

*Become a Teacher!
Стани учител!*

„ГОВОРЕЩОТО ДЕТЕ“ В ПРОМЕНЯЩИЯ СЕ СВЯТ – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД НАЧАЛНОТО ОГРАМОТЯВАНЕ

Мариана Манчева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Променените социокултурни реалности и възникналите нови потребности у „говорещото дете“ изискват пореден поглед към ограмотяването, провеждано в българското училище. В контекста на това разбиране се акцентира върху интеграцията в обучението по начално четене и писане.

Keywords: „speaking child“, changing world, elementary literacy, integration, teaching basic literacy skills

*Глунаво ли е да се вълнуваме толкова от книги?
Ни най-малко, защото способността
ни да четем и пишем,...
ни прави най-освободените мъже и жени – и деца.
Кърт Вонегът¹⁾*

1. „Говорещото дете“ в променящия се свят – феноменът „грамотност“ (literacy)

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

Център в тази цивилизация е образованието. То се превръща в „изключително средство за демократично развитие на човечеството“ (Ж. Делор)³⁾ – за борба с бедността, дискриминацията, социалното изключване, за израстване на личността и изграждане на връзки между индивидите, групите и нациите. За да се отговори адекватно на изискванията на динамично променящия се живот, в съвременните образователни политики се преплитат традиционни ценности (овладяване на знания) с иновационни идеи (политики срещу социално изключване, равностойност на образованието в икономическата област

и др.). Овладеява се еволюираща маса от знания и ноу-хау, необходими за настоящия и за утрешния ден.

Като ценност се утвърждава грамотността – езикова грамотност (literacy), математическа грамотност (numeracy), грамотност в областта на природните науки и технологиите и пр. Първа, най-важна грамотност е езиковата грамотност – literacy. Тя е трансверсална и фундаментална за формирането на всяка друга грамотност. В основата ѝ са компетентности, свързани с четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и преди всичко и други компетентности – по слушане и по говорене. Става дума за „способността на човека да идентифицира, да разбира, да интерпретира, да създава, да обменя, да общува,... като използва отпечатани и написани на ръка материали, свързани с различни видове контекст“⁽⁴⁾.

Придобиването на грамотност – literacy, е „продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“⁽⁵⁾. Основите на този процес се поставят през първите години на училищното обучение.

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

2. Началното ограмотяване – нещо повече от усвояване на лингвистичен код

2.1. Формиране на умения за четене

Четенето е рецептивно речево поведение. От една страна, то изисква разпознаване на езикови елементи във възприеман текст. От друга страна, четенето е активен, интерактивен и продуктивен процес, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. Отделните равнища на читателска способност си влияят, като четящият не само извлича съхранявани в текста значения, а също така активно ги съконструира (Spivey, 1989: 21). Иначе казано: „Не е достатъчно читателят да възприеме малките символи на страницата... След като тези символи вече са в главите ни и сме ги подредили в правилния ред, трябва да ги облечем в... любов или омраза, в гняв или умиротвореност“⁽⁶⁾. Става ясно, че четенето е нещо повече от лингвистичен феномен. То е категория, свързана с комплексни множества от умения – някои са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации.

Четенето е в основата на всеки образователен процес. Строи „мост“ към знания, опит и култура, към духовно развитие и усъвършенстване на човека.

То е инструмент за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж, за социално включване и гражданска активност. Обобщено казано: в „цивилизацията на знанието“ четенето е „ключ“ за личен и за обществен просперитет. Това определя образователен фокус върху успешното формиране на умения за четене от първата година на ученика в училище.

В зависимост от спецификите на съответните езикови системи и възрастта на ограмотяваните се прилагат различни методи на обучение, които могат да се синтезират в две големи групи – (1) звукови (фонетични, сублексикални) методи, при които фокусът е върху декодиращите умения при четене; (2) глобални („по цели думи“, лексикални) методи, при които акцентът е върху разбирането. В последно време актуалност добива т.нар. „балансирана технология“, търсеща синхрон между ефектите от звуковите и глобалните методи⁷⁾.

Разбирането, обединяващо разнообразните гледни точки към проблема, е:
– *насърчаване на ползване на четенето за социални цели от ранните етапи на овладяване на писмеността*⁸⁾.

В съответствие с това разбиране от старта на ограмотяването в единство се формират две основни групи умения: (1) умения за декодиране (техника на четене) и (2) умения за разбиране (съзнателност при четене). Основанието е: само ако тези две групи умения се изпълняват в интегрирано цяло, четенето съществува като речево действие, т.е. функционира в „живата“ практика.

2.1.1. Формиране на умения за декодиране

При техниката на четене се извършва преход от графичната форма на думата в звукова, разпознава се думата като смислова единица. Този преход се нарича декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова, и се овладяват умения за преход от едната в другата.

Изследвания доказват, че учениците, които декодират добре, по-бързо автоматизират процеса, разбират все повече, добиват мотивация и започват да четат по-дълго време и повече книги, натрупват опит и стават активни читатели. Децата, които изостават с декодирането, четат трудно и изразходват много психическа енергия, разбират все по-малко, демотивират се и още повече изостават (Stanovich, 1986).

Става ясно, че декодирането е своеобразна предпоставка за разбиране. Водеща роля имат точността и скоростта на разпознаване. Бавното зрительно разпознаване нарушава процеса на разбиране; обратно – деца, които демонстрират бързо зрительно разпознаване, напредват в разбирането (Eysenck, 1990).

В началото на ограмотяването вниманието на ученика е насочено към техническата страна на четенето. Разбирането е след прочитането, „дума по дума“. Чете се бавно, често се допускат грешки. Неукрепнала е способността да се правят смислови догадки. Сблъсквайки се с трудности, ученикът не е в състояние да долови наличието на проблем и да предприеме ефективна коригираща стратегия (Vernon, 1986: 98).

Казаното определя фокус върху уменията за декодиране в началото на ограмотяването. Следва се методически път: а) „влизане“ в сричката; б) от сричково към глобално четене (четене по цели думи); в) от четене на думи към четене на изречения и текст⁹⁾ (Zdravkova, 2013: 43 – 72). Ще посоча пример – звук [м] и неговите печатни букви.

– Прочети:

ма мѐ мо му ме ми ма|м_ а
и|ма има ма|ма мама Е|ми Еми Ми|ми Мими о

Мама има



Еми има

, а Мими има



2.1.2. Формиране на умения за разбиране

В процеса на четене се извършва преработка на графически закодираната информация. Реципиентът е активен участник в цялостен, системен, интерактивен процес.

Методическият „превод“ е: „Овластяването на декодирането с внимание към смисъла, отделянето на повече внимание към по-високите равнища на грамотността... са единствената правилна перспектива за придобиване на опит и за пораждаване на усещане у детето за същността на четенето, за функциите му, за потребността от писмена реч“ (Zdravkova, 2013: 54).

В подкрепа на защитаваната теза ще посоча пример – звук [з] и неговите печатни букви.

– Прочети:

зар Лазар

Свържи думите с картините:



Коя картина е излишна?

– Прочети:

Роза зора Лиза

Коя дума е излишна? Докажи.

Състави изречение с думата по модела: Зората е ____ !

– Прочети:

Зара Емил Зоя

Назови Зара, Емил и Зоя с една дума. Помогни си с картината.



Състави изречение с думата по модела: | ____ | ____ | ____ | .

Постепенно техниката на четене се стабилизира и все по-определено в обучението по начално четене се поставя акцент върху различни нива на разбиране – буквално, интерпретативно, критично и творческо разбиране при четене¹⁰. Ще посоча пример – звук [п] и неговите печатни букви.

Поли и Моли

Поли по|мо|ли пауна Моли:

– Моли, по|пей на Поли!

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

Буквално разбиране при четене

– Прочети тихо текста. Кои са героите?

– Кого помоли Поли? Прочети.

– Какво помоли Поли пауна Моли? Прочети.

– Какъв е Моли? Прочети.

Интерпретативно разбиране при четене

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

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

Критично разбиране при четене

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

– Какво ще посъветваш тези хора?

Творческо разбиране при четене

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

Както бе подчертано, уменията за декодиране и за разбиране се формират синхронно от началните етапи на овладяване на писмеността. Тук ги разгледах диференцирано единствено с аналитична цел.

2.2. Формиране на умения за писане

В проекта PISA (а и в PIRLS) акцентът е върху четенето, макар в процеса на оценяване на учениците да се включват и задачи, изискващи умения за писмено излагане на мисли, изводи, оценки. Изследва се броят на книгите в домашните библиотеки, количеството любими книги, предпочитанията в полза на комикси („кратки текстове“) срещу „книги“ („по-дълги и сложни

текстове“). Тази статистика безспорно е необходима. Но според мен се пропуска нещо важно: функционалнограмотният човек умее да пише в разнообразни ситуации от живота. Казано по друг начин:

– език и четивна грамотност се учат не само чрез четене, но и чрез писане.

По тази причина ще отделя специално внимание на този проблем.

Писането е продуктивно речево поведение. В процеса на социално взаимодействие продуцентът изразява преживявания, размисли, оценки и пр. за заобикалящия ни жив и нежив свят, като ползва обществено установена система от графични знаци.

В структурно отношение писането включва два основни компонента: (1) технически компонент (кодиране), (2) съдържателен компонент. При функционалнограмотния човек уменията, свързани с кодирането, са автоматизирани и интегрирани. Вниманието е върху съдържателната страна на писането. Това, резюмирано казано, означава: продуцентът се ориентира в актуална комуникативна (речева) ситуация; планира за какво и как ще пише, за да постигне правилност на изразяването и желан ефект върху реципиента; записва и подобрява текста/дискурса в съответствие с изискванията на актуалната ситуация. При детето, което се учи да пише, това не е така. Вниманието е върху техниката на писане – положение на тялото, ползване на пособията за писане, идентификация на ръкописните букви, начини на изписването им и свързването им в думи. Писането е съпроводено с голямо психическо напрежение. Действията са раздробени – за първокласника изписването на елемент на буква е обособен двигателен акт, отделна графична задача. Преобладава зрителният контрол при несъвършенство на кинестетическия – детето вижда допуснатата грешка, но трудно я отстранява, тъй като пишещата ръка не се подчинява.

Всичко това изисква в началото на обучението акцентът да е върху формирането на технически и на графични умения. Вниманието на ученика се насочва към положението на тялото, техниките на работа с молив, химикал и др. под. Развиват се пространствената ориентация и зрително-двигателната координация. Овладеват се формите на ръкописните букви, начините на писането и свързването им в думи. Спазват се изисквания за графически правилно и четливо писмо – писане с еднакъв наклон, еднаква височина, съразмерна широчина и еднакво разстояние между буквите. С особено внимание се формират интеграцията и координацията на движенията за осигуряване на непрекъснато писане на букви, срички и думи. Съществен момент в овладяването на писането в първи клас е осмислянето на фонемно-графемни съотношения и изграждането на основни правописни умения – във връзка с обеззвучаването на звучни съгласни в краесловие, с редукцията [а: ъ] и др.

След началното ограмотяване продължава методическата работа над графичните умения с цел подобряването и автоматизирането им, но учителят

насочва вниманието на детето все по-определено към т.нар. „съдържателен компонент“ на писането.

3. Четенето и писането – единно речево поведение от старта на ученика в училище

3.1. Две „аксиоми“ в училищната практика, по които трябва да се дискутира

В автентичната практика носителите на езика „правят неща“ чрез непрекъснато „превключване“: четене/писане – писане/четене. Поради това в процеса на ограмотяване на ученика се прилага принципът за синхронно формиране на рецептивни и продуктивни умения за писмено общуване. Методическата работа над всеки звук и буква се реализира в система уроци по начално четене и по начално писане.

Наблюденията показват, че често в училищната практика не се стига по-далеч от предложения по-горе прочит на вътрешнопредметната (интрадисциплинната) интеграция. Прието е: (1) в урока по начално четене единствено се чете; (2) в урока по начално писане единствено се пише.

Върху тези две „аксиоми“ непременно трябва да се дискутира.

3.2. Интеграция в обучението

Интеграция означава „обединяване в едно цяло“. Тя е немислима без синтеза, диференциацията и систематизацията.

Интеграцията в обучението¹¹⁾ предполага: интегриране на учебните съдържания и на училището с живота; обединяваща роля на изследователските модели на учене; използване на мултимедии, хипермедии и онлайн обучение; наличие на контекстуалност в обучението; вътрешнопредметна корелация; вертикална корелация на съдържанията от клас в клас; хоризонтална интеграция на учебните съдържания в един клас; комбинирано ползване на методи, форми, средства, технологии на познание, практика и обучение в различни области; креативност и критичност на поведението в обучението; интерактивност и интересубективност в обучението; съчетано използване на различни носители на информация; ученически постижения в сферата на поли-, интер- и транскomпетентността.

Интеграцията в обучението изпълнява следните функции: корективна, епистемологична, актуализираща (откритост към нови знания и компетенции), възпитателна, технологично-комуникативна, самоорганизираща се, синергетична (Radev, 2013: 148 – 149).

Разграничават се различни видове интеграция в обучението – структурна, функционална; интрадисциплинна, интердисциплинна; вертикална, хоризонтална и др. Специално внимание заслужава интрадисциплинната (вътрешнопредметната) интеграция, тъй като, ако тя не е осъществена, се обезсмисля интегриране на интердисциплинно, вертикално, хоризонтално и пр. равнище на обучение.

3.3. Вътрешнопредметна интеграция в обучението по начална грамотност

Разбирането, което споделям, е:

– без да се измества образователният приоритет на типа/вида урок по начална грамотност, се правят естествени преходи от четене към писане и от писане към четене, за да се осъществи подготовка на детето за предизвикателствата на „живото“ общуване чрез езика.

В подкрепа на това разбиране ще посоча примери – звук [н] и неговите печатни и ръкописни букви.

– Уроци по начално четене

Запознаване със звук [н] и неговите печатни букви и упражняване в четене

В подготвителния компонент на урока се актуализират знания и опит във връзка с новата урочна тема. Учителят задава гатанка:

– Заспя ли, тя се буди и цяла нощ ходи навън. Но щом утринта ме събуди, тя е потънала в сън. Що е то? (луна)

Първокласниците отговарят, като избират предметна картина:



Като си помага с предметната картина, всяко дете самостоятелно прави модел на думата със сини и червени жетони. Уточнява се кои са гласните звукове. Първокласникът намира печатните букви на гласните звукове и ги съотнася към модела на думата:



След това учителят поставя задача на учениците всички заедно да изпишат ръкописните букви на гласните звукове във въздуха (копирна техника).

Строи се основа за мотивирано поставяне на урочната тема, последваща звуко-буквена работа и упражняване в четене.

Затвърдяване на знанията за звук [н] и неговите печатни букви и упражняване в четене

В подготвителния компонент на урока учителят поставя на децата следната учебна задача:

– Кой от двата модела отговаря на думата „Мина“? Докажи отговора си.



– Кои са гласните звукове в думата? Запиши в модела ръкописните букви на гласните звукове.

– Кои са съгласните звукове? Запиши в модела ръкописните букви на съгласните звукове. Защо записа главна ръкописна буква в началото на думата? Докажи.

Извършената актуализация гради основа за мотивирано поставяне на новата урочна тема и упражнения в четене в съответствие с конкретните образователни цели на типа/вида урок по начална грамотност.

– Уроци по начално писане

Запознаване с малката ръкописна буква на звук [н] и упражняване в писане

В подготвителния компонент на урока учителят поставя следната учебна задача:

– Думите са се разбъркали и са изгубили своята картина:
има



Нина

– Свържи думите и картината в изречение. Прочети:

Нина има .

– Коя е втората дума в изречението?

– Запиши втората дума от изречението в тетрадката си. Какви правила ще спазваш?

– Сравни с образаца, записан върху бялата дъска, и оцени как си работил. Вдигни учебна карта – Усмехнато човече (😊)/ Намръщено човече (☹).

Строй се основа за мотивирано поставяне на урочната тема, запознаване с малката ръкописна буква на звук [н] (наблюдение, анализ, демонстрация), упражняване в писане.

Запознаване с главната ръкописна буква на звук [н] и упражняване в писане

В оценъчно-затвърдяващия компонент на урока учителят поставя учебна задача:

– Прочети думите:

мие Нина Нона

– Първата и втората дума са разменили местата си. Помогни им да намерят мястото си в изречение: | _____ | _____ | _____.

– Прочети изречението:

Нина мие Нона.

– Кой мие Нона? Прочети.

– Запиши думата в тетрадката си. Защо ще запишеш главна ръкописна буква в началото на думата?

– Кого мие Нина? Прочети.

– Запиши думата в тетрадката си. Защо ще запишеш главна ръкописна буква в началото на думата?

– По двама (по чин) оценете как сте работили. Помагайте си с образца, записан върху бялата дъска.

Развиват се умения за прилагане на знанията в нови ситуации, насърчава се работа в сътрудничество и се стимулират рефлексивно поведение и поемане на отговорност.

Посочените примери не изчерпват богатството от технологични варианти, приложими в училищната практика. Те илюстрират схващането за необходимостта от формиране на четенето и писането като единно речево поведение от началото на училищното обучение.

Отвъд написаното дотук остават въпроси, свързани с: (1) интрадисциплинната (вътрешнопредметната) интеграция четене/писане – слушане/говорене; (2) интердисциплинната (междупредметната), хоризонталната и вертикалната интеграция¹²⁾ в обучението по начално четене и писане. Това са теми, изискващи самостоятелно внимание, и затова тук само ги отбелязвам.

4. Още за „говорещото дете“ в променящия се свят – след началното ограмотяване

След началното ниво на ограмотяване продължава целенасочената методическа работа за стабилизиране на уменията на малкия ученик за писмено общуване. „Потопено“ в ситуации от живота, детето „прави неща“ чрез четенето и писането в разнообразни области на речева дейност (образователна, лична, обществена) и сфери на комуникация (научна, естетическа и др.), изразява личностно и социално.

За целта се чете и се пише и художествен текст, и научнопопулярен текст, а защо не и достъпен за ученика от начална училищна възраст медиен текст. Чете се и се пише и езиков текст, и хетерогенен (синкретичен) текст със словесен компонент¹³⁾ – и чрез традиционните ресурси, и по дигитален път.

Чете се и се пише и в урока по литература, и в урока по български език, и в уроците по „неезиковите“ учебни дисциплини.

Нещо повече: чете се и се пише и в извънучилищни условия – с познавателни цели, за разширяване на духовни хоризонти, за удоволствие.

И най-важното: освен да се чете и пише, се разсъждава над прочетеното/написаното. „Работи“ се с него в разнообразни ситуации от живота и се „създава“ променящият се свят.

Образователен идеал е да се формира „говорещото дете“ в „цивилизацията на знанието“ – „индивидуално и обществено същество, ценностно и свободно“ (Radev, 2013: 258), подготвено да се справя с предизвикателствата на настоящия и на утрешния ден.

БЕЛЕЖКИ

1. Вонегът, К. (2014). Цветница. София: ИК „Колибри“, с. 168.
2. Макиариело, Дж. А. (2013). Питър Дракър, представен от Дж. А. Макиариело. Дракър за всеки ден. 366 дни в проникновения и мотивация за вършене на правилните неща. София: Класика и Стил ООД, с. 130.
3. Делор, Ж. и др. (1996). Образованието – скритото съкровище (Доклад на МКО на ЮНЕСКО). София: Свят 2001, с. 13.
4. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). МОН, 2014. - <www.mon.bg> (26. 07. 2016).
5. Пак там.
6. Вонегът, К. (2014). Цветница. София: ИК „Колибри“, с. 169.
7. За балансираната технология при ограмотяването на ученика вж.: Мандева, М., П. Кънева. (2015). За четенето и езиковото образование на утрешния ден (I – IV клас). Български език и литература, № 1, с. 50.
8. Преподаване на четене в Европа. Контекст, политики и практики, 2011. –<http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130BG.pdf> (26. 07. 2016)
9. За успешно формиране на декодиращи умения важна роля имат фонологичната и фонемната компетентност. „Преведено“ на езика на методиката, това означава: звукова и звуково-буквена работа. Напоследък интересът към тази проблематика нараства и в англоезичните страни, в които поради особеностите на писмените системи се предпочита глобалният метод на обучение по четене. Разработват се техники за „фонологично разпознаване“, „графична и звукова кореспонденция“ и др. Поради изисквания към обема на текста този проблем само се отбелязва.
10. П. Бърнс диференцира четири вида разбиране при четене – буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране. Буквалното разбиране се свързва с възприемане на експлицитните идеи в четивото. Интерпретативното разбиране изисква „четене между редовете“ – откриване и тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. Критичното раз-

биране предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на прочетеното в определен социокултурен контекст. Творческото разбиране се обвързва с пораждането на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции.

11. Разграничават се интеграция в образованието и интеграция в обучението – вж.: Радев, Пл. (2013). Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, с. 148.
12. Приемствеността между етапи/степени на образованието е пример за вертикална интеграция. Връзката между различните дейности, реализирани в училище, и между училищните и извънучилищните дейности е пример за хоризонтална интеграция.
13. По семиотична основа се диференцират три групи текстове: езикови, неезикови и хетерогенни. За градежа на езиковия текст се ползват знаците на естествения човешки език – морфеми, думи, изречения (писмо, телефонни разговори, публикации в пресата и мн. др., при които комуникативно значими са единствено езиковите съставки). Неезиковите построения с характер на текст се изграждат чрез единици от неезикови знакови системи – цветови, музикални, светлинни и т.н. Хетерогенните текстове се създават чрез комбиниране на знаци, принадлежащи към различни системи. В едни случаи се ползват знаци само от неезикови знакови системи (балет и др.). Този вид текстове са с неезиков характер. В други случаи комбинацията е между езикови знаци и знаци от една или повече неезикови системи. Полученият текст е с езиково-неезиков характер (комикс и мн. др.).

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Eysenck, M. W. (1990). *Cognitive Psychology: a Student's Handbook*. UK: Lawrence Erlbaum Ass. Ltd.
- Radev, Pl. (2013). *Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето*. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“ [Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“].
- Spivey, Ch. (1989). Construing Constructivism: Reading Research in the United States. *National Center for the Study of Writing and Literacy Occasional Paper*: 12.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4).
- Vernon, M. (1976). *Reading and its difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zdravkova, St. (2013). *Savremenniyat obrazovatelyen protses za ovladyavane na cheteneto – inovatsionni proektsii. Traditsii i inovatsii v nachalnoto obrazovanie*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“ [Здравкова, Ст. (2013).

Съвременният образователен процес за овладяване на четенето – иновационни проекции. Традиции и иновации в началното образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

„SPEAKING CHILD“ IN A CHANGING WORLD – ELEMENTARY LITERACY CHALLENGES

Abstract. The changed socio cultural and educational realities and the new needs that have arisen in „speaking child” require once to glance at the elementary literacy held in the Bulgarian school. In light of this understanding, the focus is on: inclusivity in teaching basic literacy skills.



Prof. Mariana Mandeva, DSc.

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: mandeva_m26@abv.bg