quattro mani - per una teoria della lettura, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Samuel Beckett, Intervista, Roma, Minimum Fax, 1996.
- Maurizio Bonin, Patrizia Canova, Luigi Corsetti, Giancarlo Migliorati (a cura di). Librarsi. Idee per la promozione della lettura, Milano, Regione Lombardia, 2002.
- Josif Brodskij, Intervista, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1988).
- Alberto Cadioli, La narrativa consumata, Bologna, Transeuropa, 1987.
- Roberta Cardarello, Libri e bambini: la prima formazione del lettore, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Raymond Carver, Intervista, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1986).
- Louis-Ferdinand Céline, Interviste, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da testi del 1967).
- Aidan Chambers, Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Milano, Sonda, 2006.

- Paul Cornea, Introduzione alla teoria della lettura, Firenze, Sansoni, 1993.
- Claudio Cortese, L'organizzazione si racconta, Milano, Guerini, 2000.
- Robert Crowder, Psicologia della lettura, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Barbara De Angelis, L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative, Roma, Anicia, 2013.
- Paul De Man, Allegorie della lettura, Torino, Einaudi, 1997.
- Roberto Denti, Come far leggere i bambini, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Ermanno Detti, La lettura e i suoi nemici, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- Marina De Rossi e Carlo Petrucco, Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione, Roma, Carocci editore, 2013.
- Duccio Demetrio, Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Milano, Raffaello Cortina editore, 1995.
- Karin B. Evans e Dennis Metzger, Storytelling, ASTD, 2000.
- Stefania Fabri, Percorsi di lettura: metodi ed esperienze nel rapporto fra libri, media e immaginario, Milano, Bibliografica, 1991.
- Paolo Federighi, Le condizioni del leggere, Milano: Bibliografica, 1996.
- Franco Ferrarotti, Leggere, leggersi, Roma, Donzelli, 1998.
- Luca Ferrieri, La promozione della lettura in biblioteca: modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche, Milano, Bibliografica, 1996.
- Luca Ferrieri, Il libro sotto il banco: biblioteca e scuola: due modi di leggere?, Milano, Bibliografica, 1991.
- Andrea Fontana, Manuale di Storytelling, Etas-Rizzoli, Milano 2009.
- Claudio Gamba, Maria Laura Trapletti, Le teche della lettura: leggere in biblioteca al tempo della rete, Milano, Bibliografica, 2006.
- Vanna Gherardi, I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza, Roma, Carocci, 2001.
- Nadine Gordimer, Scrivere ed essere, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Francesco Giovannini (a cura di), L'Officina del racconto, Forlì, Nuova Compagnia Editrice, 1996.
- Guacci R., Miorelli B., Come scrivere - guida per aspiranti narratori, Milano, Zelig, marzo 1999.

- Eric A. Havelock, *La Musa impara a scrivere*, Bari, Laterza, 1995.
- Marco Hagge, *Il sogno e la scrittura*, Firenze, Sansoni, 1986.
- Piero Innocenti, *La pratica del leggere: con 80 interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia*, Milano, Bibliografica, 1989.
- IRRSAE dell'Umbria, *Il lettore l'ultimo dinosauro...?*, Atti del convegno, Perugia 1997, Città di Castello: FGESP, 1999.
- Filippo La Porta, *Non c'è problema*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Mi piacciono i libri*, Firenze: Fatatrac, 1990.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Mi piace la biblioteca*, Firenze, Fatatrac, 1996.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, *Dalla televisione al libro*, Torino, Einaudi, 1988.
- Maria Chiara Levorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- David Lodge, *L'arte della narrativa*, Milano, Bompiani, 1995.
- Olof Logercrantz, *L'arte di leggere e di scrivere*, Genova, Mari etti, 1987.
- Alberto Manguel, *Una storia della lettura*, Milano, Mondadori, 1997.
- Gabriel Garcia Marquez, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1984).
- Deena Metzger, *Scrivere per crescere*, Roma, Astrolabio, 1994.
- Eros Miari, *A che libro giochiamo?*, Milano, Mondadori, 1999.
- Robert Musil, *La conoscenza del poeta*, Milano, Sugarco, 1979.
- Ignazia Nespolo, Enrica Ricciardi, *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*, Roma, Carocci, 2006.
- Fulvio Panzeri, *Giocalibro: percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare*, Milano, Bibliografica, 1998.
- Pierluigi Pellini, *La descrizione*, Bari, Laterza, 1998.
- Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Corrado Petrucco e Marina De Rossi, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci editore, 2009.
- Eugenio Pintore, *Sai cosa faccio? Leggo: quando i ragazzi incontrano la lettura*, Milano, Bibliografica, 2000.
- Bianca Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Parma, Pratiche, 1995.

- Marcel Proust, Sulla lettura, Milano, Rizzoli BUR, 2011.
- Paul Ricoeur, Tempo e racconto, Milano, Jaca book, 1989 (Tre voll.).
- Gianni Rodari, Grammatica della fantasia, Torino, Einaudi, 2001.
- Christian Salmon, Storytelling. La Fabbrica delle Storie, Fazi Ed., 2008
- Maria Montserrat Sarto, Voglia di leggere: 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura, Casale Monferrato, Piemme, 1993.
- Maria Assunta Sforza, Cresce meglio chi legge: progetto triennale di lettura nella scuola elementare, Perugia, Era Nuova, 2003.
- Sandra Tassi, La lettura promossa: pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca, Milano, UNICOPLI, 2000.
- Francesco Tronci, Letteratura senza tempo - forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Rita Valentino Merletti, Raccontar storie, Milano, Mondadori, 2002.
- Rita Valentino Merletti, Leggere ad alta voce, Milano, Mondadori, 1996.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Leggimi forte, Milano, Salani, 2006.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Libri e lettura: da 0 a 6 anni, Milano, Mondadori, 2001.
- M. Varano, Guarire con le fiabe, Roma, Meltemi Editore, 1998.
- Enrico Viceconte, Contar Storie, "Persone e Conoscenze" n.54, 2010.
- Nerina Vretenar, Leggere per crescere: come aiutare i figli ad amare la lettura, Roma, Armando, 2003.
- William Carlos Williams, La tecnica dell'immaginario, Milano, Sugarco, 1981.
- Virginia Woolf, Come si legge un libro?, Milano, La Tartaruga, 1996.
- Virginia Woolf, Il lettore comune (prima e seconda serie), Genova, Il Melangolo, 1996.
- Kathy A. Zahaler, Ai bambini piace leggere, Milano, TEA, 1999.
- Paola Zannoner, Come si costruisce un percorso di lettura, Milano, Mondadori, 2000.
- Jack Zipes, Inventare e raccontare storie, Trento, Edizioni Erickson, 1996



На български език материалите са преведени и
адаптирани от Асоциация Дислексия – България

За контакти: dabg_rousse@yahoo.com

082/519338

www.dyslexia-bg.org