

РОДИТЕЛИТЕ И ПОДГОТОВКАТА НА 5–7-ГОДИШНИТЕ ПО ЧЕТЕНЕ

Веселина Петрова

УВОД

Подготовката на детето по четене е сред възпитателните проблеми, които значителна част от родителите най-често подлагат на дискусии. Те се интересуват от същността, своеобразието на осъществяване, резултативността и нейното влияние върху целенасоченото обучение по грамотност в училище. По-задълбочено информиращите се за водещите образователни практики в света търсят възможности за подобряване на своята теоретическа осведоменост и практическа готовност за непосредствена и своевременна възпитателна работа за всички членове на семейството. За тях е водеща мисълта, че силното емоционално влияние на членовете на фамилията при общуване с детето създава не само благоприятни, а и неблагоприятни предпоставки и условия в домашните занимания с устната и с писмената форма на речта. Тъй като тяхното проявяване в съвременното семейно възпитание все още не е цялостно изследвано, то е възможно някои по-рано създадени съвети, вече да са изгубили актуалността и значимостта си. Същевременно към извежданите от семейната практика въпроси се допълват и нови, възникващи в резултат на съществени социални и културни изменения, а именно: удължаването на задължителната подготовка за училище от една на две години; осъвременяването на подготовката по роден език с нови технологични практики; осмислянето на необходимостта от овладяване на чужди езици и пр.

Оказва се, че в този сложен процес самите родители се чувстват несигурни и настояват за осъвременяване на подготовка си, за да сътрудничат както на детската градина, така и на училището за речевото и езиковото развитие на своето дете. Осъзнават, че съществените различия между потребностите на детето в предучилищна и в начална училищна възраст налагат специфични изисквания към възпитателната работа за удовлетворяването им. От разнообразието на нейните аспекти в статията е акцентувано само на три основни: 1) разграничаване на игровия подход към четенето в предучилищна възраст от целенасоченото обучение по

четене в училище; 2) уточняване на етапите за осъществяване на подготовката на 5–7-годишните по четене, за да продължи ограмотвяването им в училище; 3) създаване и популяризиране на лингвистични игри за развитие на речевия слух на детето в домашни условия. Разработването им е основано на сведения от социално-педагогическо изследване на мнението на 135 родители с високи професионални постижения и изявен стремеж за повишаване на своята теоретическа и практическа подготовка за възпитателна работа с децата им. За интегративно ядро на цялостния възпитателен процес е прието формирането на представи за езика и речта чрез овладяване на достъпни умения по четене.

ИГРОВИЯТ ПОДХОД КЪМ ЧЕТЕНЕТО И ЦЕЛЕНАСОЧЕНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ

През последните десетилетия значителна част от високообразованите родители проследяват формирането на детския интерес към четенето. Те оценяват, че писмените знаци са много важен елемент от обкръжаващата среда (в магазина, в автобуса, на улицата, вкъщи и т.н.) и ориентират детето си за разбирането им. Забелязват, че надписите отрано пораждаат любопитството на две-тригодишните и те започват да разпознават думите. Обикновено посочват записана дума (на роден или на чужд език) и чрез сетивно-двигателни похвати показват, че я разбират. Това любопитство постепенно прераства в любознателност, когато родителите внимателно общуват с детето и обсъждат написаното. Така се създава впечатление, че протича естествен процес, за който не трябва да се полагат много външни усилия. Въз основа на свои наблюдения още в първата половина на XX в. Л. С. Виготски отбелязва: „Опитът от семейното възпитание показва, че детето, което е обкръжено с книги, на шест години без всякакво учене усвоява четенето” (1, 26). Тук основателно възникват множество въпроси за своеобразието на този тип семейно възпитание, както и за условията на взаимодействието между детето и възрастните, което е довеждало до изненадващи и високи резултати по четене.

Противоположна тенденция разкриват някои от съвременните изследвания разкриват. Те акцентуват на настъпващи изменения в социалната среда, въз основа на които тя не винаги осигурява достатъчно възможности за естествено възникване на потребност от четене. Така например З. А. Гриценко посочва, че не са малко примерите за онези, ... възрастни, които живеят с детето и почти не проявяват потребност “от

четене, от общуване с изкуството, от собствено творческо изразяване” (2, 37). В други случаи даже и да се стараят, родителите само по интуиция не могат да представят чрез примери четенето, тъй като е много сложна интелектуална дейност. Осъществяването му зависи както от цялостния детски опит, така и от уменията му за изразяване чрез устната реч. Те осъзнават, че трябва да приспособяват игрите на детето в ефективно възпитателно средство, за да му осигурят непрекъснато психическо развитие. Затова се интересуват как да обогатят неговите основни ежедневните занимания с действия, които да служат за развитие на сетивата му.

След предоставяне за проучване на популярни публикации за ранно обучение по четене, бяха обобщени най-често задаваните въпроси от родителите. Един от тях, сведоха до тълкуване тезата на Е. Клапаред, че чрез функционалните упражнения в игрите се обогатява детският сетивен опит (12). С интерес се отнесоха към описанията за приспособяване на функционалните упражнения в игрите към усвояването на четенето, които прави Г. Доман. Впечатли ги фактът, че при извършването им детето изпитва радост и участва в естествен процес, аналогичен на усвояването на устната реч (13). Установиха много съществени различия между ученето на буквите, което е популярно за семейното възпитание у нас, и ученето чрез игра. Изразиха предпочитания към увлекателното протичане на умствените и оперативните процеси, в които детето не изпитва напрежение за получаване на резултат. В опитите на С. Смит откриха съобразено с възрастовите особености обучение, основащо се на преживявания успех, на изпитваното чувство на радост, на опората върху положителните спомени. В него детето намира основания, за да си казва: „Мога да го направя, правил съм го, мога пак да го направя” (15). Изведоха основен съвет към възрастните в семейството, че трябва преди всичко с личния си пример да увеличат детето в занимания по четене. Чрез тях личностното формиране се обогатява с нови качества. Подбраха констатациите на У. Смедърст, че научилите се да четат преди постъпване в училище, се отличават с две важни качества: 1) желаят да се научат да четат; 2) притежават положително отношение към книгите, разказите и изобщо към четенето (14).

Положително оцениха тезата, че за да участва в игров, а не в учебен процес, детето трябва да получи и подходящи пособия. Потвърдиха че създадените книжки-игралки и книжки-самоделки неговата образователна среда се обогатява в съответствие с потребностите му от многократно извършване на привлекателни действия. В разсъжденията си за тези

съвременни пособия често се позоваваха на мнението на Е. В. Дяченко оптимистично отбелязва, че: „... позволяват да се организира продуктивно многократно четене в игрова и разкрепостена обстановка. Оригиналната, нетрадиционна конструкция на такива книги, от една страна, отличава децата от мислите за трудностите на четенето (Няма да успее!, Няма да прочета! Никога няма да се науча!), а от друга, ги въвлеча в интересна и полезна игра-четене” (4, 13).

Връщането към спомени от собствения им опит предразположи родителите за споделяне на преживяните проблеми по повод ранното ориентиране на деца им към писмената реч. Те уточниха, че не притежават специална подготовка за обучение по писмена реч и разчитат на поощрения и примери за подражание, когато работят въкъщи. Обаче подлагат на съмнение правилността на извършваното. Като сравняват своя прагматичен подход в занимания с буквите и някои от практиките, предложени им в популяризираните публикации, родителите акцентуваха на опасенията си за прекалено ограничаване на умственото и речевото развитие на детето. Затова по-често проявяват интерес към психолого-педагогически и методически изследвания, които разкриват механизмите за формиране на навици по четене в предучилищна възраст. Оказа се, че в масовата практика възрастните прилагат само отделни похвати за разпознаване и назоваване на буквите. В тези случаи домашните занимания не подпомагат, а затрудняват обучението по четене в първи клас, като създават и много проблеми при овладяване на ученето. Преодоляването на формираните неправилни навици до постъпване в училище затормозва детето и съществено го отклонява от водещите задачи по овладяване на писмената форма на речта.

Затова преди да започне работа с детето, възрастният трябва да получи както теоретическа, така и практическа подготовка. Преди всичко му е необходимо да осмисли, че благодарение на своето въображение детето възприема цялостно обекта, а след това установява неговите части. Въз основа на този подход при четене думата му служи за основна опора и го ориентира в съдържанието на текста. Глобалният подход е ефективен за ограмотяването на децата с увреждания (глухи, слабочуващи), за които Е. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова уточняват, че четенето: „... не е само техника за възпроизвеждане на състава на текста с помощта на артикулацията, а разбиране на смисъла на текста. Именно затова обучението по четене започва с обучение за смисъла на тази ситуация, в която се намира детето, формиране на цялостния образ на ситуацията, която в определен момент ще се яви пред детето в словесна форма” (8, 57).

Най-напред родителите следва да разграничат четенето в игрова ситуация от обучението по четене в училище. Функционалните упражнения в игрите обогатяват сетивния опит на детето, като го насочват към установяване на връзка между устната и писмената реч. В привлекателна, интересна и занимателна форма детето се увлича в многократно изпълняване на действия, с които не цели да постигне някакъв резултат. За него е важно удоволствието от повторението, радостта от активизирането и функционирането на сетивата. Заниманията му служат за създаване на положително настроение, което го улеснява за съхраняване и актуализиране на спомени за обектите, названията и образите на думите за тях.

В целенасоченото обучение в училище съществено се променят изискванията към активността на ученика. В това педагогическо взаимодействие е основен въпросът за *същността на четенето*. От психолингвистична гледна точка четенето е един от видовете речева дейност. Преди да се включи в занимания по четене, детето *слуша* и се стреми да разбере речта на обкръжаващите го, *говори* и овладява начини за въздействие върху слушателите си, като настоява, те да разберат изказването му и да продължат общуването с него. Наблюдава как възрастните си служат с писмената реч, като постепенно опознава и разпознава двете дейности – *четене* и *писане*.

Когато прави опити за извършването им, детето среща затруднения, които не може да преодолее самостоятелно. То все още не притежава необходимите му лингвистични представи и умения, за да осъществи физически и умствени действия с тях. Не успява да реализира цялостно четивния процес, тъй като трябва непрекъснато да полага усилия за разрешаване на проблеми в практически и в умствен план. Този процес съдържа не само външни (забележими физически) действия, а и скрито протичащи вътрешни (умствени) действия. Затова то може да наблюдава непосредствено само някои от действията, а за останалите трябва да постигне психическа готовност, за да ги опознае и осмисли. Извеждането на критерий за психическа готовност е възможно, само ако се оцени сложната умствена работа, която извършва четящият. Като представя специфичния характер на четенето, М. Р. Лвов уточнява: „...това е процес на прекодиране на графически зафиксирани текст в звукова реч, целящ нейното разбиране (при четене на глас) или непосредствено възприемане в смислови единици, без звуково оформление (при четене за себе си)” (9, 236). Като вид речева дейност в процеса на четене непосредствено се свързват

слушането и разбирането на прочетеното. При протичане на двата процеса активно и координирано действат не само слуховият и зрителният анализатор, а и всички сетива на умствената дейност.

Четенето на глас, което извършват децата от предучилищна възраст и първокласниците, значително се различава от четенето наум на възрастните. Четенето на глас е многостранен процес, в който едновременно и синхронизирано участват зрителният, слуховият анализатор за реализиране на сложна умствена и речева дейност. Този процес се осъществява чрез *зрително възприемане* на писмените знаци, последвано от *произнасянето* на звуковете в специфичната им зависимост в думата, за да е възможно *осмислянето* на написаното. Именно затова при формиране на четивни навици обучаваният полага усилия за постигане на синхрон между действията на зрението, слуха и ума.

Същевременно зрителното възприемане, произнасянето, осмислянето в процеса на четене трябва да отговарят на четири основни изисквания за: *правилност, съзнателност, изразителност, скорост*. При четенето на глас тези изисквания се проявяват едновременно. *Правилността на четенето* се постига чрез безгрешно и плавно възпроизвеждане на звуковата страна на текста при спазване на всички норми на литературния език. *Съзнателността на четенето* осигурява уменията на читателя да разбира съдържанието на текста, неговата основна мисъл, за да може да определи своето отношение към прочетеното. *Скоростта на четенето* се измерва с темпа на най-добра съзнателна работа, която сетивата и умът извършват по време на четене. Изискванията към темпа на четенето са конкретизирани в програмите по литературно четене. Обаче постепенното им научаване и спазване от децата зависи преди всичко от готовността на възрастните за практическото им представяне чрез личен пример. Затова е важно задълбоченото им изучаване и прецизно спазване, предпазващо от самоцелното и необосновано завишаване на претенциите на учителите към детето за темпа на четенето му. *Изразителното четене* зависи от уменията на читателя, чрез интонацията да отдели мислите и чувствата, които авторът е вложил в произведението, като покаже своето разбиране на основната мисъл на текста. Изразителността е показател за съзнателно четене. Не е възможно изразителното четене на текст, ако четящият не го разбира.

ОСНОВНИ ЕТАПИ НА ПОДГОТОВКАТА НА 5–7-ГОДИШНИТЕ ПО ЧЕТЕНЕ

Основна предпоставка за съзнателно овладяване на четенето е развитието на устната реч. Многократно е потвърдено, че успешното обучение по писмена реч в училище зависи от качеството на предучилищната подготовка по устна реч. Преди да тръгне на училище детето трябва да приключи успешно *звуковия етап* в своето речево развитие. От владенето на умения за правилен изговор на звуковете в речта се определят индивидуалните възможности за общуване. Неясният изговор затруднява слушателя и ограничава възможностите на детето да предаде своите мисли, желания, очаквания. Същевременно разрушава ситуацията на общуване и ограничава комуникацията му с обкръжаващите го. При успешно усъвършенстване на звуковата страна на речта възможностите на детето за обучение по писмена реч се разширяват и то може да участва в образователния процес.

За да формира *четивни навици*, трябва да премине през поетапно обучение. От психологическа гледна точка са обособени четири етапа (5, с. 28). Първи етап – сричков (аналитичен), в който детето: 1) ползва представите си за звуковете в думите; 2) изучава буквите; 3) установява съответствия между звукове и букви, букви и звукове; 4) овладява умения за съзнателно сливане на звуковете в част от дума, сричка. Тук то трябва да преодолее успешно „мъките по сливането на звуковете в част от дума”, а този негов успех зависи преди всичко от подготовката на неговия учител. Често става така, че детето вижда буквата, назовава я, произнася я удължено. Без да прави пауза, изговаря с удължаване звука на следващата буква и въпреки всичко не постига резултат, т.е. не разбира написаното. Сред най-често установяваните причини за възникването на подобни проблеми са: 1) несъвършенства в звуковата култура на речта; 2) несигурност при разпознаване на буквите; 3) ограничен опит за определяне на звуко-буквени съответствия.

За изясняване на тези причини, е необходимо по-задълбоченото уточняване на зависимостите между умственото и речевото развитие на детето в предучилищна възраст. Известно е, че като овладява своя роден език, то усъвършенства устната си реч и увеличава умствените си способности. Постепенно научава нови думи, прилага образци за логично изразяване, съобразява изисквания за правилна, изразителна и звучна реч. Ако развитието му е нормално, то докъм края на петата си година вече може да изговаря всички звукове от своя роден език. В тези случаи звуковата култура е само

надеждна основа за овладяване на четенето, а всичко останало зависи от технологията на подготвителната работа.

Затова при установяване на несъвършенства в звуковата страна на речта родителите своевременно трябва да осигурят логопедична помощ за своето дете. Чрез нея се подпомага не само речевото, а и цялостното му развитие. Проявените несъвършенства в речевото развитие винаги са резултат от комплексно въздействащи причини (социални, умствени, емоционални, физически, психически и др.). Неправилният изговор на звуковете прави речта неразбираема, ограничава индивидуалните възможности за общуване и забавя цялостното развитие. Не е случайно определянето на предучилищна възраст за сензитивен (най-благоприятен) период за овладяване на звучна и правилна устна реч. Подценяването на несъвършенства в изговора води до формиране на неправилни говорни навици, които затрудняват обучението по четене.

Усъвършенстването на правилно слухово възприемане на звуковете и точното им произнасяне осигурява много добри педагогически условия за формиране на основни лингвистични представи за звук, сричка (част от дума), дума, изречение, текст, както и за умствени действия с тях – анализирани, синтезирани, сравняване, обобщаване, систематизирани, конкретизирани и пр. Едновременно със звуковите занимания обикновено протича и заучаването на буквите. Едно от изискванията за осъществяване на обучението по четене е детето да познава буквите и бързо да произнася звуковете, които са обозначени с тях, а не названията им. При недостатъчно добро различаване на буквите се забавя или се подменя изговорът на звуковете, при което обучението по четене се забавя, а детето често изпада в състояние на безпомощност.

Както е известно, съвременното оgramотяване се извършва по звуковия аналитико-синтетичен метод. Негова теоретична основа е учението за фонемите, т.е. за основните звукове, с помощта на които се различават думите и формите на думите в речта. Количеството на съгласните звукове е значително по-голямо от количеството на гласните звукове. В съвременния български език има 45 звука, от които 6 (а, ъ, о, у, е, и) са гласни, а останалите 39 (п, п', б, б', м, м', с, с', ш, ц, ц', ч, т, т', д, д', дз, дз', дж, з, з', ж, н, н', к, к', г, г', х, х', ф, ф', в, в', й, л, л', р, р') са съгласни. Освен това количеството на съгласните звукове в българския език не съпада с количеството на буквите им. За отбелязване на 39-те съгласни звука има 20 букви. Останалите 4 букви (щ, ъ, ю, я) служат за обозначаване на специфични звуко-буквени съответствия. Макар и принципът за единство на правопис и правоговор да е основен, съществуват изключения, с които обучаваният в четене се запознава през целия училищен курс (10).

В първите занимания по четене детето играе със своите връстници. Групата получава предложения за изпълняване на роли (гласни, съгласни звукове). Притежателят на роля овладява действия за изговор на звуковете. Прави опити с тях, като се движи, танцува, пее, рисува и пр. Получава награди, сред които се допълват и буквените знаци. В игрите се предлагат части от думи, в които всяка буква съответства на определен звук. Едва след като овладее основни умения по четене на срички и сливането им в думи, упражненията се усложняват. Тъй като основна единица на четенето е сричката, то при формиране на представа за сричка (част от дума) се ползват специално подбрани примери. Като разпознава буквите и последователно слива обозначените с тях звукове, детето възсъздава нейния звуков състав.

Целесъобразно е звуковият анализ и четенето да започне с примери, в които гласният звук се намира пред съгласния. Звуковите занимания се съставят от шестте гласни и сонорните съгласни [н], [м]. Последователният изговор на част от дума, съставена от гласен звук и един от посочените съгласни звукове се осъществява чрез обикновени речевни движения. Подмяната на един гласен звук с друг детето извършва лесно, ако му се осигурят подходящи условия. Установено е, че най-напред за четене трябва да се предлага разпознаване на групи от гласен и съгласен звук: *ам, ем, ум*. В тях всеки звук е относително самостоятелен, като гласният естествено звучи пред съгласния. Освен това може да се сравни съчетаването на два звука и съчетаването на три звука: *ам – амъ, ем – емъ, ум – умъ*.

Този звуков опит благоприятства по-късно формирането на навик за четене на отворени срички, състоящи се от съгласен и гласен звук: *ма, ме, му*. При такъв ред значително по-лесно се избягва назоваването на буквите (побуквено четене), тъй като мъ-а формира слухова представа за мъа, а не за ма. Именно затова детето отрано трябва се ориентира в забраната за изговор на звука ъ, когато не е обозначен със зрително възприеманите букви. Ако възрастният не познава или не съобрази тази особеност на изговора, неволно ориентира детето към овладяване на неправилни навици за разпознаване на буквите и изговаряне на названията им, а не за уточняване и произнасяне на техните звукови съответствия.

Най-ефективно се оказва четенето на срички (части от думи) в игрова ситуация. Например в играта „Звукова въртележка” групата се разделя на артисти и читатели. Артистите са седем, а всички останали – читатели. Всяко от седемте деца преминава през вълшебна врата и оттам получава по една предметна картинка (*агне, ъгъл, елен, игла, ухо, око, нар*). След като я покаже на читателите, я назовава с дума и отделя само първия звук в нея. Ако правилно определи своята роля, получава от публиката за награда буквата

на първия звук от изговорената дума. Шестте артисти, всеки от които изпълнява роля на един гласен звук, образуват кръг и удовлетворяват желанията на публиката за пеене, по-силно изговаряне и др. Седмото дете прави същите действия (показване на картинка, назоваване с дума, удължаване изговора на първия звук в думата *нар*). То влиза в ролята на сонорния съгласен звук [н], като избира буквата му от две предложени – м, н. След това последователно застава пред всяко дете с роля на гласен звук, а читателите изговоряват образуваната част от дума: *ан, ън, ен, ин, ун, он*.

Читателите трябва да прочетат образуваната част и да си припомнят дума, в която тя се съдържа (*ан – банан, казан, фазан ...; ън – сън, пън, зън ...; ен – ден, елен, зелен...; ин – син, чин...; ун – паун, клоун...; он – лимон, слон, клон ...*). Ориентирането към дума, в която се съдържа съчетанието от два звука, служи за усъвършенстване на речевия слух. Изговорилият подходяща дума получава за награда една предметна картинка. Наградите са предназначени за откриване на звука [м] в началото на дума (*мак, маса, месо, молив ...*). След като сполучливо изпълни ролята на съгласния звук [н], седмият участник търси, този, който е получил най-много награди, и определя следващия изпълнител на ролята на съгласния звук [м]. Новият участник играе с първия звук от названието на картинките, които е получил за награда. Последователно показва всяка една от тях, а читателите я назовават, определят първия звук на думата, изговарят го удължено. За всеки правилно посочен пример получават по една буква на звука [м].

Играта продължава, като изпълнителят на звука [м] застава пред всеки съиграч, изпълняващ роля на един от шестте гласни звука. Читателите следят движението на звуковата въртележка и изговарят образуваната част от дума (*ам, ъм, ем, им, ум, ом*). Действията се разнообразяват с подреждане на части от дума с буквата на всеки един гласен звук и съгласния звук [м]. Читателите трябва да образуват и да изговоряват подредената част от дума. След това да си припомнят и произнесат дума, която съдържа прочетената част.

Четенето на отворена сричка от типа *на, ма* е значително по-трудно, тъй като за извършване на звуков анализ или звуков синтез детето трябва слухово да определи звуковете в нея, а след това да изпълни изискванията за интонационно последователно отделяне на двата звука (при звуковия анализ) или за сливане на вече отделените звукове в част от дума (при звуковия синтез). То по-лесно открива съгласния звук, тъй като го разпознава по характеристикния му шум. Среща трудности при отделяне на гласния звук, който образува със съгласния звук единно артикулационно цяло. За да се

подпомогне за правилно анализиране на отворена сричка, е необходимо предварително ориентиране на детето към гласния звук. Чрез играта „Търся гласния звук ...” се договаря целенасоченото слухово възприемане на един от шестте гласни звука. Ръководителят на играта изговаря отворени срички, съставени от един сонорен съгласен звук и един гласен звук. Когато чуе търсения гласен звук, детето дава знак (вдига ръка, поставя един червен квадрат пред себе си, става от мястото си, кляка или става право и т.н.).

Чрез тази игра се обогатява представата за функциите на звуковете в сричките. Към знанията за градивната функция, която изпълнява всеки звук, се допълва и значението на гласния звук за образуване на сричка. Разкриването на градивната функция служи предимно при извършване на звуковия анализ, а сричкообразуващата функция на гласния звук осигурява синтезирането на съгласния и гласния звук в сричка. Както отбелязва Т. Г. Егоров: „Анализът и синтезът се явяват тези две страни на дейността, които взаимодействат един с друг и определят процеса на овладяването на всеки навик, в това число и на четивния навик” (5, 30).

За да може да чете, детето трябва да отдели слухово звуковете от речта и да ги разпознава записаната за тях буква. При четене бързо да разпознава буквите и да изговаря звуковете им, да образува срички, а от тях разбираеми думи. Тези постижения са възможни, ако притежава добре изграден фонематичен слух. Да се развива фонематичният слух, значи да се осъществява целенасочено слухово възприемане на звучащи думи. Известно е, че фонематическият слух (различаването на отделните звукове) се формира към втората година, обаче съзнателното отделяне на звуковете от думата е възможно към петата година. За определяне на звука в думата е необходимо изменение в нейното произнасяне, като се удължава или интонационно се подчертава единият от нейните звукове. В зависимост от артикулационните особености на звука се избира и начин за улесняване на неговото слухово възприемане. Така например за гласните звукове и за проходните съгласни звукове е възможно удължаване на изговора. За слухово възприемане на останалите съгласни звукове (преградни, преградно-проходни) е подходящо изменение на изговора чрез увеличаване силата на гласа или други промени в интонацията за привличане на вниманието.

Чрез игри с правила се осигуряват образци за изменение изговора на звука в дума. Ефективни са игрите със замисъл, който ориентира децата към подражание, а именно: „Изговори като мен”, „Ехо”, „Припомни си дума, която ... (започва, съдържа, завършва със звука ...)” и др. Чрез разнообразяване

на похватите за изменение на изговора се направлява слуховото съсредоточаване върху звучащата дума. От определянето на един звук постепенно се преминава към уточняване на последователните звукове в думата, с което се осъществява задачата за пълен звуков анализ. С всяко реализирано решение се обогатява практическият опит на детето за занимания със звучащата дума. В тях се спазва алгоритъм на умствените действия за: произнасяне на дума, удължаване изговора на първия, втория ... последния звук (*сол – сссол, сооол, соллл*).

Формирането на четивни навици протича резултатно, когато се осъществява в логически обвързани етапи.

За да прочете думата, детето не само трябва да види буквите, с които е записана, а да възпроизведе съчетанието от звукове, от което се състои единната звукова структура и социално приетото ударение. При четене на сричката *ма* узнава, че звукът [м] звучи заедно със звука [а]. Те образуват единно цяло, което е част от дума *ма*. За да се разшири представата за звука [м], са необходими и други опити. Чрез игрови похвати звукът [м] застава пред или след всяка от шестте гласни и заедно образуват: *ам, ем, им, ъм, ом, ум; ма, ме, ми, мо, му, мъ*. Четат направените записки, за да отделят кратките думи, които разбират: *ум, им, ме, ми, му*. След това комбинират срички и образуват думи: *мама, Мими, мома, мамо* и др.

Формирането на навик за четене на част от дума е основа, върху която продължава работата за определяне на звуко-буквените съответствия. В следващите игри децата пристъпват към четене на думи, чиито части са с по-сложна структура. Ориентирането към четене с разбиране на цели думи предпазва детето от създаване на неправилни навици. Един от тях е продължителното задържане върху упражнението за сричкване. Посричковото четене забавя темпа на дейността, предразполага правенето на дълги паузи между отделните части (срички), в резултат на което то не може да разбере смисъла на думата. Една от причините за бавното четене е изпитваната трудност при сливане на сричките. Детето трябва да намери буквата на гласния звук, след което да разпознае буквата на съгласния звук и след като образува от тях сричка, да я запомни и слее със следващата, за да разбере записаната дума.

Успешното извършване на тези последователни умствени действия е възможно след многократни опити. Чрез тях се създава четивен опит, в който постепенно се автоматизира навикът за четене на цели думи. Често възрастните поставят пред детето неизпълними изисквания, като го карат да

чете цели думи. Тъй като то все още не е изградило навик за бързо разпознаване и сливане на сричките в дума, се стреми да ускори темпа на работа и прави разнообразни грешки (чете първата сричка и към нея допълва друга, която малко прилича на следващата; пропуска звук или сричка и получава съчетание от звукове, а не дума; не разпознава буквите и изменя отношенията буква – звук, букви – сричка, букви – срички). Така формира привычка за многократно връщане (регресия), при която възвратното движение на очите го ограничава само в отново прочитане на вече прочетеното. Регресивните движения на очите затормозват четенето както на кратки, така и на многосрични думи. За да се избегне несигурността във възприемането и осмислянето на връзката буква-звук, още при четенето на срички трябва да се акцентува върху уменията за правилно и бързо извършване на действията за разпознаване на буквата и за изговаряне на звука, записан с нея и съответстващ на звуковия му вариант точно в това звуково обкръжение.

Автоматизирането на навика за четене на срички с оглед разбиране на записаното се направлява чрез решаване на творчески задачи, а именно: прочитане на сричка и припомняне на думи, в които тя се съдържа, и подреждане с букви на създадените примери; прочитане на една сричка един или два пъти, за да се получи дума (ми, Мими, ма, мама ...); четене само на сричките, в които се съдържа договорен за издирване звук, последвано от създаване на срички и думи с него и др.

При четенето на думи се използват разнообразни похвати за преодоляване на механичното четене. Преди да се пристъпи към изпълнение на задачата за четене на дума, в занимателна форма се прави звуков и сричков анализ. Така детето се ориентира в последователните звукове, определя броя им, разделя думата на срички, чете само първата сричка, а след това втората. Изпълнява задачата за четене на цялата дума и обяснява прочетеното. Чрез езикови игри се въвеждат правила за изясняване на лексическото значение на думата, припомнят се синоними и антоними. Успешното изпълнение на такива задачи продължава сложния процес по формиране на навика за съзнателно четене на дума.

Възможно е, детето да допуска грешки в етапа на сричкото четене на дума. Най-често срещани са: заменяне на буква, която е със сходен графичен елемент (н – п, п – н, г – т, т – г и пр.); подменяне на звукове, които са близки по произношение (с – ш, ж – ш, т – к и др.); изговаряне на един звук вместо друг, поради неточно звукопроизношение. В първия случай е необходимо: 1) задълбочено и целенасочено разглеждане на всяка буква; 2) анализиране на

нейните елементи; 3) създаване на образа ѝ от вече опознатите елементи; 4) сравняване и набелязване на сходствата и различията между тях. При уточняване образа на буквата се работи и за укрепване на навика за изговор на звука, който отделната буква означава. Трябва да се подберат две букви (напр. **н**, **п**), които детето все още не може добре да разграничи. Когато то постигне успешното им разпознаване, може да участва в работа с други сходни букви и звуковете им. Ако то не може да разпознае буквата и правилно да произнесе звука, който тя обозначава, индивидуалната работа продължава.

В нея се използват примерни думи, съдържащи звука в силна позиция (*н* – *нива*, *нула*, *нова...*; *п* – *пара*, *пура*, *Пано* ...). Правилата в игрите точно регламентират изговора на образеца за: увеличаване силата на изговора на първия звук в думата; допълване на пропуснат звук в дума (*-ива*, *-ула*, *-ова...*; *-ара*, *-ура*, *-ано...*); припомняне на думи, които съдържат звука на буквата и др. Разширяването на слуховия опит продължава със занимания за анализиране на думи, в които звукът на буквата се намира в различна позиция (в началото, в средата, в края). Сътрудничеството между участващите в играта осигурява примери за слухово съсредоточаване и произнасяне на звука на буквата в разнообразни по звуков състав думи. Ако детето не се справя, са му необходими и допълнителни занимания с логопед.

Вторият етап за формиране на четивния навик е сричково аналитичното четене. Използват се едносрични думи, за да се гарантира успешно четене с разбиране. Подходящи са думите от три звука, в които първият и третият са съгласни, а вторият е гласен (мак, лак, лук ...). Създаването на зрително поле се направлява чрез последователно подреждане на познатите букви, а на мястото на непознатата буква се поставя един син квадрат за обозначаване на съгласния звук. Следва търсене на необходимата буква за уточнения звук и нейното подреждане върху обозначеното място с квадрата. Заниманията се усложняват, като се предлагат за четене четиризвукови думи. Избират се примери с точни звуко-буквени съответствия (маса, чаша, лоза ...).

В третия етап детето чете цели думи. Отначало му се предлагат предварително анализирани примери. Към тях се допълват нови думи. Избирането на материал за четене цели представяне на сричкото разнообразие. За да се осигури успех в четенето, новата сричкова структура се превръща в обект за опознаване чрез занимателни логически дей-

ствия в игрова ситуация. След подреждане и четене на позната сричка се извършва създаване на нова сричкова структура чрез: допълване на звук с позната буква; разместване на две букви и произнасяне на звуковете им; пропускане на звук и отнемане на буква, допълване на буква и сливане на нейния звук с обкръжаващите я звукове.

Тези два етапа (вторият и третият) са подготвителни за синтетичното четене. В тях не е разумно да се поставят изисквания за ускоряване темпа на четене. За четенето на цели думи се подбира материал, чрез който се извършва преход от четене на срички и думи към четене на словосъчетания и изречения. Провокирането на интерес към текста се постига чрез дейности, с които се подпомага съзнателното четене чрез желание за визуализиране на разбраното (рисуване, апликиране, оцветяване и др.; схематизиране, моделиране и пр.). Така към предложения текст с кратки думи се допълват изображения на обекти, чиито названия се записват с все още непознати за детето букви. В други упражнения прочетеният текст се обогатява чрез допълване на думи, с което се предразполага общуването между обучавания и обучаващия за избиране на най-подходящ пример. С тези похвати количеството на думите за осмисляне отначало е по-малко и четенето с разбиране протича по-лесно. Чрез подмяне на картинка с дума на детето се предлага за разпознаване всяка нова буква и се актуализира по-рано формираната звукова представа, договаря се обозначаването на звуко-буквените отношения.

Мястото на съзнателно прочетената дума отначало се отразява обобщено по правилата за схематизиране на мисъл. Съставянето на схема за изречение вече е популяризирано и успешно се прилага в подготовката за ограмотвяване. Чрез него детето формира обобщена представа за изречение и овладява умения за изказване на завършена мисъл. Учи се да отделя думите в изречението, както и да съставя изречение от думи. Въз основа на вече формираните представи за изречение, дума, звук, сричка и уменията за умствена работа с тях при обучението по четене се използва похватът конструиране на изречение. Върху картончета предварително се записват кратки думи, предназначени за четене с разбиране. От тях се избират подходящи примери за изказване на мисъл и се подреждат в изречение. Използва се структурата на краткото просто изречение, към което се допълва с дума за изразяване на мисъл (Мими има ...; Нона мие ...). За построяване на просто разширено изречение се употребяват предметни картинки, правоъгълници (места за записване на думи), записани думи.

За установяване степента на разбиране на прочетеното изречение са необходими игри за установяване на съответствие или несъответствие между текст и сюжетна картина. Висока ефективност се постига чрез игрите „За всяко изречение намери картинка”, „Коя картинка е излишна?”, „Нарисувай картинка за изречението” и др. Провокирането на любознателността към подобни занимания се осъществява не само чрез четене на кратко просто и създаване на просто разширено изречение, а и чрез други предпочитани дейности (разглеждане на картинки, установяване на сходства и различия между изображение и текст, рисуване на сюжетна картина, пресъздаване на сюжет чрез апликиране и др.).

Звуковата работа през тези етапи се извършва предимно чрез думи, в които няма съществени различия между буквите и изговора на звуковете им. Детето трябва да разширява зрителния и слуховия си опит по време на четене, като не изпитва допълнителни затруднения при определяне на звуко-буквените съответствия. Същевременно в заниманията са необходими и примери за ориентиране към правоговорните правила, по силата на които думата не се произнася както е записана (лъв – лъф, лев – леф ...). Преди четенето на подобни примери детето трябва да се подготви за разширяване на слуховата си представа за звука и неговите варианти в устната реч. Необходими са различни форми на думата, за да може да опознае разнообразието от звукови варианти в тях (лъв – лъф, лъво̀ве, лъ̀вица, лъ̀фче ...).

Заниманията с формите на думите се онагледяват с предметни картинки и условни цветни звукови модели, върху които се отбелязва мястото на звука. Изговарянето на неговия вариант се обозначава с необходимата буква на звука. Със всеки нов опит детето подобрява възможностите си за самостоятелно възприемане с разбиране на дума. То ползва универсален похват за звукова работа, който му помага при разпознаване на нейните форми. Затова може съзнателно да прочете и смислово да разграничи формата на думата за единствено число от формата за множествено число. Справя се и с по-сложни задачи за припомняне на сродни думи, определяне мястото на звука, произнасяне на варианта, съответстващ на звуковото му обкръжение. Чрез тези занимания се възпитава увереността му при четене на подобни примери. То си служи с умение за намиране на най-подходящия звуков вариант, за да запише (подреди с букви) правилната форма на думата. Като започва да се служи с този правоговорен способ за определяне варианта на звука, то подобрява темпа си на четене и задълбочава своето разбиране на текста.

За да се прояви и разшири интересът към съдържанието на текста, се предлагат различни творчески задачи. За тяхното решаване вече са осигурени необходимите предпоставки в обучението по устна реч, а именно: предложение на кратко заглавие и записване или намиране на надписа сред други думи; съчиняване на начало или край на изложението и записване на думата, която най-често се повтаря; пренасяне на героя в друга ситуация и записване на предложението с дума; четене на заглавия, разглеждане на илюстрации и свързване с най-подходящите думи; четене на текст след беседа по илюстрация и уточняване на сходствата.

Четвъртият етап е предназначен за формиране на навика за синтетично четене с разбиране. Детето вече може да чете цели думи, но са му необходими подбуди за по-продължителни занимания. То трябва да се ориентира към разглеждане на книжки с илюстративен материал за онагледяване съдържанието на текста. С подобни занимания се ангажират и първокласниците, за да подобряват своите четивни навици. За децата от предучилищна възраст тези книжки се съобразяват с редица психо-хигиенни изисквания. Преди всичко надписите се правят с едни букви, които улесняват възприемането на цялата дума и ориентират към четене на следващата. Четенето на кратко просто изречение се подпомага с достъпно изобразяване в илюстрацията на основното събитие. В създаването на подобни книжки често участват и децата, с което заниманията по звуков и словесен синтез се разнообразяват със звуков и словесен анализ.

ЛИНГВИСТИЧНИ ИГРИ ЗА РАЗВИТИЕ НА РЕЧЕВИЯ СЛУХ НА ДЕТЕТО В ДОМАШНИ УСЛОВИЯ

Обогатяването на литературния опит на децата в детските градини протича в организирания възпитателно-образователен процес, който трябва да се постави в единство с работата в семейството. На всяко 5–7-годишно дете е необходима среда за четене, за да изгражда свои читателски интереси и навици. Затова провокирането на подбуди за четене е една от много важните задачи на родителите. Предизвикването на положителни емоции благоприятства създаването на подходящ психологически климат, в който се развива мисленето, речта, паметта, въображението. В домашни условия намират приложение методите и похватите за направляване на емоционалното слухово възприемане на текст. Мобилизиращо въздействие оказват изразителното четене на родителя, съпътствано със сценични ефекти; похвати за театрализиране чрез изпълнение на роля, пресъздаване на етюд,

импровизиране и др.; подборно четене на части от текста за решаване на определена задача; четене на отделни произведения от сборник; четене на книга в уточнено време от деня; четене, продължено от творческо съчиняване на текст; илюстриране на прочетен откъс; обмяна на мнение по прочетен текст; литературни игри и упражнения; пътешествие в приказния свят на книгите и др.

Въвеждането на децата в света на книгите се осъществява с обикновени и достъпни способности, сред които са запознаването с книжки за деца, подбор на книжки-игралки и др. Когато книжките са добре илюстрирани, преходът от игра към четене се извършва непринудено. Кратките текстове осигуряват полагане на щадящо зрително и умствено усилие, а разглеждането на илюстрации и последващо четене подобрява осмисляне на съдържанието им. Като разглежда разнообразни по форма книжки-игралки и се опитва да определи за какво се разказва в тях, детето търси записаната дума или изречение, за да разбере повече от непосредствено видяното. Самостоятелно определя формата на книжката-игралка, изказва мнение на какво прилича и желае да провери дали е правилно предположението му. Догадката за съдържанието го подбужда към четене на кратък текст. Трябва да се уважава и естествено възникващото желание за споделяне на прочетеното. Затова родителите предвиждат време за общуване, посветено на вече прочетените книжки.

С помощта на книги-декорации, панорамни книги се организират театрализираны игри. Обемните илюстрации впечатляват детето и го стимулират за заниманията по четене с разбиране. Записаните думи се ползват за възникване на читателските мотиви, потребности, интереси, както и за развитие на способности.

За подобряване на четивните навици са подходящи заниманията за изработване на книжки с детето въкъщи. Обикновено в тях участва едно дете и възрастен или деца на различна възраст и повече членове на семейството. Групата си разпределя ролите: писател, художник, читател, разказвач и т.н. Разглежда се готова книжка и се определят нейните части: корица, суперобложка, титулна страница, заглавие, автор, илюстрации, текст. Прави се обсъждане на книжката, като се уточнява за кого ще бъде, какво ще бъде нейното заглавие, как ще бъде изработена, кой какво ще направи, кога ще бъде готова, кой ще я чете, кой и на кого ще разказва за прочетеното, къде ще се съхранява и пр. След договарянето започва изработването на книжката. Всички материали трябва предварително да са подготвени, за да не се осуети изпълнението на съставения план.

За формиране на читателски интерес се прилагат литературни игри. Темите за общуване се предлагат чрез произведение в римувана форма, като се ползват разнообразни методи и похвати за активизиране и синхронизиране действията на зрителния и слуховия анализатор с ума за решаване на литературна задача. За представяне на постигнатия резултат се извършват привлекателни дейности (рисуване, моделиране, схематизиране и др.). Много произведения от литературата за деца осигуряват разнообразни възможности за игрово сътрудничество между деца и родители, в което звуковете и буквите, слушането и говоренето, четенето и писането благоприятстват формирането на лингвистични представи, умения и навици. През последните две десетилетия бяха създадени и апробирани литературни игри, сред предпочитаните от деца и родители са:

Един започва, а друг продължава. В нея участват всички желаещи членове на семейството. Водещ в играта е най-възрастният, който изработва за литературната игротека всички букви от българската азбука. Държи в ръцете си картончетата и предлага на детето да изтегли едно от тях. То показва буквата, която е записана на картончето и изговаря нейния звук. Всеки участник си припомня думи от познато за детето стихотворение, които започват с този звук и ги произнася. След това устно изпълнява само първата строфа на стихотворението, а детето продължава след него. Ако вече е създадена мелодия, всички участници пеят заедно. Който знае повече за поета или за композитора, разказва за творците на участващите в играта.

Поети. За играта се осигуряват сборници с произведения за деца (стихотворения, гатанки, римушки, залъгалки и др.), които се подреждат на етажерка. С броилка се определя кой от участниците ще получи право да посочи книжката за четене. От нея избира едно произведение и започва да го чете, като прави пауза пред римувана дума. Слушателите трябва да се досетят и да я произнесат. Изговорът на римувани думи продължава по време на четене на цялото произведение. За всяка допълнена дума играещите получават от най-възрастния по едно картонче с буква. В края на играта разглеждат наградите и подреждат дума от текста, който са слушали. Ако не им достигат букви, изговарят звуковете им и ги записват върху картончета. Проверяват дали са осигурили всички букви и ги подреждат, като произнасят последователно звуковете им, за да подредят правилно думата.

Строфа след строфа. Ръководителят на играта преписва познато стихотворение и пред детето разрязва листа на ленти, за да осигури

литературен материал за игра. Детето раздава на всички участници в играта по една от записаните строфи. Когато всички получат своята част от стихотворението, я четат на глас. Заедно обсъждат как да подредят строфите, за да възстановят целия текст. Ако детето вече знае стихотворението наизуст, то определя последователността на строфите и приканва всеки притежател на строфа да я постави на нейното място в текста, като я прочете.

Поетично кубче. Върху стените на кубче се разполагат шест стихотворения и илюстрации по тях. Ръководителят на играта затваря очи и завърта кубчето. Отваря очи и чете началото на стихотворението, което е разположено върху горната стена на кубчето. Който пръв продължи стихотворението и успее да го завърши, получава право да играе с кубчето и да избере следващото стихотворение.

Продължи нататък. Ръководителят на играта подрежда участниците в кръг и застава в средата. Хвърля топката към най-възрастния и казва първата част от пословица (*Който не работи, ...*). Получилият топката я връща и продължава пословицата (*не трябва да яде.*). Ако някой не може да продължи пословицата, подава топката на стоящия вдясно. В края на играта участниците си припомнят пословиците и ги записват върху табло, което разполагат в пространството за игри.

Бързо отгатни. Предварително върху лист се записва кратко пожелание към семейството, което се разрязва на словосъчетания, думи и срички. Броят на частите от пожеланието трябва да е равен на броя на играещите. Всеки от участниците в играта получава листче, химикал и картонче със записана гатанка. Разполага се удобно на своя стол около масата, прочита наум получената гатанка, отгатва я и записва отговора си върху листчето. Когато всички приключат, най-възрастният чете отговора на гатанката, която е получил. Останалите си припомнят и предлагат познати гатанки за същата дума (отговор). Който пръв се досети и отгатне гатанката на най-възрастния, получава за награда една сричка. Играта продължава следващият по възраст. Последно играе детето, което се учи да чете. Ако все още не може да прочете гатанката, то подава картончето си на най-възрастния, за да му помогне и заедно да постигнат успех. От получените награди всички подреждат пожелание към цялото семейство.

Въпрос и отговор. За играта се подбират стихотворения, написани в диалогична форма. Подходящи са: *Катеричке, накъде?* от Йордан Друмников, *Дай ни водица* от Лъчезар Станчев, *Домашен компютър* от Радой Киров и много други. Ръководителят на играта преписва избраното стихотворение и след това заедно с детето разрязва текста на части. Всяка част трябва да съдържа само въпрос или само отговор. Участни-

ците теглят своя късмет от поетична кутия, четат написаното наум и си припомнят цялото произведение. Играта продължава, като получените въпроси образуват групата на питащите, а останалите – на отговарящите. Питащите четат въпросите и обсъждат последователността на задаването им. Ако се затруднят, търсят помощ от ръководителя на играта, за да си послужат с текста и правилно да се договорят за последователността на въпросите. Играта продължава до пълното възстановяване на текста.

В друг вариант на играта получените въпроси преброяват употребените във въпросите думи. Питащите се подреждат според броя на въпросите (от въпроса с най-малко думи до въпроса с най-много думи). Договорят се, че пръв ще чете въпроса този, който държи текст с най-много думи. Като получи подходящия отговор, задалият въпроса посочва следващия притежател на въпрос, който е с една (или с повече) думи. Играта продължава до намиране на подходящ поетичен отговор за всеки въпрос. След всяко сполучливо възстановяване на стихотворението в диалогична форма питащият и отговарящият съчиняват мелодия, с която поздравяват участниците в играта.

Минути за поезия. Членовете на семейството, които желаят да участват в играта, попълват върху специално подготвен лист необходимите данни за едно любимо стихотворение: неговото заглавие, името на автора му, имената на изпълнителя. Водещият на развлечението събира листите и съставя сценарий, като изразява внимание към всеки от участниците и го стимулира за оригинално отправяне на поздрав, благодарност, изразяване на роднински чувства и др. Детето, което се учи да чете, е асистент на водещия и му помага за реализиране на сценария.

Към посочените литературни игри могат да се допълнят и много други. Достатъчно е участниците да активизират творческото си въображение и да поощряват най-малките за слушане на литературни произведения и рисуване във въздуха, изпълняване на роля, извършване на импровизации, броене на многократно употребена дума и др. Литературните игри са създадени за педагогическата практика на студентите, прилагани са в разнообразни ситуации на общуване и са с проверена ефективност.

Основното е детето да участва в приятни за него занимания, в които да обогатява слуховия си опит, да създава и да разширява полезрението си, да прави опити за четене на срички, думи, словосъчетания. Когато членовете на семейството му участват в литературните игри, те осигуряват образци, чрез които го поощряват за слушане или четене на текст, рисуване на герои

от книги, обсъждане на приключения, съчиняване на рими и стихотворения, продължаване на произведение, изпълняване на роля, сътрудничество в театрализирана игра по произведение и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното изследване осигури актуални сведения за възпитателното въздействие на родителите и неговото значение за проявяване на детското любопитство към четенето в предучилищна възраст. За 5–7-годишните заниманията със звуко-буквените отношения служат за удовлетворяване на значителна част от потребностите им от нови впечатления. Потвърди се, че то формира представи за дейността четене и овладява практическите умения за нейното извършване, като силно се влияе от примера на своите родители и на останалите членове от семейството му. Именно затова един от съвременните проблеми на взаимодействието между възпитателните фактори е подготовката и квалификацията на родителите за провеждане на системни занимания по четене вкъщи.

Оказа се, че разнообразието в теоретичната и в практическата подготовка за усъвършенстване на устната реч и овладяване на основни умения от дейностите с писмената реч на майките и бащите водят до много съществени различия между първокласниците. Много от постъпващите в училище деца могат да четат. Четивните им умения са разнообразни: сричкуване, бавно четене на цели думи, четене на думи и фрази чрез словесен синтез. Срещат се деца, които преди да постъпят в училище вече могат да четат двадесет – двадесет и пет думи в минута. А други не познават буквите, не изговарят правилно звуковете им, не могат да определят и отношенията между буквите и звуковете им. Има и такива, които не могат и не желаят да четат. Макар и да са на много различни равнища на готовност, всички предстои да се обучават в един клас, което поражда много проблеми и променя самочувствието им в обучението. Именно затова вниманието на родителите трябва своевременно да се ангажира с решаване на основните проблеми по развитие и усъвършенстване на устната реч. Като общуват с детето, те ще му помогнат да опознае четенето като важна човешка дейност.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва, 1935.

2. *Гриценко, З. А.* Истоки и причины нечтения. – Дошкольное воспитание, 2008, № 4.
3. *Даскалова, Ф.* Методика на обучението по роден език в детската градина. София, 1991.
4. *Дьяченко, Е. В.* Организация внеурочной работы с книжкой-игрушкой. – Начальная школа, 1991, № 5.
5. *Егоров, Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. Москва, 1953.
6. *Здравкова, Ст.* Ограмотяването на децата в първи клас. София, 1991.
7. *Калашиникова, С.* Обучение чтению дошкольников: Учить ... не учить! Учить! – Детский сад от А до Я, 2009, № 5.
8. *Леонгард, Э. И. и др.* Я не хочу молчать! Москва, 1990.
9. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. Москва, 1988.
10. *Москов, М.* Езикознание (в помощ на учителите по български език). София, 1982.
11. *Петрова, В.* Подготовка детей к чтению и письму в Республике Болгарии. – Детский сад от А до Я, 2009, № 5.
12. *Clapared, E.* L'éducation fonctionnelle, Paris, Genève, Delachaux & Niestlé, 1968.
13. *Doman, G.* Teach your Baby to Read, New York, Random House, 1963.
14. *Smethurst, W.* The Nonprofessional Teaching of Beginning Reading Skills to Young Children Outside Schools, Harvard University Graduate School of Education, Thesis, 1970.
15. *Smith, S. L.* A Child's Guide to a Parent's Mind, New York, Henry Schuman, 1951.

РОДИТЕЛИТЕ И ПОДГОТОВКАТА ПО ЧЕТЕНЕ НА 5–7-ГОДИШНИТЕ

ВЕСЕЛИНА ПЕТРОВА

Резюме

Статията представя резултатите от социално-педагогическо изследване на мнението на родителите за подготовката на 5–7-годишните по четене. Авторката събира, обобщава и популяризира сведения за познавателните потребности на децата и въпросите на родителите за семейните занимания по четене. Тя предлага модел за подготовка на 5–7-годишните по четене и детската градина и лингвистични игри за необходимите занимания въкъщи.

THE PARENTS AND THE READING TUTORIAL
OF 5-7 YEARS OLD CHILDREN

VESELINA PETROVA

Summary

The article presents the results of a social-pedagogical research of parent's opinion on a reading tutorial of their 5-7 years old children. The author collects, generalizes and provides information on data for the cognitive needs of the children and the parents' questions about home reading studies. The author further proposes a model of reading tutorial for 5-7 years old children in the kindergarten and linguistic games played at home.