

ФОРМИРАНЕТО НА ЧИТАТЕЛСКИ ИНТЕРЕСИ И УМЕНИЯ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СЪВРЕМЕННИ АВТОРИ НА ДЕТСКА ЛИТЕРАТУРА

Даниел Полихронов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Проблемът за формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения от учениците в мултикултурна среда в периода на ограмотяване в първи клас е представен на основата на качествен (интерпретативен) анализ на интервюта с 11 съвременни автори на детска литература. Статията представя мнението на съвременните автори на детска литература относно ролята на текстовете, които създават, в периода на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас. В резултат от проведеното емпирично изследване се достигна до извода, че за формирането на литературни компетентности у учениците е необходимо прецизиране на подбора на литературните текстове и на методическите подходи и средства за работа с тях в съответствие със съвременните педагогически тенденции.

Ключови думи: детска литература; умения за четене и възприемане; мултикултурна среда; интервю; интерпретативен анализ

Проблемът за формирането на литературните компетентности у учениците в началния етап на основната степен на образование е актуален и недостатъчно изследван в България. В периода на ограмотяване, особено в мултикултурна среда, този проблем се отличава със специфични процесуално-съдържателни характеристики. Те обуславят необходимостта от „диференцирано обучение в начална грамотност“, което да отчита „различната подготовка за овладяване на грамотността“ (Zdravkova, 1998: 22). Определящ фактор за постигането на грамотност е именно формирането на умения за четене, защото, както посочва Нийл Геймън, „Деца не трябва да изкачат стълбата на четенето: всяко нещо, което прочетат с удоволствие, ще ги преведе нагоре, стъпало по стъпало, към грамотността“⁽¹⁾. В този контекст възниква и необходимостта от прецизиране на подбора на

литературните текстове и на методическите подходи и средства за работа с тях като предпоставка за формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Проблемът за формирането на читателски интереси и умения за възприемане на литературни произведения от учениците в мултикултурна среда в периода на ограмотяване в първи клас е представен на основата на качествен (интерпретативен) анализ на интервюта с 11 съвременни автори на детска литература – Ангелина Жекова, Весела Фламбурари, Зорница Христова, Лилия Рачева-Стратиева, Мая Дългъчева, Петър Чухов, Петя Кокудева, Радостина Николова, Теодора Вълева, Цвета Белчева, Юлия Спиридонова, проведени от Даниел Полихронов в периода 2017 – 2018 г. Произведенията на 9 от авторите са включени в познавателни книжки, учебници и учебни помагала за детската градина и училище. 3 от интервюираните детски писатели и поети (А. Жекова, М. Дългъчева и Т. Вълева) имат завършено педагогическо образование и имат опит като учители. 7 от интервюираните автори (А. Жекова, В. Фламбурари, М. Дългъчева, П. Кокудева, Т. Вълева, Ю. Спиридонова) участват в авторски колективи за написването на познавателни книжки, учебници и учебни помагала. При провеждане на интервютата са спазени формалните методологически, технологични и методически изисквания за научно педагогическо изследване (Gospodinov, 2016: 251 – 255). Целта на проведеното експериментално изследване²⁾ е да се представи мнението на съвременните автори на детска литература относно ролята на текстовете, които създават, за формирането на литературни компетентности у учениците в периода на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

Четенето не е вродено умение на човека. То е **процес**, който следва да бъде изграден у детето; то е усет, чувство, наслада, която трябва да бъде възпитана. В този смисъл, П. Кокудева отбелязва: „Не бива да приемаме, че човек е по природа страстен читател или завинаги не е. Това е процес, а не даденост“³⁾. Ролята на учителя е не да задържи интереса на децата, защото такъв очевидно няма, а да го формира и стимулира – навременно и постепенно, като отчита възрастовите и социокултурните особености на децата.

По общо мнение на авторите на детска литература се достигна до извода, че на децата трябва да се четат книги още **от най-ранна детска възраст**. В подкрепа на това още Елин Пелин споделя: „Любовта към книгата и интересът към литературата ако не се развие у човека още когато той е дете, не може да се развие никога“. Затова Ю. Спиридонова съветва: „Колкото по-рано започнем, толкова по-добре“. Още в пренаталния период, когато бебето е в утробата на майката, то „чува гласа на майката и

„попива“ структурата на майчиния език с нейната ритмика, интонации, паузи, мелодия. По тази причина от нулева възраст е препоръчително четенето на приказки, пеенето, тихите разговори с още невидимото бебе“ (М. Дълчечева). Л. Рачева-Стратиева съветва на бебето да се дават книги с изображения – „бебешки книги, които дори могат да се мокрят“, а когато детето е още в количка, родителите да посещават с него местната библиотека – да разглеждат книгите, да му четат, да му показват текстовете и изображенията в книгите.

Този процес продължава и **в детската градина**, която „би трябвало да подготвя децата за училище, без да си присвоява задачите на началния учител“, както – отбелязва А. Жекова – се случва в съвременната педагогическа практика. Според поетесата стартирането на процеса на огромяване от предучилищна възраст „лишава до известна степен от смисъл работата с буквара, нарушава радостта от първооткритието в света на буквите, разслоява класа по отношение на познато и непознато“. Тази порочна практика нарушава приемствеността между детската градина и училището и понякога води до трудно преодолими обучителни трудности – буквуване или сричкване, неосъзнаване на прочетеното, загуба на интерес и други.

Каква трябва да бъде ролята на детския учител? Съгласно Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование чрез играта, като основно средство за взаимодействие с децата в педагогическите ситуации по български език и литература, учителите насочват своите усилия към: „обогащане на детската реч; насърчаване интереса на децата към значението на думите; стимулиране на интереса към книгите и слушането на кратки художествени текстове; водене на диалог и участие в него; използване на точен речник и стимулиране на детето да отделя елементите на формалната и съдържателната страна в процесите на говорене и слушане“ (Наредба № 5 от 2016: 14).

Една от основните задачи в детската градина е формирането и развитието на фонематичния слух у децата. А. Жекова припомня, че още в миналото народът ни е усещал значимостта на правилното звукопроизношение и на смислоразличителната роля на отделния звук. „Броилките, римушките, скороговорките – посочва поетесата – са езикови упражнения, които непринудено се поднасят на децата. За най-малките те са придружени с определени движения, докато по-големите следят занимателното, интересно поднесено съдържание“. Съвременните майстори на кратките форми в детската ни поезия, допълва поетесата, следват традициите на фолклорните форми и създават поетични езикови игри за овладяване на правилното звукопроизношение и развитие на фонематичния слух. Наред с това Ю. Спиридонова предлага въвеждането на специални часове в детските градини, в които на децата да им се четат книги.

По общо мнение се достигна до извода, че за формирането на интереса към четенето решаваща роля има **семейната среда**. Най-важен според Л. Рачева - Стратиева е „примерът на родителите. Ако родителите четат и детето ще прояви интерес към книгите“. Според Ц. Белчева родителите, бабите, дядовците – всички от обкръжението на детето, трябва да се включат, за да формират у него отношение към книгите. Тази теза се поддържа и от В. Фламбурари, според която децата подражават на по-големите и определящ за тяхното поведение е личният пример, а не вербалните поучения. Затова трябва „детето непрекъснато да изживява родителите си като четящи хора... да ги вижда с книга в ръка. Колкото повече детето вижда големите в поддържаща книгите ситуация, толкова повече ще им подражава... тоест, толкова повече ще чете“ (В. Фламбурари).

Малките деца трябва да имат **физически достъп до книгите** (Л. Рачева-Стратиева, В. Фламбурари, З. Христова, М. Дългъчева, Ю. Спиридонова). В. Фламбурари съветва: „Във всеки дом да има библиотека! Може да е мъничка, но да я има. Тази библиотека да съдържа реални, телесни, а не виртуални книги“. „А във всяка градина трябва да има библиотека“ (Ю. Спиридонова). В този контекст М. Дългъчева също задава реторичния въпрос: „Ако в училище има само учебници, а в дома няма библиотека (което вече не е изключение), как по-точно детето да стигне до книгата?“ (М. Дългъчева)

Р. Николова извежда като определяща връзката между „да му бъде четено“ и „да стане читател“, т.е. за да стане читател, на детето трябва да му се чете у дома. Затова писателката препоръчва **вечерното четене**, което „възпитава у детето навик да слуша и да се концентрира, гради доверие и онази толкова специална връзка с родителите“ (Р. Николова). В. Фламбурари също препоръчва четенето у дома – не само за „Лека нощ!“, а винаги, когато е възможно. Писателката съветва „дори когато детето вече може да си чете само, родителят да продължи да чете на детето си **на глас** [...] независимо колко е пораснало детето“. След като то вече може да чете, ролите може да се сменят и „детето да чете на глас на възрастния. „Всичко трябва да е на игра, но забележете – голямото усилие трябва да го направи възрастният. Може този възрастен да е родител, учител или възпитател. Но усилието за четене трябва да тръгва от възрастния, а не от детето“. (В. Фламбурари).

Достигна се до общата идея, че ако на детето се чете у дома и в своето семейство има личния пример, то „много по-естествено ще поеме самата роля на читател“ (Р. Николова). Писателката съветва за децата да се подбират интересни, лесно достъпни и улесняващи процеса на формиране на умения за самостоятелно четене. В този смисъл, за предпочитане са кратките и илюстрирани форми пред по-дългите текстове. Същата теза се

застъпва и от Л. Рачева-Стратиева, според която, особено в мултикултурна среда, „са подходящи картинните книги, където голяма част от информацията се поема от илюстрацията, а текстът е съвсем кратък“.

Картинните книги са препоръчани от много от интервюираните съвременни автори (Л. Рачева-Стратиева, М. Дългъчева, П. Кокудева, Р. Николова, Ю. Спиридонова). Те са „един от начините да се събуди у детето интерес към четенето“ (Л. Рачева-Стратиева). Р. Николова ги определя като „особено ценни, макар и неправилно адресирани изключително към деца до 3 – 4-годишна възраст“. Тя ги определя като „книги с малко текст, чиято история е доразвита от илюстрацията. Те позволяват на детето да вникне в историята не само посредством смисъла, закодиран в знаците, но и с помощта на изображенията, които го водят“ (Р. Николова). От този тип са и книгите, препоръчани от М. Дългъчева – т. нар. *Erstleser*. Те са се наложили в практиката в Германия и са подходящи за децата в първи клас (в периода на ограмотяване и малко след него). „Книгите са с букви, големи колкото в буквара, съдържат простички истории, а много от думите са заменени с картинки. Така едно дете може да вземе книга и да „прочете“ един сравнително дълъг текст“ (Мая Дългъчева). „Вече има много интересно и прекрасно илюстрирани книжки, чиято тема е „отивам на училище“ например“, посочва Ю. Спиридонова. А П. Кокудева обръща внимание на това, че обект на изследване в много картинни книги днес са темите за различието, толерантността и мирното съжителство.

Децата **сами да избират своето четиво** съветват Ц. Белчева, З. Христова, Ю. Спиридонова, Р. Николова. „Книга, към която детето видимо не проявява интерес и не задържа неговото внимание, няма смисъл да бъде настоявано да му бъде прочетена“ (Ц. Белчева). В тази връзка, писателката констатира: „Мисля, че доста често лишаваме децата от възможността сами да избират какво да четат“. Според нея това може да остави трайно усещане у детето, че книгите са скучни и трябва да се слушат или четат по задължение. Децата трябва да имат усещането, че „книгите са интересно забавление“. Затова при писане на своите истории тя се ръководи от следните правила, които задържат интереса на децата до края на историята: „сравнително кратка дължина на текста [...]; максимално използване на пряка реч (това изисква по-малко усилие при четенето от страна на детето, смяната на героите задържа вниманието), избягвам дълги и скучни описания (въображението на децата е достатъчно богато); хуморът е изключително застъпен в книгите ми [...]; хубави шарени илюстрации – добрата илюстрация създава позитивно усещане у детето...“ (Ц. Белчева).

И в класната стая, и у дома децата трябва да бъдат подкрепяни в избора на книга. „Важно е и коя ще бъде следващата книга и да се избере заедно с детето“, констатира Ю. Спиридонова. В практиката си с общуването с

деца Р. Николова споделя, че за нея най-важно е детето да бъде изслушано, уважавано и да сме искрени с него. Възрастните не трябва да им отнемат правото да се удивяват. „Децата имат нужда от вълшебства и чудатости, имат нужда от „изопаченки“ (както ги нарича Корней Чуковский), но имат нужда да се чувстват подкрепяни, докато извървяват този път на порастването“ (Р. Николова). Тази подкрепа от страна на възрастните трябва да се изразява в подбора на правилните текстове, **съобразени с възрастта и времето, в което живее детето**. „Съвременната литература трябва да е част от актуалния учебен материал и за щастие, има раздвижване в тази посока“, посочва Р. Николова. Ц. Белчева заема различна позиция. Според нея при избора на книга „възрастта на детето не е от толкова голямо значение“, защото „информацията, която то има възможност да получи от телевизия, компютри, телефони и игри и съответно да я възприеме, вече е огромна“.

В съвременния свят **електрониката и информационните технологии** все по-често навлизат в нашето ежедневие. В този контекст авторите бяха провокирани да изразят мнение относно тяхното място в процеса на ограмотяване. Мненията на съвременните автори по този проблем са разнопосочни. Според Т. Вълева: „Днес компютрите и съвременните технологии някак изместват това живо общуване, а не би трябвало да бъде така. В никакъв случай не отричам прогреса и това, че се развиваме, но дори и съвременният свят има нужда от прекия контакт, диалога между хората, а не само компютризираната среда“. З. Христова говори за „полуограмотяване“, като коментира, че „с електрониката можеш много лесно да стигнеш до някакво начално ниво [...] Трудното идва, когато тази полуграмотност трябва да се надскочи“. Според нея „има много интересни програми и сайтове в полза на образованието, но цялата информационна среда действа много демотивиращо...“.

Диаметрално противоположна позиция заемат Ю. Спиридонова и Ц. Белчева. Ю. Спиридонова подкрепя практиката за въвеждане на електронни учебници и препоръчва тяхната по-широка употреба в педагогическата практика. За да се стигне до децата, трябва да бъдат използвани всякакви средства и при условие че „те прекарват повече време на компютъра и в интернет, то и книгите трябва да може да бъдат четени там“, посочва Ц. Белчева.

А. Жекова е на мнение, че електронните образователни игри действат стимулиращо, но е все още твърде рано на първокласниците да се поставят самостоятелни задачи, чието решение те да търсят в интернет. Тази позиция се подкрепя и от П. Чухов и Р. Николова, според които „при подходящо възпитание“ (П. Чухов) и дори въвеждането на „специфично обучение“, чрез което детето да се „научи да отсява правилната от неправилната ин-

формация, която ще срещне в интернет“ (Р. Николова). При това условие електрониката „може да бъде използвана изключително благодатно за процеса по огромяване (вижте скандинавските страни), но трябва да има баланс“ (Р. Николова). Привърженик на идеята за балансираното използване на технологиите е и П. Кокудева, която споделя, че активно ползва компютър и мултимедия в срещите си с деца.

Убедена, че човек учи чрез сетивата си, М. Дългъчева споделя, че намира приложение на електрониката в процеса на огромяване, като пуска класическа музика предимно. Според Л. Рачева-Стратиева „наред с електрониката е от значение да се развиват и мануалните умения на детето. И преди всичко особено важно е не интернет да замести книгата, а интернет да действа заедно с книгата“.

Мнението на В. Фламбурари отчита разнопосочните мнения, които съществуват. Тя представя двата подхода: от една страна – традиционната книга, която „носи въображението, фантазията, чувствителността, установените във времето нравствени устои“, и от друга – интерактивната книга, „при която има постоянно желание за проверка, преосмисляне и преоткриване на текста чрез играта“. Според писателката „двата подхода постоянно се преплитат и могат да доведат до взаимно обогатяване. Появата на интерактивната мултимедийна книга е закономерност, както появата на съвременната модерна авторова приказка“ (В. Фламбурари).

Приложението на **играта** в педагогическата практика провокира личния ентузиазъм на децата, стимулира провеждането на диалог и им осигурява необходимото разнообразие. Затова в срещите си с деца П. Кокудева използва различни „фасетки“ за преживяване на текста – „четем, слушаме звуци и измисляме по тях, гледаме рисунки или видеа, свързани с текста, влизаме в роли на живо, физически активни сме – правим реки от шалове и ги размахваме, за да се развълнуват... С две думи – допълва писателката, – не мисля, че в днешни времена е възможно да се получи хубава среща с деца, използвайки само едно сетиво – например да те слушат как четеш книга. Това не значи маргинализиране на текста, а обогатяването му през различни сетива“. По този начин се реализира мултисензорното обучение, въведено от Я. Мерджанова (Merdzhanova, 2005: 16 – 17). Това е ключовият подход за осъществяването на ефективен процес на огромяване в мултикултурна среда.

В този контекст, като приложение на мултисензорния подход в обучението, П. Кокудева препоръчва при работата с литературни текстове да се прилагат задачи, изискващи от учениците включване в „ролеви игри, театрализиране, дебати, писане и илюстриране на кратки истории“, защото „при тях литературните текстове биха могли по-органично да бъдат усетени и разбрани от децата“. На основата на този опит, П. Чухов смя-

та, че литературните текстове може да се използват „основно като стимул за развиване на въображението на децата и като начин за интегриране на игровите практики в учебния процес“.

Играта според Т. Вълева следва да съпътства както педагогически-те ситуации в детската градина, така и уроците в началното училище. „Въвеждайки езиковите игри – отбелязва А. Жекова, – учителят не само реализира конкретната методическа задача, но и събужда и развива интереса към родната ни реч“. По този начин „ограмотяването, превърнато в игра, оставя много по-дълбоки следи, отколкото скучното, насилствено наливане на знания“ (П. Чухов). Именно поради тази причина той създава и трилогията си „Игри без играчки... и други закачки“, чието послание е, че „игрите, които включват движение и истинско общуване, са жизнено-важна част от пълноценното израстване“. Тя е средство за ангажиране на всички сетива на децата, за „преживяване на ученето“. Чрез ритмичното редуване на адекватни дейности се гарантират съсредоточеност на вниманието, трайност на знанията и активизиране на сензорните и когнитивните процеси. Това е доказал ефективността си методически похват за работа в мултикултурна среда (вж. Polihrovov, 2017).

В игрите и чрез игрите, свързани с възприемане и пресъздаване на литературните произведения, у децата се развива „емоционалният интелект“ (Gardner, 2011). В началната училищна възраст „емоциите стават по-интелектуални, по-осъзнати“ (Yotova, 1983: 10). В този контекст М. Дългъчева говори за **емоционалната грамотност**, която е пряко следствие от развиването на сетивност и усет към езика при четенето. Според нея „Необходимо е време и общуване, тишина и съзерцание, четене, може би литературни и езикови игри, задължително активно участие на детето, за да почувства то думите през собствената си мисъл и сърце [...] четенето да бъде свързано с удоволствие. И после – да надграждаме с умения за отличаване на стойностното“ (Мая Дългъчева). Именно „началната училищна възраст е подходящ период за формирането на емоционална компетентност“ чрез „постепенното усвояване на езика, контакта с литературните произведения, изразяването на мислите при писане на текст“ (Neshkova, 2014: 160). По този начин у учениците се формират умения за опознаване на собствените чувства и контролиране на емоциите си, както и за разбиране на чувствата на другите и проява на емпатия. Това е предпоставка за формиране на литературна компетентност у учениците в началния етап на основната образователна степен.

Ако децата възприемат четенето като приятно занимание, а не като задължение, у тях ще се формира читателски интерес, „траен навик да търси и обича да чете“ (Р. Николова). Затова писателката съветва родителите „да провокират децата си от време на време те да им разкажат прочетени при-

казки – със свои думи, по свой начин“, като им позволяват и ги насърчават те сами да определят ритъма, да се заинтригуват и да коментират.

Съвременните деца **не умеят да слушат внимателно, а в резултат на това и да се аргументират**. Това констатира Р. Николова. Според нея е необходима целенасочена работа за преодоляване на тези проблеми. „Диалогът, който демонстрира отношение и внимание, е ценна предпоставка за правилното преминаване на децата не само през усвояването на речевите практики и развитието на фонематичния слух [...], но и развитието му като личност с мнение“ (Р. Николова). Убедена, че „учителят трябва да има по-голяма свобода при избора на текстове за обсъждане с децата“, Л. Рачева-Стратиева препоръчва в час учителят да разказва приказки или да прочете стихотворения, „за да свикнат децата да слушат и да чуват“, а след това да ги обсъдят. „Писането може да се остави за вкъщи, когато детето е спокойно и има време да помисли върху прочетеното, а може също така то да бъде стимулирано да разкаже свои наблюдения или случка, която е преживяло“, е на мнение писателката.

Освен с ограничения речников запас в работата си в мултикултурна среда началният учител се сблъсква и с проблеми, породени от интерферентното влияние на майчиния език. Във връзка с това специалистите в областта на методиката на обучението по български език и литература в детската градина (Е. Петрова, Ф. Даскалова, И. Колева, Б. Ангелов и др.) и в началния етап на основната образователна степен (С. Здравкова, Н. Иванова, Р. Танкова, М. Георгиева, М. Мандева и др.) препоръчват допълнителна работа за **изграждане и развитие на фонематичния слух** у учениците в мултикултурна среда. Въпреки въведената задължителна предучилищна възраст при постъпването си в първи клас децата имат големи различия по отношение на фонематичното възприятие, фонемната осъзнатост, готовността за звуков анализ и синтез, възможността за езикови обобщения и други (Georgieva, Yoveva, Zdravkova, 2013: 103).

В този контекст в интервюта с авторите на детска литература беше потърсено тяхното мнение относно връзката между фонетиката и литературата, която е ключова в процеса на огранотаването като полезна, нова, перспективна и необходима комбинация. Л. Рачева-Стратиева споделя, че „едва ли, когато пише книгата си, един писател мисли за развитието на фонематичния слух у децата. Писателят мисли по-скоро за играта с думи и ситуации, които при писането му доставят удоволствие“. „За пълноценното изпълнение на тази задача – според П. Чухов – е много важна ролята на игровия подход [...] Децата имат естествена склонност към този тип забавления и е достатъчен само лек подтик и деликатно насочване, за да се използват те като пълноценен образователен метод“. Затова писателят препоръчва игри с измисляне на рими, съзвучия, детски стихове, поетически шегичи.

В срещите си с децата П. Кокудева ги приканва често в хор да извикат силно дълга, сложна или непозната дума. Писателката споделя: „Това ги забавлява и акцентира на думата по малко дивашки, но близък за тях начин“. Друг методически похват от практиката на писателката е прекъсването на четения текст с питане за значението на дадена дума. „Обяснявам я колкото се може по-ясно и живописно, а после продължавам с четенето. Като цяло, не се боя никак да въвеждам сложни за децата думи – обикновено тази лексика е достатъчно красива или своеобразна, че да ги впечатли [...] Въпросът е да не стреснеш децата с тях, а да ги приобщиш.“ П. Кокудева разчита на факта, че думите могат да бъдат интересни на децата – независимо дали са в текста, или са извън него. Тя използва този интерес и под формата на игра им представя своите „смешни думи, тежки думи, завойчести думи, остри думи...“.

От 3- до 7-годишна възраст детето проявява особен интерес и чувствителност към „звуково-ритмичната и словесна форма и към метрично-ритмичната организация на речта“ (Daskalova, 1997: 3). „Именно точно чрез по-лесните рими, които децата могат по-лесно да ги възприемат“ според Т. Влева се изгражда фонематичният слух у децата в предучилищна възраст и в периода на огромотяване в първи клас.

От своята педагогическа практика М. Дългъчева споделя следното: „Относно фонематичния слух – в класовете, които работят по метода Монтесори, четенето започва с писане, а писането – със звукови игри. Чрез тях се цели именно шлифоване на фонематичния слух при децата, преди да започнат същинските занимания с писане. Наясно съм, че в стандартно училище е по-трудно да се случи, но с малко изобретателност е съвсем възможно и не отнема време. Началните учители имат предимството да бъдат с класовете си почти във всички часове, и биха могли да се възползват от това. Час по математика например може да бъде завършен така: „Днес учихме цифрата седем. Я да изговорим бавно „с-е-д-е-м“, с кой звук започва? Моля децата, чиито имена започват със С, да станат! Аз ще кажа името на едно от тези деца, обаче отзад напред – познайте чие име казах!“. По този начин може да се осъществяват междупредметни връзки, а също така и да се провеждат бинарни уроци. Началните учители може да импровизират с фонетични упражнения в различни ситуации. По този начин се проявява **вариантността** в подхода на началния учител – чрез приложението на конкретни методически похвати и форми, в структурирането на урока и в конкретните учебни ситуации. Многообразието от методически похвати и форми в урока е трудно да бъде регламентирано и не би следвало да се извежда като унифициран модел, подходящ за всички условия на работа с конкретен клас ученици. Подборът на методическите похвати и форми се обуславя както от етапа на езиково развитие на учениците, на равнището

на психофизиологическото им развитие, от възможностите, интересите и потребностите им, от конкретните задачи, които се решават с провеждането на даден урок, така и от ДОС за общообразователната подготовка (по Ivanova, 2007). Именно вариантноста е основата, съобразно която трябва да се изгради образователният модел, за да се ограночат децата, при които българският език не е майчин, като им се даде равен шанс за качествено образование, а също така и възможност за интегриране чрез образование (по Zdravkova, 2004). Следователно вариантноста на образователния модел трябва да е базирана съобразно етническите, психологическите и лингвистичните особености на децата билингви.

Формите, методите и средствата за формиране на читателски интерес и умения за възприемане на литературни произведения в мултикултурна среда са разнообразни. Литературата за деца от съвременните автори на детска литература може да бъде използвана по различни начини. В тази връзка, Ц. Белчева и Т. Вълева не отричат преразказа, четенето, диктовките и наизустяването на произведенията, които създават. Л. Рачева-Стратиева и М. Дългъчева добавят към тях разказването и творческата работа, в т.ч. „измисляне на други финали, замяна на думи със синонимите им и наблюдение как се изменя смисълът, рисуване на илюстрации тип комикс – с пряка реч в балончета...” (М. Дългъчева). Според Р. Николова: „Всичко това е подплатено с изразване, моделиране, ролева игра и други практики, които изкарват детето от микросвета на книгата и му показват другото лице на четенето – активното. С всяка история може да се работи по всевъзможни начини, стига детето да се провокира да мисли“. В този контекст П. Чухов намира приложение на своите произведения като „стимул за развиване на въображението на децата и като начин за интегриране на игровите практики в учебния процес“. П. Кокудева също е на мнение, че по-ефективни са творческите упражнения, които „създават полемичен дух и дават възможност на децата да мислят и да изказват мнение, без да се чувстват като на изпит“. Такива според писателката са „ролеви игри, театрализиране, дебати, писане и илюстриране на кратки историйки – през тях литературните текстове биха могли много по-органично да бъдат усетени и разбрани от децата“. Така според Р. Николова един текст „може да се използва по много по-весели начини – по него да се направят игри, да се рисува по чута история, да се доразвие, да се дискутира – всичко, което ще провокира детето да мисли, а не да копира (или прекопира). Това е целта на образованието – не да научим детето да съединява знаци в писане и четене, а да вниква отвъд тях и да търси, разбира и тълкува смисъла. Така се развива фантазията, а не с препис или учене наизуст“. З. Христова също е на мнение, че при четенето и изобщо при ученето трябва да „участват всички сетива, а детето може да прави нещо свое, а не само да седи мирно

и да повтаря каквото му е казано. Слушане, четене, писане, скачане, театър, рисуване, музика, ядене, разходка в квартала или в гората, всичко е част от този баланс, особено при малките. Има хора, които учат визуално, други предимно през слуха, трети трябва да се движат, да пипнат“.

В обобщение на представените мнения може да бъде направен изводът, че само **комплексното използване на всички възможни форми** за запознаване на децата с литературните произведения „може да доведе до успешно постигане на крайната цел – формирането на поетичния слух като основа и предпоставка за последващото развитие на самостоятелната художествено-речева дейност“ (Daskalova, 1997: 15 – 16). За целта е необходим баланс – „да се редуват дейности, да е такъв, че нищо да не натежава до досада“ (М. Дългъчева), а този баланс – посочват Ц. Белчева и Т. Вълева, трябва да се преценява от учителя в зависимост от класа, с който работи.

Възприемането на художественото произведение е „сложен и многопосочен процес [...], който не може да се ограничи само с личността на възприемащия“ (Kovacheva, 2000: 9). Така например в много държави по света има професия **„разказвач на приказки“**, споделя в своето интервю Л. Рачева-Стратиева. „Хората с тази професия обикалят от град на град, от училище на училище и разказват на децата приказки [...] преди да посетят някой клас, обикновено се осведомяват какви деца има в класа, за да се съобразят с това при избора на приказките, които да разкажат, и включват, наред с популярните или с местните приказки, и приказки от народите, от които има деца в класа. Разказвачите споделят, че това повишава самочувствието на децата, показва им, че и тяхната култура е значителна и е достойна да бъде изучавана в клас“. В ролята на разказвач може да се превърне и самият писател или поет. Такава практика имат всички интервюирани съвременни автори. „Дори Андерсен е разказвал приказките си пред детска публика, като е изрязвал героите си от хартия. А това е било през деветнадесети век...“, споделя В. Фламбурари. Според нея: „Много важна част от живота на една книга са нейните **представяния** пред публика. Говоря наистина за представяне, а не за премиера на книгата. Представянето на книга или автор, от своя страна, може да се случва постоянно. Винаги, когато има желание, нужда и воля за това. Авторът може да е съвременник, но може и да е отдавна наложил се класик“ (В. Фламбурари). Провеждането на интерактивни срещи със съвременни автори на детска литература съдейства за повишаване на читателския интерес у децата и за формирането на умения за възприемане и пресъздаване на литературни произведения.

В заключение, спецификата на ограмотяването в мултикултурна среда изисква внимателен подбор както на текстовете за ограмотяване, така и на методическите средства и похвати. Това налага необходимостта от педагогическо и методическо творчество на учителя при приложението на

методи, похвати и форми, както и вариантност в подхода му в процеса на ограмотяването в мултикултурна среда (Ivanova, 2010: 160). Привличането на родителите като активни партньори и конструирането и приложението на технология за стимулиране процеса на ограмотяване в семейна среда са предпоставки за постигане на шанс за равен старт на учениците, обучавани в мултикултурна среда, за повишаване владенето на книжовния български език и постигане на очакваните резултати в съответствие с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка.

БЕЛЕЖКИ

1. Използван интернет източник: лекцията на Нийл Геймън пред „Агенцията за четенето“, изнесена на 14 октомври 2013 г. в Барбикан център, Лондон. <https://magnifisonz.com>
2. Изследванията са финансирани от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Кл. Охридски“ за научни изследвания за 2019 г. по проект „Равнище на формираност на литературните компетентности у учениците в начална училищна възраст през погледа на учители, родители и писатели за деца“ с ръководител: проф. д.п.н. Нели Иванова.
3. Цитатите на съвременните автори на детска литература са от интервюта, проведени от автора на статията, публикувани в електронно списание LiterNet, 5(222)/08.05.2018 и в списания „Детска градина“ (5/2018) и „Предучилищно и училищно образование“ (2/2018; 6/2018; 3/2019), както и в монографията „Литературата за деца и формирането на читателска култура у учениците в начална училищна възраст. Втора част“ (Иванова, 2019: 11 – 149).

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, М., Р. Йовева & С. Здравкова. (2013). *Обучението по български език и литература в началното училище*. С. 102 – 110. Шумен: Еп. Константин Преславски.
- Господинов, Б. (2016) *Научното педагогическо изследване. Методологически, технологични и методически аспекти*. София: Св. Кл. Охридски.
- Даскалова, Ф. И. Ковачева. (1997). *Прочети ми пак... Литературни творби за деца от предучилищна възраст (3 – 7 години). Книга 3*. София: Даниела Убенова.
- Здравкова, С. (1998). *Обучение в начална грамотност. Методическо ръководство*. Пловдив: Макрос 2001.

- Здравкова, С. (2004). Ограмотяване на децата в условията на билингвизъм. *Начално образование*, 3/2004.
- Иванова, Н. (2007). *Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование*. Български език. София: Образование.
- Иванова, Н. (2010). *Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен*. София: Планета 3.
- Йотова, М. (1983). *Децата, книгите и училището*. София: Народна просвета.
- Ковачева, И. (2000). *Детето и светът на художественото слово. Специфика на работата с литературната творба в детската градина*. София: Даниела Убенова.
- Мерджанова, Я. (2005). *Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти*. София: Св. Климент Охридски.
- Нешкова, Р. (2014). *Емоционалната компетентност на учениците. Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен*. София: Рива.
- Полихронов, Д. (2017). Специфика при овладяване на устната и писмената реч от деца билингви. В: *Сборник с научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи“* (книга първа). Габрово: Експрес.

REFERENCES

- Georgieva, M., R. Yoveva & S. Zdravkova. (2013). *Obuchenieto po balgarski ezik i literature v nachalното uchilishte*. Shumen: Ep. Konstantin Preslavski.
- Gospodinov, B. (2016). *Nauchното pedagogicheskо изследване. Metodologicheski, tehnologichni I metodicheski aspekti*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.
- Daskalova, F. I. Kovacheva. (1997). *Procheti mi pak... Literaturni tvorbi za detsa ot preduchilishtna vazrast (3 – 7 godini)*. Kniga 3. Sofia: Daniela Ubenova.
- Zdravkova, S. (1998). *Obuchenie v nachalna gramotnost. Metodicheskо rakovodstvo*. Plovdiv: Makros 2001.
- Zdravkova, S. (2004). Ограмотяване в usloviyata na bilingvizam. *Nachalno obrazovanie*, 3/2004.
- Ivanova, N. (2007). *Savremennoto obuchenie po balgarski ezik i literature v nachalniya etap na obrazovanie. Balgarski ezik*. Sofia: Obrazovanie.
- Ivanova, N. (2010). *Obuchenieto po balgarski ezik I literature v multikulturna sreda v nachalniya etap na osnovnata obrazovatelna stepen*. Sofia: Planeta 3.

- Yotova, M. (1983). *Detsata, knigite i uchilishteto*. Sofia: Narodna prosveta.
- Kovacheva, I. (2000). *Deteto i svetat na hudozhestvenoto slovo. Spetsifika na rabotata s literaturnata tvorba v detskata gradina*. Sofia: Daniela Ubenova.
- Merdzhanova, Y. (2005). *Multisenzorniyyat printsip v obuchenieto i v zhivota. Obshti i chastni aspekti*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Neshkova, R. (2014). *Emotsionalnata kompetentnost na uchenitsite. Obuchenieto po balgarski ezik i literature v multikulturna sreda v nachalniya etap na osnovnata obrazovatelna stepen*. Sofia: Riva.
- Polihronov, D. (2017). Spetsifika pri ovladyavane na ustnata i pismenata rec hot detsa bilingvi. V: *Sbornik s nauchni dokladi "Vzaimodeystvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: problem i perspektivi"* (kniga parva). Gabrovo: Eks-pres.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

FORMATION OF READING AND COMPREHENSION SKILLS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT: THE VIEPOINT OF CONTEMPORARY AUTHORS OF CHILDREN'S LITERATURE

Abstract. The problem of the formation of pupils' reading and comprehension skills in a multicultural environment during literacy period in the first grade on the basis of qualitative (interpretative) analysis of interviews with 11 contemporary authors of children's literature. This paper presents the opinion of contemporary authors of children's literature on the role of texts they create in the period of literacy in a multicultural environment in the first grade. As a result of the conducted empirical study it was concluded that for the formation of literary competences in pupils it is necessary to refine the selection of literary texts and methodological approaches and tools we work in accordance with the contemporary pedagogical trends.

Keywords: literature for children; reading skills; comprehension skills; multicultural environment; interview; interpretative analysis

✉ **Mr. Daniel Polihronov, PhD student**

Faculty of Education

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: daniel.polihronoff@abv.bg