

Обучителни програми за деца с увреждания

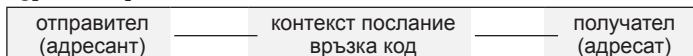
Откъс от „Развитие на умения за базова грамотност при деца с тежки физически увреждания“

Екатерина Тодорова

Нов български университет

Въведение

Традиционно в областта на хуманитарните науки терминът „комуникация“ се използва, за да обозначи „обмена на идеи, информация, чувства, настроения, нагласи и позиции между хората“ в контекста на всекидневното функциониране (Shames, Anderson, 2002). Класическата схема на комуникативния акт (Jakobson, 1963) включва компонентите: адресант, контекст, послание, връзка, ког, адресат (фиг. 1).



Фигура 1. Класическа схема на комуникацията (Jakobson, 1963)

Комуникацията – и устната, и писмената, е активен процес, при който говорещият/пишещият (адресант) кодира и формулира съобщение, а слушащият/четящият (адресат) декодира и разбира това съобщение. По своята същност комуникацията е социален акт, който изразява интеракцията ни с другите. За да се осъществи комуникативният акт, е необходима мотивация на партньорите в общуването за изпращане и получаване на съобщения. Едновременно с това отправителят и получателят на съобщението трябва да разполагат с единен знак ког, съставен от конвенционални символи и правилата за тяхното комбиниране, наречен „език“. За да приемем като успешен един комуникативен акт, е необходимо той да бъде реализиран така, че слушащият/четящият (адресатът) да може да стане говорещ/пишец (адресант) и обратното. Следователно комуникативните средства, използвани в общуването, трябва да бъдат относително еднакви за партньорите.

Вербалните средства за комуникация се разглеждат в контекста на понятията *език*, *реч* и *говор*.

Езикът е оръдие, средство (инструмент) за общуване (комуникация), което има знаков характер и което

Заглавието е на редакцията



www.pedagogya.azbuki.bg

Списание се реферира и индексира в Web of Science

Главен редактор

Проф. д-р Галин Цокков
E-mail: galin.tcokov@pfpn.bg

Редактор

Любомира Христова
0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: pedagogya@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 1/2021:

КЪМ ЧИТАТЕЛЯ

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Развитие на умения за базова грамотност при деца с тежки физически увреждания / *Екатерина Тодорова*

Проектобазирано изучаване на екология / *Здравка Костова*

Bulgarian School – Showcase of Identity / *Veska Gyuvyiska, Nikolay Tsankov*

Критичното мислене като основна цел на обучението в университета / *Златка Ваклева, Тоня Георгиева*

Брой 21, 27 май – 2 юни 2021 г.

Детските ясли – подкрепяща среда за ранно детско развитие / Гергана Маркова, Гергана Петрова

Тревожност и агресивност при деца с емоционално-поведенчески разстройства – представяне на индивидуален случай / Катерина Златкова-Дончева

Online Contest “Mathematics and Art” for the Development of Key Competencies / Neda Chehlarova, Georgi Gachev

ЧУЖДЕСТРАННИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

The Teachers’ Role in Developing Student’s Moral and Ethical Values / Gorica Popovska, Filip Popovski

The Study of Educational Programmes as a Way of Effectiveness of Moral Education of Preschool Children / Tatyana Popotarenko, Jelena Badjanova

КНИЖНИНА

За избора на учебен комплект по български език и литература в начален етап и за обучението / Пенка Кънева

Контрол на стреса. Психологически и управленски ракурси / Янчо Бакалов

СЪБИТИЯ

Двадесет години научни форуми в България на Асоциацията на професорите от славянските страни (АПСС) / Инна Федотенко, Нели Бояджиева

служу за анализ на човешкия опит по специфичен начин във всяка човешка общност чрез единици (морфем, думи, изречения), имащи смислово съдържание и знаково изражение (Georgiev, 2006). Езикът съществува във всеки от носителите му като индивидуална кодова система. През 1965 г. Чомски (Chomsky, 1965) пръв описва тази индивидуална система на човека, като изучава въпроса за това как от дълбинните езикови структури (*езикова компетентност*) на повърхностно равнище се поражда различно езиково поведение (*езикова изява*).

Езиковата компетентност е знанието на индивида за езика, познаването на езиковата система, която включва езиковите единици и правилата за тяхното комбиниране. Това е „сборът от интуитивните знания на всеки човек за граматиката, речника и употребата на езика. В този смисъл, езиковата компетентност е нещо различно от научните знания за граматиката, речника и употребата на езика, които могат за бъдат определени като „металингвистична компетентност“ (Georgiev, 2006: 17).

Езиковата изява е реалната употреба на езика от индивида в процесите на общуване, кодиране и декодиране на съобщения в различни по вид изказвания. Изразява уменията да се прилагат интуитивните и научните знания за граматиката, речника и употребата на езика във всяко едно конкретно общуване по такъв начин, че да се постигне успех при неговия завършек (Georgiev, 2006). Модалности на езиковата изява са *устната реч* (покрепена в своята материална реализация от говора, или артикулираната реч) и *писмената реч* (включваща уменията за четене и писане). С други думи, речевото поведение се разглежда като **изява** на езиковата компетентност чрез устната и писмената реч.

Като форма на езикова изява, *устната реч* съдържа фонологичните, морфосинтактичните, семантичните и прагматичните знакови езикови средства. Има за градивна единица фонемата, която притежава смислоразличителна функция. Устната реч се реализира с помощта на:

- говора (артикулация, фонация, респирация, резонанция);
- невербалните и паравербалните средства (мимики, жестове, интонация, ударения, паузи и т.н.).

Вербалните и невербалните знакови средства се използват в устната реч, за да предават точно, бързо и ясно информация, идеи или емоции. Обладването ѝ започва още в най-ранната детска възраст, като нейното усъвършенстване може да съпътства целия житейски път на индивида.

Писмената реч е форма на езикова изява, която също съдържа фонологичните, морфосинтактичните, семантичните и прагматичните знакови езикови средства. Има за градивна единица графемата/буквата, която фиксира фонемите от езика, обединени в азбука или други графични знакове като йероглифи, когато фиксира цели думи/фрази. Писмената реч се състои още от правописни и пунктуационни правила, специфични за всяка отделна писмена система. Тези знакови средства в писмената реч, подобно на знаковете в устната реч, се използват, за да предават точно, бързо и ясно информация, идеи или емоции. С други думи, устната и писмената реч изпълняват една и съща езикова функция. Писмената реч включва процесите на четене (декодиране и разбиране на прочетеното) и на писане

(кодиране и разбиране на написаното). Овлабяването на писмената реч започва между 5- и 7-годишна възраст чрез съзнателното и целенасочено институционално обучение в училище.

Независимо от факта, че категорията деца с тежки физически увреждания е изключително хетерогенна, общата характеристика за тях е силно затруднената или напълно невъзможна комуникация чрез устна реч. Този факт понякога става причина деца с тежки неврологични нарушения, но с незасегнати интелектуални възможности и потенциал за развитие на езикова компетентност и езикова писмена изява, да бъдат етикетирани като необучаеми деца с лека, умерена или тежка умствена изостаналост. Разработената обучителна програма за базова грамотност е насочена към развитието на писмена вербална комуникация чрез овладяването на умения за кодиране, декодиране и разбиране на писмени вербални съобщения. Способността за езикова изява чрез писмената реч, вече развита, би подsigурирала възможността за езикова изява чрез устната, при използване на програма за синтезирана реч. С други думи, програмата цели да постигне съответствие между потенциалните възможности и езиковото поведение при тези деца.

Модел за развитие на грамотността

Теоретичният модел за развитие на грамотността изхожда от афазиологията и изучаването на придобитите нарушения на четенето. През 1985 г. Frith определя три основни етапа за развитието на процеса четене, които се отнасят до етимологичния правопис на английския език – логографичен етап, алфабетен етап и ортографичен етап.

При *логографичния етап* децата разпознават думите холистично (цялостно като визуални модели), но невинаги са в състояние да ги репродуцират точно. Това е по-важен етап за развитието на процеса четене, отколкото за развитието на спелуването. Процесът изключва азбучната информация, която е необходима за разпознавателното спелуване, или графемно-фонемното съотнасяне. Този модел обяснява феномена, че малките деца могат да четат, без да са научени да спелуват, и обратно. Това, от своя страна, показва, че в процеса на четене са ангажирани две различни стратегии – четене чрез разпознаване на цели думи; четене чрез графемно-фонемно съотнасяне или спелуване.

Алфабетният етап, наречен още *азбучен*, се отнася до процеса на съотнасяне на буквата към звука. Това позволява четене чрез графемно-фонемно прехвърляне. Bryant и Bradley (1985) откриват, че при овладяването на азбучни умения се използват както визуални стратегии за четене, така и фонологични стратегии за съотнасяне на двете системи, подsigурияващи спелуването и съответно графемно-фонемното прехвърляне.

Ортографичният етап се характеризира с четене и спелуване, базирано на автоматизираното познание за асоциациите между графофонемичните елементи, синтаксиса и семантиката. На този етап отношението звук – буква се осмисля и разбира като структура и значение. Контекстът започва да играе роля и да се възприема. В крайния ортографичен етап думите се разпознават в рамките на ортографични единици, които според Frith би трябвало идеално да съвпадат с морфемите. Ортографичните стратегии включват аналитично-абстрактно и буквено-невизуално преработване. За разлика от алфабетните стратегии ортографичните не са фонологични и включват по-големи единици от думите.

Когнитивният подход за изучаване развитието на процесите четене и писане дефинира два модела за преработка на писмена вербална информация: *от долу нагоре* и *от горе надолу*. Моделите са представени подробно от Матанова (2001) в контекста на специфичните нарушения в ученето и научаването (дислексия на развитието). При модел *от долу нагоре* (*bottom-up processing*) четенето и писането се осъществяват чрез процесите на графемно-фонемно декодиране и фонемно-графемно кодиране. При модел *от горе надолу* (*top-down processing*) се реализира холистично разпознаване на думите и се осъществява една-единствена трансформация между правописното представяне на думата и нейното фонологичното съответствие.

Други автори (Wagner, Torgesen, 1987; Coltheart et al., 1983) разглеждат четивните умения като *лексикални* и *сублексикални*. До голяма степен тази концепция се доближава до когнитивния подход.

Лексикалните умения включват „превода“ на думата от нейното визуално представяне в семантично. Процесите тук се дефинират като лексикални, тъй като се извличат от достъпността на цялата дума. Лексикалната преработка е свързана с четенето на познати думи и на думи с висока честота на употреба, но е неприложима при четенето на непознати думи и на псевдодуми, които изискват сублексикална преработка. При модела „от горе надолу“ (лексикално четене) четецът се базира на:

- директен достъп до цялата дума (погномогнат от паметовите механизми);
- езиковия си опит;
- контекстно предсказване на определени думи или на цели фрази;
- разпознаване първо на думите и накрая на буквите.

Лексикалното четене изисква добре развито умение за разбиране на прочетеното.

Сублексикалните умения са свързани със сегментирането на буквите в съответни фонемни. Графемите и фонемите се съчетават, за да продуцират ког. Wagner et al. (1987) определят четири способности, които имат влияние върху уменията за анализ на думите:

- анализ на фонемни;
- синтез на фонемни;
- кодиране в контекста на лексикалния анализ;
- кодиране в работната памет.

Според авторите изграждането на тези умения развива металингвистично познание, което, от своя страна, усъвършенства постиженията в четенето. Дебатът за цялостния анализ на сублексикалната преработка се фокусира върху способността на детето за четене на непознати и псевдодуми. Coltheart (1983) формулира различни механизми на съотнасяне:

- графема към фонема;
- поредица от графемни към поредица от фонемни;
- цели морфемни към съответни фонологични кодове.

Моделът „от долу нагоре“ (сублексикално четене) включва сегментиране, съотнасяне и синтез на получената информация и изисква добре развити умения за декодиране (графемно-фонемно съотнасяне).

Основната разлика между лексикалните и сублексикалните процеси е, че опитният четец идентифицира познатите думи чрез лексикалния процес, но по-малко познатите думи декодира по сублексикален път. Преходът между двата типа преработка на писмена вербална информация е автоматизиран и се извършва бързо.

Според различни автори (Orsolini et al., 2006; Seymour, 1997; Frith, 1985) овладяването на тези модели за преработка на писмена вербална информация се осъществява йерархично, като развитието на уменията за графемно-фонемно декодиране и фонемно-графемно кодиране предшества уменията за разпознаване на цели думи.

От друга страна, развитието на модел „от горе надолу“ в по-ранните етапи на ограмотяване подсилва:

- при четене – разбиране на прочетеното, декодиране и разбиране на омоними (думи с идентични фонология и правопис, но с различна семантика, напр. *син – същ. име, ег. ч. / прилагателно*), редуциране на времето за четене, контекстното подпомагане;
- при писане – кодиране на омофони (фонологично идентични думи с различен правопис и семантика, напр. *пот/под, ритъм/ритам*).

Разработената обучителна програма за базова грамотност се основава на представените теоретични модели. Поради особеностите на българската правописна система, която е с морфологичен характер, упражненията за конструирани така, че първо се развиват уменията за преработка „от долу нагоре“, чрез графемно-фонемно и фонемно-графемно съотнасяне. Постепенно, в ранните етапи от ограмотяването, се въвеждат и задачи, развиващи уменията за преработка „от горе надолу“.

Пълния текст четете в „Педагогика“, кн. 1