



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ФУНДАЦИЯ**

МЕЖДУНАРОДНО СЪТРУДНИЧЕСТВО

УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА УСТНАТА РЕЧ НА 5–7-ГОДИШНИТЕ В ПОДГОТОВКАТА ИМ ПО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ

Веселина Петрова

Увод

Усъвършенстването на устната реч на детето е сред най-важните задачи в системата на подготовката му за училище. От успешното ѝ решаване се определя както неговата обща психическа, така и специалната му готовност за изпълняване на социалната роля ученик и спазване на произтичащите от нея задължения. Преди всичко ученикът трябва да притежава равнище на развитие на устната реч, за да участва в училищното обучение и да общува свободно със събеседниците. Обаче през последните десетилетия се установява тревожна тенденция на завишаване броя на децата, които или не владеят езика, на който предстои да се оgramотяват в училище, или са с недоразвита устна реч с недостатъци в звуковата култура на речта. Затова актуалност придобива създаването и прилагането на методически решения за своевременното и ефективно усъвършенстване на устната реч, което трябва да обхване както средствата на езика (фонетика, лексика, граматика, култура на речта, стил), така и механизмите на речта (нейното възприемане и изразяването на собствени мисли). Сложността на формиращия процес налага осъществяване на ежедневна работа по устна реч с всяко дете, за да може то да направлява слуха си и да се самоконтролира по време на говорене.

Със статията *се цели* обосноваване и популяризиране на вариант за усъвършенстване на устната реч на 5–7-годишните чрез обогатяване и обновяване на подготовката им за оgramотяване с ежедневна звукова работа. На проверка се подлага *хипотезата*, че чрез ежедневни звукови занимания е възможно да се направлява усъвършенстването на устната реч на 5–7-годишните, за да им се гарантира степен на готовност за успешно обучение в училище. Постигането на целта и проверката на хипотезата се ограничават в следните *задачи*: 1) обосноваване на необходимостта от усъвършенстване на устната реч и конкретизиране на резултатите от този процес; 2) установяване на несложните недостатъци в звукопроизношението и разработване на методически решения за преодоляването им; 3) разработване на варианти за развитие на устната реч и звукова работа с 5–7-годишните, които до постъпване в подготвителната група не могат да говорят на български език.

Вариантът за усъвършенстване на устната реч е апробиран през последните десет години в базовите детски градини на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ в градовете Велико Търново, Враца, Плевен, Сливен, Стара Загора и селата около тях.

УСЪВЪРШЕНСТВАНЕТО НА УСТНАТА РЕЧ И ОЧАКВАНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

При нормално развитие детето усвоява устната реч във възрастта между третата и петата си година, като възприема речта на обкръжаващите го и опознава собствената си речева дейност. Обаче предстоящото оgramотяване по звуковия аналитико-синтетичен метод протича успешно, когато върху тази степен на фонмирани представи и умения за общуване в следващите две години се осъществи надграждане за опознаване на фонетичните единици и общите закономерности на езика. Затова с бъдещия първокласник трябва да се извърши пропедевтична (подготвителна) езикова работа, т.е. да се му се осигурят условия за участие в ежедневно педагогическо взаимодействие, целящо усвояване на достъпно и систематично образователно съдържание по устна реч. Чрез превръщане на речта в интересен обект за опознаване на децата се осигуряват допълнителни възможности за езикова работа, в която те усъвършенстват устната си реч, като: продължават обогатяването на речника си; преодоляват някои граматически несъвършенства (синтактични конструкции, морфологични форми, словосъчетания и др.); овладяват правилния изговор на звуковете в речта и техниката на говорене.

Този подход съществено се различава от практиката за изчакване на естественото съзряване на детето (Гезел 1925). Известно е, че още във втората половина на XX в. идеята за непроменяемостта на развитието е подложена на съмнение, тъй като психолозите когнитивисти я оборват и обосновават значението на обучението до четиригодишна възраст за интелектуалното бъдеще на индивида (Брунер 1960; Блум 1968; Хънт 1969). Според тях обучението до постъпване в училище предопределя темповете на умственото развитие на детето. За да се осъществи ранното умствено стимулиране, трябва да се осигури овладяването на официалния език и да се развият способностите за общуване.

Като се стимулира индивидуалната познавателна активност и самостоятелност, постепенно се развива самоконтролът върху мисленето и речта. Въз основа на постиганите резултати в педагогическата практика се обновява и теорията за нея, като се уточняват проблемните области и се разкрива необходимостта от съвременно усъвършенстване на детската устна реч. Със създаването на методически решения за разкриване пред детето на звучащата реч и нейните елементи се предразполага проявяването на потребност от слухово възприемане на обекти и удовлетворяването ѝ чрез занимателни игри и упражнения.

Така към вече обоснованата способност на детето за обучаемост в предучилищна възраст А. П. Усова допълва и наличието на способност за слушане на собствената реч по време на говорене, целящо нейното опознаване (Усова 1970; Ф. А. Сохин 1976). Съзнателното слухово възприемане на устната реч не само осигурява придобиване на лингвистичен опит чрез системно обучение, а и служи за установяване на многопланови връзки и зависимости между умственото и речевото развитие в процеса на подготовката по четене и писане в предучилищна възраст и грамотияването в начална училищна възраст.

Едно от съществените предимства на усъвършенстването на устната реч е, че изменя мотивацията на детето за общуване с връстниците му и води до разнообразяване на неговите взаимодействия с тях. Овладяването на знания за езика и приложението им в съвместни дейности променя характера на общуването в детската група. За оценяване на настъпващите съществени различия в поведението на децата е достатъчно едно връщане към изследванията на Жан Пиаже, в което той уточнява, че даже и да са едно до друго, те обикновено водят колективен монолог (Пиаже 1950). Всяко от тях, увлечено в своите занимания, си говори по време на игра, но не обръща внимание на връстника до себе си, не му задава въпроси и не очаква от него отговори.

В други изследвания тази картина съществено е променена, тъй като детето овладява начини за събеседване с връстниците си (Лисина, Димитров 1984). Характерът на социалните взаимоотношения се усложнява, когато всеки от участниците в групата разбере и пожелае да обсъжда с връстниците си уточнена тема. Тогава общуването между събеседниците се обединява около обща цел за обменяне на мисли и придобива комуникативен характер. Като се ръководят от положителни емоционални подбуди за взаимодействие с учителя и с връстниците си, децата активно участват в комуникативната ситуация, където установяват и поддържат диалогични взаимоотношения. Отправянето на въпроси и построяването на разбираеми за събеседниците отговори благоприятства осъществяването на задачи по умствено и речево възпитание. В процеса на междуличностно взаимодействие се обогатява речникът на децата, направлява се овладяването на логиката на езика, усъвършенства се звуковата култура на речта. Диалогичното общуване осигурява и най-необходимия опит за формиране на монологична свързана реч (Сохин 1976).

Речевото взаимодействие между връстниците, от една страна, им служи за формиране и уточняване на сензорен опит, а от друга – ги подпомага за овладяване на необходимото за езиковото обучение рационално мислене (вж.: Пирьов, Десев 1981, 191). Именно чрез прилагане на похвати за рационално мислене, детето придобива опит за ползване на речта, езика и техните елементи. Правилното разпознаване и назоваване, построяването на ясна и разбираема за слушателите мисъл е доказателство за наличие на лингвистичен опит. Въз основа на него при решаване на езиковата задача то направлява поведението си в съответствие с условията, нормите и формите на социална организация в практическата дейност.

Обаче овладяването на рационално мислене зависи преди всичко от характера на възпитанието и обучението на детето. За да извърши разумна дейност, то трябва добре да разбира нейната цел и да владее начините за постигане на резултата от нея. Затова когато изпълнява всяко от действията в разумната дейност, ползва своя наличен практически опит и знания. Чрез тях осъществява успешно разграничаване и обобщаване на получаваните сетивни данни, като ги ползва за създаване на адекватни изводи при самоконтролиране на своето поведение в конкретната ситуация. Когато осигурява свобода на детето за изпробване в практическа дейност и обсъждане на постигнатото чрез нея, учителят избягва увлеченията за представяне на неизвестното с неразбираеми обяснения. Тази практика още Л. С. Виготски много точно определя

като „вербализъм в обучението” и обосновава необходимостта от преодоляването ѝ (Виготски 1983).

В подготовката за ограмотяване е възможно създаване на ситуации, в които децата срещат непреодолими трудности, тъй като не разбират устните обяснения на възрастните. Затова се избира минимумът от достъпни за детето знания, който му се осигурява чрез въвеждане на езикова работа в педагогическото взаимодействие. Чрез нея то получава повече и разнообразни условия за съзнателно участие при извършването ѝ. Примерите за звуковете в речта се минимизират, което позволява много точно да се активизира слуховият анализатор и да се уточнят усещанията (слухови, зрителни, кинестетически и др.). Като се променя изговорът на елемент от устното изказване, се отделя обектът за опознаване.

Тези промени в устната реч може да извърши самостоятелно и детето, тъй като си служи с начин за постигане на ясна и желана цел. Така то овладява лингвистичен опит, формира представи, които са му необходими за предстоящото ограмотяване в първи клас по звуковия аналитико-синтетичен метод. Когато е осъществена чрез звукова работа, подготовка за овладяване на писмената реч благоприятства по-късно изграждането на всяко необходимо на първокурсника лингвистично понятие. Детето придобива и ползва обогатени представи в звуковите занимания и затова самостоятелно може да идентифицира звука, да определи някои от признаците му, както и да ги разграничи на съществени и несъществени.

Формирането на лингвистични представи чрез звукова работа е най-важната предпоставка, от която зависи овладяването на всяко лингвистично понятие в училище. Като оценява значението на сензорния опит за последващото обучение Л. С. Виготски, уточнява, че: „понятието, особено за детето, е свързано с този чувствен материал, от възприемането и преработката на който то се ражда; чувственият материал и устните обяснения са двата необходими момента в процеса на образуване на понятията, затова думата, отделена от този материал, превежда целия процес на определяне на понятието в чисто вербален план, който не е присъщ за детето” (вж.: Виготски 1996, 117). Известно е, че колкото и обстояни да са устните обяснения на учителя, те се оказват недостатъчни в прехода от лингвистичната представа към понятието, ако не са представени чрез примери. От примера и устните обяснения детето формира обобщена представа, която постепенно обогатява, за да може в училищна възраст да овладее съответстващото ѝ понятие.

Тази зависимост между лингвистичната представа и понятието е доказана убедително. Така например като тръгва от убеждението, че на бъдещия първокласник са необходими достъпни лингвистични представи, Ф. А. Сохин разграничава лингвистичната представа от понятието и уточнява зависимостите между тях. Той приема становището на С. Л. Рубинщайн, че връзката между представата и понятието е първостепенна, поради което единството им е от много съществено значение за всеки мисловен процес. Както отбелязва Рубинщайн: „... Човек не може да мисли само с понятия без представи, откъснати от чувствената нагледност; той не може също и да мисли само с нагледни образи, без понятия” (вж.: Рубинщайн 1999, 334). Именно затова при формиране на лингвистични представи в предучилищна възраст трябва да се разширява сензорната основа, като се активизират усещанията и възприятията, за да може детето да ползва резултатите от тях при самостоятелно решаване на езикови задачи в умствен план.

От съществено значение за усъвършенстването на устната реч е и фактът, че възприятието за нея не се свежда до отделни усещания, а е качествено нова степен на чувственото познание. В резултат на активното възприемане на речта чрез усещанията се изгражда цялостен образ за нея, т.е. създава се обобщена картина, която се превръща в осмислена и обозначена с дума. Осмислеността на възприятието за речта (или за елемент от нея) е едно от неговите свойства. До това свойство възприеманият достига, само ако успее да придаде на слухово възприемания обект смисъл, който да е в съответствие с неговите знания и с миналия му опит. При възприятието аналитико-синтетична дейност на мозъка се разгръща на по-високо ниво в сравнение с усещанията, тъй като в основата на осмисленото възприемане лежи анализът. Осмисленото възприемане отразява обектите в тяхната цялост и по това се различава от усещането. Лингвистичната представа, като обобщен образ на звуковия обект, е резултат от активното възприемане и се закрепва в думата, превръщайки се в компонент на лексическото ѝ значение. Съвкупността от представи за света служи за основа, върху която детето построява своята езиковата картина на света.

Като разполага не само с представи, а и с общоприетите названия за тях, детето формира умения за общуване с обкръжаващите го. В това междуличностно взаимодействие то усъвършенства своите способности за изразяване в съответствие с особеностите на речевата ситуация и изискванията за събеседване. Като изпълнява задачи за изказване в

диалогична или в монологична форма, детето *овладява интелектуални, емоционални, волеви и социални умения*. В междуличностното взаимодействие участва в договарянето на обща цел, обединява усилията си със своите връстници в процеса на нейното постигане, изгражда с тях положителни емоционални взаимоотношения, ръководи се от значими за групата подбуди и участва в целенасоченото общуване. Постепенно обогатява знанията си за устната реч и ги ползва в ежедневните дейности – игрова, художествена, изобразителна и др. Изпълняването на последователни действия създава атмосфера на социална сигурност и участниците преживяват удовлетвореност, увереност, дружелюбност, развиват умения да живеят заедно и всеки да изпълнява своята роля в звуковите занимания, като спазва правилата, произтичащи от общата организация.

С обединяването на децата за постигане на обща цел във формиращия процес *се предразполага възникването на познавателни потребности от нови впечатления за устната реч и родния език*. Съдържанието на събеседването обхваща опознаването на представи, които са необходими за предстоящото овладяване на писмената реч в училище чрез двете основни дейности – четене и писане. Формирането на всяка една от представите започва с остензивни упражнения, чрез които децата възприемат речта, проявяват любопитство към определен елемент от нея, съзнателно го употребяват в общуването с връстниците си и постепенно задълбочават своите лингвистични знания. Така от обобщената представа за устна реч разпознават нейни елементи и когато им е необходимо, от тях си подбират най-подходящите, за да построят своето изказване. Те не само овладяват названията *дума, сричка, звук, изречение, текст*, а и разширяват практическия си опит при употребата им. Ползват способности за учене, които изключват механичното възпроизвеждане и насочват към овладяване на творчески подход при опознаване на устната реч и нейните елементи.

Грижите за усъвършенстване на устната реч в организираното предучилищно възпитание се обединяват около *опознаването и осмислянето на общите свойства на членоразделната човешка реч*. Чрез осъзнаване на дискретността, линейността, последователността и смисъла на отделните единици детето разширява опита си за самостоятелно и правилно изразяване. Най-напред то различава думата като самостоятелна смислова единица, която му служи за основен ориентир в процеса на овладяване на лингвистични знания. Чрез продължаване на

мисъл с дума, догълване пропуснатата дума в текст, заместване на една дума с друга, изказващият се разкрива пред своите събеседници не само нейната вътрешна, смислова а, и външната ѝ – звукова страна. Най-общите знания за думата му служат за разпознаване и опознаване на останалите елементи на речта.

За да отдели предлагания за опознаване елемент, детето овладява умения за *самоконтролиране на своя изговор*, като използва различни способности – увеличава или намалява силата на гласа си, прави паузи преди и след него, удължава времетраенето при произнасяне и пр. С желание изпълнява роля на звук, сричка, дума или взаимодействие с връстниците си в игрите „Живи думи”, „Живи звукове” (Карпова 1967). Адекватните, самостоятелни действия и грешките в игрите и упражненията дават основание да се оцени, кога и кой от изпълнителите съзнателно си служи с макар и обобщени представи за елементите на речта. Освен това в игровия процес всеки участник успява да формира навици за самонаблюдение, които са доказателство за стремеж към усъвършенстване на устната му реч. В играта се увеличава честотата на употребата на названия за елементите на езика и речта, което помага на детето и то осмисля употребата на морфологичните форми и изискванията за построяване на синтактични конструкции. Изговорът на различни форми на думите, води до разширяване и усъвършенстване на артикулационния опит, както и до подобряване изразителността на изказа.

Опознаването на устната реч спомага и за интелектуалното развитие на детето. В заниманията с устната реч и нейните елементи то овладява логически действия за *анализиране, синтезиране, сравняване, обобщаване, конкретизиране*, като си служи не само със способности за извършване, а и за разпознаване на съществените характеристики във вече постигнатия резултат. Установява зависимости между логическите действия и придобива увереност, че може да разделя изречението на думи и от думите го съставя отново. Определя последователните звукове в думата и от тях я възстановява, разделя думата на срички (части) и ги свързва по усвоения начин. Словесния, звуковия, сричковия анализ обвързва с практическите си умения за словесен, звуков, сричков синтез и постепенно овладява умения за умствена работа със звучащата реч и нейните елементи.

Слуховото съсредоточаване над звучащата реч *активизира и дисциплинира волевата му памет*. То не само запомня звучащите примери, а и е в състояние да установи сходствата и различията между тях.

Самостоятелно определя повтарящи се думи в слухово възприеман текст, ориентира се правилно и посочва думите с еднакъв звуков състав, търси и установява сходство между срички или звукове в думи. Сполучливо групира слухово възприети обекти, прави предложения за допълване с други подобни примери. Справя се със задачата за изключване на излишния обект и обяснява сходството между останалите. Проявява находчивост, съобразителност, постепенно увеличава темпа на работата си с устната реч и нейните елементи.

Като обогатява своя лингвистичен опит, детето разширява и възможностите си за преобразуването му. В заниманията по устна реч то разгръща *творческото си въображение*, увеличава говорната си активност и изразява собствени мисли желаниа, споделя впечатления, проявява интерес към обкръжаващите го и пр. Взема участие в игри и упражнения с елементите на устната реч и като прилага логически действия, активно сътрудничи в педагогическото взаимодействие. Подбира си елементи, за да изпълни достъпна езикова задача. Възприема с разбиране създадения модел и успешно подменя някой от елементите му, за да образува ново смислово цяло. Съзнателно се отнася към изисквания за пропускане, вграждане, допълване на елементи и конкретизира настъпилите изменения във формата и съдържанието на изказаното.

В заниманията със звучащата реч детето *усъвършенства координацията между сетивата си*, тъй като полага в единство физически и умствени усилия за разрешаване на поставената му задача. За слухово възприетите обекти изгражда модели и схеми, като съобразява договорените изисквания за обобщено представяне на елементите в тях. Приема, разбира и спазва условността на знака, употребява го правилно и може да обясни неговото предназначение. Справя се със задачата за схематизиране на изречение чрез подреждане на правоъгълници върху хоризонтален ред, като оставя дистанция между условните знаци за думите. Може самостоятелно да определя първата, последната или която и да било поредна дума в изречението. Изгражда условен цветен модел на звуковата форма на дума и като разграничава гласните от съгласните, обособява нейните части (срички). Слуховото възприемане, зрителният контрол, активните действия с дясната и с лявата ръка му служат за формиране на достъпни представи и умения за езикова работа, върху които по-късно то надгражда знанията и уменията по четене и писане в начална училищна възраст.

Внедряването на системата за усъвършенстване на устната реч се отразява благоприятно не само върху готовността на детето за овладяване на четенето и писането, а и върху неговото цялостно развитие. Приоб-

щено за общуване с връстниците си, то се самоконтролира при устно изразяване, тъй като се стреми да го разберат правилно събеседниците му. Внимателно се вслушва в изказването на всеки свой събеседник, за да продължи успешно игровото взаимодействие с него. Практическите му опити за възприемане и построяване на изказване влияят благоприятно върху овладяването на функциите на сетивата и подобряват самоконтролирането по време на изказване.

Така характеризираното усъвършенстване на устната реч е още едно потвърждение на тезата, че когато овладява родния си език, детето не подражава на възрастните, а си служи с обобщения за езиковите и речевите явления, осъзнава ги, като експериментира с думата и се ориентира в смисловата и граматическата страна на езика (Сохин 1984). В процеса на подготовката по четене и писане детето среща и някои трудности, за преодоляването на които е необходимо изучаване и уточняване на пораждащите ги причини.

НЕСЛОЖНИТЕ НЕДОСТАТЪЦИ В ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИТО И ТЯХНОТО ПРЕОДОЛЯВАНЕ

Осъществяването на звуковата работа при усъвършенстване на устната реч води и към разкриване на някои несложни недостатъци в звукопроизношението, за които учителят ежедневно трябва да създава ефективни решения за преодоляването им. Известно е, че овладяването на звуковете в индивидуалното развитие обикновено протича закономерно, като детето още на две години и половина вече може да различи правилния от неправилния изговор (Фомичева 1981; Даскалова 1991). Функциите на слуховия анализатор се формират сравнително рано и благоприятстват овладяването на произносителни навици (Даскалова 1991; Стоянова 1992). Вече установените норми за овладяване изговора на основните групи фонем дават основания за оспорване на тезата, че към изговора на 45-те звука на книжовния български език всяко дете достига по свой начин. Тук е необходимо и уточнението, че установеното закономерно протичане на формирация процес е обусловено от съществуващите взаимни зависимости между звуковете в звуковата система на езика. Именно затова, като овладява определена група звукове, детето вече достига до практическа възможност за усвояване на следващата. Поетапното формиране на произносителните навици се нарушава, когато нормалното развитие на устната реч се възпрепятства от някои индивидуални особености или болестни състояния.

Затова при установяване на трудности в произношението на определен звук не се предприемат действия за неговото изграждане, а се уточняват звуковете, които детето може правилно да произнесе (Фомичева 1981). Въз основа на правилно произнасяните звукове се конкретизират основните групи произносителни умения, които детето вече владее. Диагностицирането се основава на резултатите от изследванията на звуковия онтогенезис, които вече са осигурили данни за четири последователни етапа на формирането на произносителните умения. Тяхното разграничаване улеснява учителя при определяне степента на звукопроизношението, до която е достигнало всяко едно от децата.

През първия етап детето формира умения за произнасяне на гласните звукове **ъ, а, о, у, и, е** и съгласните – **п, б, м, т, д', н', к, г, х, ф', в, й**. Във втория етап е преобладаващо формирането на навици за произнасяне на меки и някои твърди съгласни звукове, а именно: **п, б', м', с', ц', т, д, дз', з', н, к', г', х', ф', в', л'**. Изговорът на съгласните звукове **с, ц, дз, з** овладява през третия етап, а през четвъртия – **ш, ч, дж, жс** (вж.: Стамов 1989; Петрова 2003, 60).

Неточният изговор на звуковете до 5-годишна възраст не се приема за патологичен. Основанията за важността на връзката между общото състояние на устната реч и на нейната звукова страна са събрани чрез изследвания, проведени през последното десетилетие. Чрез тях е констатирано, че се увеличава броят на 5–7-годишните, при които не приключва своевременно формирането на умения по правилно звукопроизношение. Установени са следните особености в звуковата култура на съвременните деца: 1) неправилно изговаряне на звуковете **з, ц, с, жс, ч, ш, р, л**; 2) неустойчивост на изговора само на някои от тези звукове, като в едни случаи ги произнасят правилно, а в други – неправилно; 3) заместване на едни звукове с други, при което всяко дете има звукове заместители; 4) заместване, пропускане или по-рядко добавяне на звукове и срички в думите; 5) бърза и неясна реч, която е резултат от недостатъчно отваряне на устата и слабо артикулиране на звуковете; 6) нарушения в темпо-ритъма на речта, дължащи се на повърхностно дишане с чести и шумни вдишвания (говорене при вдишване). Макар и подобни особености на звуковата страна на речта да са описани още през 60-те–70-те години на ХХ в., сега тревога буди увеличаването на относителния дял на проявяващите ги 5–7-годишни (Александров 1967; Петрова 2003).

Тук основателно възниква въпросът за подготовката на учителя, който трябва своевременно да установи несложните недостатъци в

звукопроизношението, за да успее да подпомогне детето при преодоляването им. Търсенето на неизползвани възможности за обогатяване на ежедневното педагогическо взаимодействие с иновационни подходи за звукова работа се ориентира в извършването на разнообразни дейности, където общуването протича естествено. Полагането на педагогически грижи за усъвършенстване на устната реч включва: осигуряване на образци за слухово възприемане на звуковете, чието произнасяне определеното дете все още не владее; активизиране употребата на думи, в които преобладават правилно произнасяни звукове; извършване на имитации и звукоподражания за овладяване на по-сложни за детето произносителни похвати. Чрез най-общо представеното обновено педагогическо взаимодействие ежегодно до 80–85% от проблемните деца, успешно овладяват умения за правилен изговор на звуковете, като активно участват в груповите занимания за усъвършенстване на устната си реч.

За останалите около 15–20% от децата е необходима квалифицирана логопедична помощ, но те не винаги я получават. Известно е, че за посещаване на логопедичен кабинет е необходимо свободно време, в което единият родител (или друг възрастен) придружава, изчаква и връща детето вкъщи или в детската градина. А живеещите в по-малки населени места, където не са разкрити такива кабинети, трябва да се освободят от работа за половин или за цял ден, за да отидат там, където работи логопедът. Затова родителите вземат решение за отлагане на това задължение в следващите години, когато детето ще постъпи в училище. Така то пропуска периода на изключителна чувствителност, през който значително лесно и бързо може да се справи с трудностите на изговора. По-късно провежданите логопедични занимания са със снижена ефективност и макар да се извършват упорито, продължително, те не винаги довеждат до желаните резултати. Именно затова в осъщественото изследване преди логопедичното се прилага педагогическо коригиране на недостатъците в звуковата култура на речта на детето, което детският учител може да реализира успешно чрез заниманията по звукова работа.

Основният въпрос, на който учителят търси отговор, е откъде да тръгне, за да определи състоянието на устната реч на детето и да се ориентира правилно в нейната звукова страна. От разнообразните варианти за диагностициране на речевото развитие бе предпочетено проучването на свързана реч и състоянието на звукопроизношението в нея. Известно е, че когато обмисля своето изложение, детето не изпитва

ограничения и говори свободно. Именно затова съчиняването и устното излагане на описание, повествование или разсъждение се приема, че осигурява необходимите данни както за общото състояние на устната реч, така и за влиянието на звуковата култура върху нейната свързаност и цялостност. Подобен подход за установяване на равнищата на развитие на устната реч разработват изследователи в лабораторията по развитие на речта и речевото общуване при Института за развитие на предучилищното образование на РАО, като определят критерии за оценяване на изказванията на децата (вж.: Ушакова 2008). Въз основа на техните критерии постиженията на 4–5-годишните деца по устна реч и звукова култура са диференцирани на три равнища, а именно:

Високо равнище. Детето правилно произнася всички звукове на родния език, умее правилно да използва средствата на интонационната изразителност, регулира темпа и силата на гласа си в зависимост от речевата ситуация. Ясно изразява емоционалното си отношение към събитията, за които говори, използва интонация за изказване на въпрос, подбуда, радост, възторг и др. Произнася звуковете отчетливо, както отделно, така и във фраза от цялото изложение. По време на говорене темпът е спокоен, умерен, а когато е необходимо, го ускорява за убедително представяне на речевата ситуация (бърза смяна на събитията). Речта е плавна, без излишни паузи, запъвания и повторения. В своето изложение детето избира и разкрива интересна тема; последователно разгръща микротемите (свойства, качества, характеристики на предмета за описание и разсъждение, развитието на сюжета – за повествование), излага събитията последователно. В своето изложение изгражда всички структурни части, характерни за уточнения вид (завръзка, кулминация, развързка), построява сюжета в логическа последователност. Служи си с граматически правилно построени прости и сложни изречения. Ползва разнообразни части на речта и образни думи (определения, сравнения).

Средно равнище. Детето допуска отделни грешки в звукопроизношението. Прави почивки, когато излага мислите си. Интонационно отделя думите в изказването си. Основният тон на речта е повествователен, но понякога си служи и с друга интонация. Не успява да запази отчетливо произношение при излагане на цялото повествование. Слушателите да разберат понякога неясно произнесени думи и изречения. Темпът на речта е умерен, независим е от ситуацията. Детето допуска незначителни паузи, повторения, които затрудняват разбирането на

речта. В изложението е разбираем общият ход на събитията, но не са разкрити микротемите, което нарушава логиката на изложението. По време на изказването използва само прости изречения, допуска грешки при образуването на глаголни форми, при съгласуване, при образуване на формите на съществителните имена.

Ниско равнище. Детето проявява типичните симптоми на забавено овладяване на родния език (късноезичие). Неправилно произнася преобладаващата част от звуковете. Нарушена е диференциацията на звуковете. Изложението извършва монотонно и не може да изяви емоционалното си отношение. Звуковете произнася неясно и неточно. По време на изложението темпът на речта понякога е ускорен, а в други случаи – забавен, което се отразява отрицателно върху качеството на речта. Като прави по-продължителни паузи, детето губи връзката в своето изказване. Не разкрива темата и не може ясно да изрази своите мисли. Логиката на изложението е нарушена съществено, в повествованието не е изградено начало и край. Използва еднотипни синтактични конструкции. Преобладават изречения за назоваване (Това е...). Често допуска граматически грешки. Лексиката в изложението е еднообразна, като много често използва едни и същи думи (вж.: Круглова 2008).

Проведеното констативно изследване през 2008 година в градовете Велико Търново, Враца, Плевен, Сливен, Стара Загора и селата около тях, целищо изясняване състоянието на устната реч и звуковата култура на 860 деца на 5-годишна възраст по уточнените по-горе критерии, осигури данни за допълнително обособяване на две равнища, които са под ниското. Основание за отделянето им е, че не са посещавали детска градина до петата си година и затова не притежават систематизиран познавателен и езиков опит. Стресирани са от възпитателните условия в подготвителната за училище група, поради което търсят начини за връщане към познатия им начин на живот и говорене. Предпочитат да общуват помежду си на своя майчин език, макар и да го ползват само на битово равнище. Служат си предимно с отделни думи за назоваване на лица и предмети или с фразова реч. Обикновено с жестове показват, че не разбират обясненията на учителите.

В тази подгрупа се включват деца, които след втория месец от обучението им в подготвителната за училище група, проявяват някои изменения в общото развитие и в маниерите на общуване. До края на учебната година тези промени вече се различават съществено и служат за основания при разграничаването на децата в две равнища.

В едното попадат тези, които проявяват интерес към играчките и предметите в детската градина. Те по-често макар и неумело манипулират с тях в сравнение с връстниците си от другото равнище. Включват се в дейностите, които учителите организират и проявяват стремеж за по-добра самоизява. Поощренията ги мобилизират и те със старание изпълняват възлаганите им задачи. Обикновено са в добро настроение и по-бързо се приспособяват при промяна на условията на педагогическото взаимодействие. Постепенно започват да се отличават от връстниците с по-доброто разбиране на български език. Проявяват умения за правилно изразяване не само с отделна дума, а и с фраза или с често употребявана в групата синтактична конструкция. Изявяват желание за пеене на песни за деца на български език. За известно време се вслушват, когато им четат кратък литературен текст и го разбират много общо. Обаче не се справят със задача за съчиняване и излагане на самостоятелни свързани изложения.

Очертава се и друга подгрупа, която остава на по-ниско равнище от предходната. Тези деца не притежават основни умения за приспособяване към групата на своите връстници. Обичайно са в лошо настроение, държат се агресивно и отказват да спазват правилата на организирания начин на живот. Отличават се с двигателна хиперактивност, като за кратко могат да променят настроението си, ако учителят и групата изпълняват някоя от музикалните дейности: слушане на музика, пеене, танцуване, свирене на детски музикален инструмент, съчиняване на мелодия. Развитието на устната им реч протича с много забавен темп и за една година те не могат да достигнат до равнище на готовност за обучение в училище.

Наличието на така представените подгрупи и ранжирането им под ниското равнище на владее на устната реч и звуковата култура налага необходимостта от разработване на варианти за диференциране на подготовката по четене и писане в системата на общата подготовка за училище. В краткото описание на децата, разпределени в двете равнища под ниското, все пак се откриват и някои техни положителни страни. Именно чрез тях бяха потърсени допълнителни възможности за личностно и речево развитие на тези деца. Тъй като с два от апробираните варианти вече са получени значими резултати, изложението се ограничава само до тяхното представяне.

Търсенето на спецификата при овладяването на звукопроизношението доведе и до установяване на някои особености при удовлетворяване на потребностите от звукова работа. Една от тях е неустойчивото формиране на произносителния навик. Чрез включване в ежедневни макар и кратки, но

целенасочени звукови занимания, проблемните деца променят социалната си активност и по-често общуват с връстниците си. Проявяват интерес към събеседниците си и им сътрудничат. При по-продължителни отсъствия от детската градина силно снижават говорната си активност и обикновено отказват на покана за включване в звукова игра. Установява се също, че по-често произнасят неправилно звуковете, които преди продължителното си отсъствие са произнасяли правилно. За да ги приобщи успешно, учителят обикновено си служи с индивидуални похвати или организира звукова игра, която е позната на всички. Такова връщане в общата система от звукови занимания се оказва слабо ефективно, тъй като не е интересно за останалите деца от групата.

В други случаи неустойчивостта на произносителния навик се проявява в пропускане на звука в дума или в заместване с друг, както и в размъняване на местата на звуковете в дума. Тази особеност най-често проявяват редовно участващите в звукови игри и занимания. Като съобразява тази неустойчивост при формирането на произносителния навик, учителят трябва да търси и да създава методически решения за дозиране на индивидуална работа. Преди всичко осигурява повече и разнообразни примери, чрез които активизира слуховия анализатор на детето, за да може то да си създаде устойчив слухов и кинестетичен образ за звуковете в думите. Характерно е, че с обогатяване на звуковия опит тази особеност постепенно изчезва, тъй като проблемните деца подобряват самоконтрола си по време на говорене.

Оказа се, че на 5–7-годишните са необходими и интересни дейности, в които слуховото възприемане ги предразполага за формиране на правилен произносителен навик. В ежедневно възпитателна работа съществуват благоприятни възможности за осигуряване на положителни емоции и оптимистично настроение чрез интегриране на художествените дейности. Така например съчетаването на говорене и пеене пред слушатели своевременно ориентира изпълнителя в практическия смисъл на изискванията за правилен изговор.

Произнасянето на звуковете при говорене и при пеене се различава много съществено. По време на пеене детето значително подобрява звукопроизношението си, поради което тези занимания трябва да предхождат говоренето. От една страна, положителните емоционални преживявания с връстниците му създават благоприятни условия за слухово съсредоточаване върху мелодията на песента. От друга страна, то повишава своята увереност за произнасяне на звуковете, като слуша пеенето на обкръжаващите го.

Ефективността на звуковата работа нараства, когато във възпитателния процес се интегрират дейностите слушане, пеене и говорене. Като познава индивидуалните произносителни особености, учителят разпределя групата на подгрупи и подпомага установяването на сътрудничество между отделните членове. Многократното представяне на образци за изговор ориентира проблемното дете в основни изисквания, с което го подпомага при опознаването им. Затова при подбиране на песни се съобразяват преди всичко индивидуалните му постижения по време на говорене. При разпределяне на ролите се договаря сценарий за сътрудничество между връстниците, като се уточняват както задачите за слушане, пеене и говорене, така и изпълнителите им. На детето с неправилно звукопроизношение се осигуряват повече възможности за слушане и пеене.

Когато неправилното звукопроизношение практически не може да се установи, тъй като устната реч на 5–7-годишното дете все още не е развита, се налага създаване на иновационни методически решения. От апробираните варианти по-долу представяме само два, чиято ефективност е потвърдена в статистически представителна извадка.

ДВА ВАРИАНТА ЗА РАЗВИТИЕ НА УСТНАТА РЕЧ И ЗВУКОВА РАБОТА С 5–7-ГОДИШНИТЕ

Както вече бе отбелязано, децата от двете равнища, които са под ниското, постъпват в подготвителна група без да притежават минимален познавателен и езиков опит. За да се адаптират към групата, те трябва да получат адекватна подкрепа както от учителя и родителите, така и от връстниците си. Тъй като не могат да общуват с обкръжаващите ги, им е необходим друг достъпен обект за слухово възприемане. Затова първият апробиран вариант за развитие на устната реч и звуковата култура акцентува върху възприемането на неречеви звукове.

Възприемане на неречеви звукове. Известно е, че заниманията с шумове, неречеви звукове се прилагат предимно с децата в младенческа и ранна възраст (вж.: Колцова 1979; Стоянова 1992). Обаче с този вариант се организират занимания, в които всяко 5–7-годишно дете от групата се поставя в относително равностойно положение спрямо останалите.

Постъпилите без минимален познавателен и езиков опит могат да се справят със задачите за целенасочено слушане, разпознаване и имитиране на шумове и други неречеви звукове. Тези занимания са полезни и за останалите деца, които са с постижения на високо и средно равнище, тъй като на тази възраст все още не са с достатъчно добре развито слухово възприятие.

Учителят предлага за слухово възприемане неречевеи звукове, а децата ги имитират, назовават и разпознават, с което им се осигурява надежден старт за подобряване на тяхната звукова култура. Осъществява се пропедевтична работа, тъй като все още не владеят основните умения за правилно звукопроизношение, а устната им реч не е развита. Недоразвитието се изразява в отсъствие на някои звукове в речта или в неправилното им произнасяне, проявявано при възпроизвеждане на речевеи образци. В едни случаи детето не изговаря звука, като го пропуска или заменя с друг, който е близък по звучене. В други случаи неправилно произнася звуковете, тъй като все още не владее механизмите за артикулирането им. Фонетически неправилната реч затруднява общуването, което предразполага формирането на някои специфични качества като: затвореност, нерешителност, плахост, срамежливост; агресивност, самонадеяност, озлобеност.

В съдържанието на педагогическата работа за запознаване на децата с неречевеи звукове се включват примери, които: 1) улесняват ориентирането и приспособяването във все още непознатата обкръжаваща ги среда; 2) инициират имитирането и предразполагат формиране на произносителни навици; 3) благоприятстват общото развитие на свързаната реч в нейната цялост. Заниманията с неречевеи звукове се осъществява в четири етапа.

В *първия етап* децата се запознават с предметите и играчките като източници на звукове. Научават техните названия и функционалното им предназначение. Запознаването със звуковете от обкръжаващата ги среда включва формиране на умение за свързване на звука с неговия източник. Чрез имитационни игри детето слухово възприема звука и го произнася. Включва се в обучение за реагиране на звуковите стимули. Чрез игрите се развиват ориентировъчно-изследователските му реакции за установяване и различаване на неречевеи звукове. Обучението се провежда непринудено, като последователно въвежда задачи за слухово разпознаване, назоваване на предметите и извършените с тях действия.

Във *втория етап* протича формирането на диференцирано възприятие на звуковете от обкръжаващата действителност и запознаване на децата със свойствата на звуковете, формиране на умения за направляване на вниманието върху звуковете, отличаване на един звуков сигнал от друг, определяне свойствата на звуковете, сравняване, намиране на сходството и различието между тях, уточняване последователността на звученето, което се състои от 2-3 звука. В обучението децата отговарят на следните въпроси на учителя: „кой?“, „кое?“, „какво прави?“, „ти какво чу?“, „как?“, „какъв?“.

В *третия етап* детето овладява умение за установяване на местоположението, насочеността на движението, източника на звука и оформянето на отговора. Отговаря на въпросите: „кое?“, „къде?“, „от коя страна звучи?“, „в какво направление?“, „кога става това?“.

В *четвъртия етап* протича формирането на представи за предметите, явленията от обкръжаващата ги среда, регулират слуховите представи, поведението и дейността в зависимост от звуковете сигнали и шумове. Децата трябва да се научат да реагират адекватно на звуковите стимули, да осмислят своите действия, да определят сред много шумове звученето на най-важните за живота, да обогатяват личния си опит, да разширят практическите си умения и навици, за да могат по-нататък да ги използват в реалния си живот. Учат се да отговарят на въпросите: „какво се случи?“, „какво трябва да се направи?“, „защо трябва да се направи?“.

Във всеки нов етап продължава разрешаването на задачи от предхождащите го. Съдържанието на педагогическата работа се разширява и усложнява. Внимание се отделя на формирането на всички компоненти на речта. Работата по запознаване на децата със звуковете от обкръжаващата ги среда се построява върху принципите на предучилищната педагогика, има целенасочен и системен характер, провежда се в различни видове дейности, като се прилагат игрите с правила, звучащите играчки, детските музикални инструменти, аудиозаписи и др. Ефективността на запознаването със звуковете от обкръжаващата среда се повишава чрез използване на следните похвати: организиране на практическите действия на детето с предметите, припомняне, възпроизвеждане, сравнение, анализиране и обобщаване на възприетите звукове.

Работата за слухово различаване на шумове от обкръжаващата среда се отразява благоприятно върху познавателното, речевото и слуховото развитие на децата. Те разширяват представите си за средата, в която живеят, обогатяват слуховите си впечатления. По слухово възприети речеви звукове започват да се ориентират в неречевите звукове и шумовете, които издават реално съществуващи предмети, като правилно реагират в пространството.

По време на обучението се подобрява и устната реч на децата. За да се изразят правилно, те използват познати синтактични конструкции. Повишаването на самоконтрола води до намаляване на граматическите грешки. Същевременно се разширява речниковият им запас със съществителни, глаголи, като се подобрява и фонематичният им слух. Ясното проговаряне на отделни звукове, срички, думи им помага да изработят слуховопроизносителни навици. Учат се да направляват слуха си, да

подражават на звуковете в природата, да различават и сравняват високите и ниските, силните и тихите, кратките и продължителните, звучните и беззвучните звукове, както и да определят отражението на настроението на човека в речта му (весело, щастливо, тъжно, сърдито). Като слушат връстниците си, ги различават по тембъра на техния глас. Вслушват се във формулировката на въпроса, построяват изречение, за да отговорят на учителя и да участват целенасочено в събеседването. Под влияние на обучението чрез специално организирани упражнения и игри с правила се подобрява умението за произнасяне на звуковете за шумове от обкръжаващата ги среда, развиват се и различни страни на слуховата функция.

Същевременно детето изпълнява практическа дейност, чрез която разширява опита си, повишава мотивацията на речевата дейност, подбужда желанието си да общува. Овладява умения за изразяване на неречевите звукове с речеве (междуметия), за да отговори на въпросите на учителя, като правилно построи отговора си в изречение. Слуховото възприемане на шумовете се превръща в интересно и привлекателно семейно занимание. Възникването и запазването на положителни емоции в отправената реч, полагането на усилия за слухово възприемане, възпроизвеждане, увеличава желанието за общуване. Постепенно слуховото възприемане осигурява надеждна основа за формиране на речевата система на децата.

Определени успехи детето може да постигне, като имитира слухово възприетите неречевите звукове чрез междуметия или други части на речта. Безспорно предимство на тези занимания е в техния творчески характер. Възприемащият словесно описва слуховия образ, като използва разнообразни похвати: назоваване, посочване, уточняване на характерни признаци, обясняване и т.н.

Представеният вариант за развитие на устната реч и звукопроизношението благоприятства не само укрепването на артикулационния апарат, а и формирането на фонематическия слух, слуховото диференциране на близки по звучене фонемите. Като участва в обучение за възприемане на неречевите звукове, детето овладява умения, въз основа на които може да се включи за решаване на по-сложни задачи. Такова обучение осигуряват логоритмичните игри.

Логоритмичните игри. Чрез този вид игри бе изграден вторият ефективен вариант за развитие на устната реч и звуковата култура. Изборът на логоритмичните игри се основава на теоретичното обобщение на Ф. А. Сохин, че частните раздели, които влизат в състава на

звуковата култура на речта, се отразяват твърде различно върху ефективността на общуването (вж.: Сохин 1984). Според него отделни правоговорни грешки не могат да намалят общата разбираемост на речта, но при ускоряване на нейния темп може съществено да се повлияе на речевото общуване. Когато значително се снижи интонационната изразителност, се затруднява възприемането на речта. Слушателят не може да долови фразовото ударение и не се ориентира правилно в смисъла на възприеманата реч. Тези особености на детската реч учителят е задължен да отчита, когато въвежда детето в сложния и интересен свят на езика на човешкото общуване.

Не по-малко важно е при направляване на звуковата култура на речта, детето да участва активно. Слуховото възприемане на звуковете в речта и произнасянето им зависи преди всичко от прилаганите в обучението методически похвати, чрез които се подобрява разбирането на речта. Затова авторитетни психолози, педагози, лингвисти в Русия (А. Гвоздев, Д. Елконин, С. Карпова, Л. Журова, О. Ушакова, А. Леонтиев, Ф. Сохин и др.), както и изследователи в България (Е. Петрова, Ст. Здравкова, Ф. Даскалова и др.) акцентуват върху подобряването на интонационната изразителност, за да се осигури ефективност в подготовката и в езиковото обучение на децата от предучилищна възраст.

Още преди да тръгнат на училище, те трябва да могат да различават правилното от неправилното изказване. Н. Бехтерева в своите теоретико-експериментални изследвания установява, че в мозъка на човека съществуват специални механизми за контролиране на психическата дейност (Бехтерева 1999). Нарича ги „детектори на грешките”. Те действат като акцентор на действията и осигуряват висока надеждност на психическата дейност на мозъка. Речевите грешки по А.Леонтиев са сигнали за измененията в речевия механизъм, които нарушават неговото правилно действие (Леонтиев 1969). За се разграничат нарушенията в речевия механизъм, трябва преди всичко да се познава неговото правилно функциониране. Само при правилно овладяване на речевия механизъм протича правилното изграждане на речевите способности. Затова откриването на грешката е един от основните похвати за усъвършенстване на устната реч. Логоритмичните игри осигуряват примера за правилен изговор, тъй като чрез сравняване на собственото изпълнение на текст или на мелодия и текст, се предразполага самоусъвършенстването на способностите в речевата дейност.

Чрез експериментални изследвания Д. Б. Елконин достига до извода, че речевата дейност, в частност звуковата, за детето е аналогична на всяка

друга дейност в обкръжаващата го материална среда. Чрез нея то овладява образи, като ползва опита си от опознаването на предметите. Д. Б. Елконин нарича осъзнаването на звуковата култура на речта основно качествено новообразование в психическото развитие на детето през петте години от живота му (Елконин 1976). Това уточнение е съществено за осъзнаване на факта, че отделянето на звука в думата е не само основа за възпитаване на звуковата култура на речта, а и за направляването на нейното правилно формиране.

Когато се прилагат логоритмичните игри, е важно да се избере хармонично съотношение между удовлетворяването на потребностите на детето в игровата дейност и общуването, от една страна, и решаването на задачата за преодоляване на недостатъка в звуковото произношение, от друга. Те са игри, в основата на които е моделирането с помощта на движения, за пресъздаване характеристиките на звуковете и интонационните модели на думите, фразите и др.

Методиката за използване на логоритмичните игри е базирана върху изследванията, чрез които е установена връзка между речта и изразителните движения (М. Гуревич, А. Леонтиев и др.), двигателните и речевите анализатори (А. Иванов-Смоленски, А. Лурия и др.), като е оценено значението на връзката между произношението и характерните движения на артикулационните органи. Под внимание са взети и данните за наличието на корелационни зависимости между степента на развитие на фината моторика на ръката и равнището на речевото развитие на детето. Известен е и изводът на М. Колцова, че са налице убедителни основания за разглеждане на китката на ръката като орган на речта. Тя е убедена, че както ръката, така и органите на артикулационния апарат изпълняват много важни функции при овладяване на речта (Колцова 1979).

Когато детето участва в логоритмичните игри, трябва да се отчитат неговите психофизиологически особености, за да може: индивидуално да се регулира продължителността на играта; оптимално да се дозира предвиденият за звукова работа материал, като се отчита фонетичната и лексическата му достъпност; пълноценно да се активизират колкото се може повече анализатори (слухов, зрителен, тактилен, кинетичен, кинестетически) за изпълняване на игровата задача; разнообразно прилагане на игрови похвати за създаване на положителна мотивация при участие в играта.

Логоритмичните игри в зависимост от съдържанието на двигателния и речевия материал условно може да се разделят на сюжетни и логоритмични

с елементи на спортни игри. Сюжетните логоритмични игри отразяват в условни форми приказни и жизнени епизоди. Децата с желание изпълняват роля и използват литературен текст. Логоритмичните игри от втория тип позволяват да се усъвършенства дълбочината и темпът на дишане, артикулационната моторика, умението за изразяване на определени чувства: радост (Ах! О!), съжаление, огорчение (Ох! Оу!), възхищение (А!, Ех!), досада (Е! И!). Ефективността на логоритмичните игри се увеличава, когато се използва музикален съпровод, тъй като речта и музиката имат общи музикални елементи: темп, ритъм, акцент, пауза, мелодика.

Логоритмичните игри способстват за развитие на фонематичния слух. Възприемането на музика с различна тоналност, сила, темп, ритъм създава основа за усъвършенстване на фонематическите процеси. А развитието на асоциации, свързани със звуковете, осигурява на детето примери, в които то може да различи звуковете слухово. Подходящи са звукови междуметия, които много често играещият използва в творческите игри, а именно: Ppp! – за движение на превозно средство; Зззз! – за звуковете на насекомо; Ссс! – за шума на вода и други. Произношението с музикален съпровод на текст, в които се съдържат опозиционни звукове, служи за развиване на диференцирането на фонемите както слухово, така и артикулационно.

За логоритмичните игри е необходим литературен материал, за да се изгради тяхната структура. Подходящи са много от стихотворенията на български и чужди автори. За да се използва за реализиране на логоритмична игра, литературната творба трябва да отговаря на следните изисквания: 1) да е с определен динамичен размер, за да може да се синхронизират движенията на ръцете, краката, тялото с ритъма на речта; 2) да е наситена с глаголна лексика, за да се представят движения; 3) да има средна дължина на строфите, тъй като за дългите строфи е трудно подбирането на съответстващи движения; 4) да е осигурена логическа връзка между текста на стихотворението и характера на движенията на детето.

Творческото използване на логоритмичните игри обогатява педагогическите средства за формиране на звукова култура на речта в предучилищна възраст и осъвременява условията за повишаване на ефективността на общуването между детето и обкръжаващите го хора. Основното им приложение се подчинява на възпитателната задача за създаване ситуация на общуване и поддържане на децата във ведро, жизнерадостно настроение. С универсалното си предназначение за усъвършенстване на устната реч и подобряване на звуковата култура може да се използва

в утринната гимнастика, в организираните форми на обучение, по време на разходките, в подвижните игри и т.н.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С проведеното изследване се потвърждава тезата, че за усъвършенстване на устната реч на 5–7-годишните трябва да се осигури ежедневна и осъвременена звукова работа. Проявяваните съществени индивидуални различия налагат нови изисквания към педагогическото взаимодействие за своевременно индивидуално подпомагане. Обаче чрез звуковата работа се преодоляват само оценяваните като несложни отклонения от нормата за изговор. По-ясно се диагностицират и случатите на по-сериозни отклонения от говорната норма, за които е необходима квалифицирана логопедична помощ.

Чрез опитите за проучване на потенциалните възможности на децата, които овладяват български език в условия на двуезичие или полиезична среда, са установени два ефективни варианта. Постиганията по първия вариант за слухово възприемане на неречеви звукове предразполагат успешното участие във втория. В него посредством логоритмични игри се осигуряват най-необходимите отправни точки за по-нататъшно овладяване и усъвършенстване на устната реч.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александров, Б.* Овладяване на звуковете в родния език. София, Народна просвета, 1967.
2. *Бехтерева, Н.* Магия мозга и лабиринты жизни. Санкт Петербург, Нотабене, 1999.
3. *Виготски, Л. С.* Мислене и реч (превод от руски). София, Наука и изкуство, 1983.
4. *Виготски, Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. Москва, Лабиринт, 1996.
5. *Даскалова, Ф.* Методика на обучението по роден език в детската градина. София, Просвета, 1991.
6. *Здравкова, Ст.* Методика на обучението по български език и литература в началните класове. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 1992.
7. *Карпова, С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками. Москва, 1967.
8. *Колцова, М.* Ребенок учиться говорить. Москва, 1979.

9. Круглова, А. Взаимосвязь звуковой культуры речи с развитием связной речи дошкольников. В сб.: Развитие и творчества дошкольников: традиции и перспективы. Рязань, 2008.
10. *Леонтиев, А.* Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969.
11. *Лисина, М., Ив. Димитров.* Общуване и самопознание. София, Наука и изкуство, 1982.
12. *Петрова, В.* Родна реч в детската градина. В. Търново, Слово, 2003.
13. *Пиръов, Г., Л. Десев.* Кратък речник по психология. София, 1981.
14. *Рубинцайн, С.* Основы общей психологии. Москва, 1946.
15. *Сохин, Ф.* Развитие речи детей дошкольного возраста. Москва, Просвещение, 1976, 1999.
16. *Сохин, Ф.* Развитие речи детей дошкольного возраста. Москва, Просвещение, 1984.
17. *Стамов, В.* Логопедия. Благоевград, ВПИ, 1989.
18. *Стоянова, Ю.* Вашето дете говори. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски”, 1992.
19. *Тилков, Д., Т. Бояджиев.* Българска фонетика. София, Наука и изкуство, 1990.
20. *Усова, А, П.* Обучение в детском саду. Изд. 2-е. Москва, Просвещение, 1970.
21. *Ушакова, О.* О научной деятельности Ф. А. Сохина. В сб.: Развитие и творчества дошкольников: традиции и перспективы. Рязань, 2008.
22. *Фомичева, М. Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. Москва, Просвещение, 1981.
23. *Елконин, Д.* Как учить детей читать. Москва, 1976.
24. *Блум, В. J. (B. J. Bloom).* Stability and Change in Human Characteristics, New York, Norton & Co, Inc, 1968.
25. *Брунер, J. S. (J. S. Bruner).* The Process of Education. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.
26. *Гезел, А. (A. Gesel).* The Mental Growth of the preschool Child. New York, The Macmillan Co, 1925.
27. *Пиаже, J. (J. Piaget).* The psychology of intelligence. New York, Harcourt-Brance, 1950.
28. *Хънт, J. (J. Mc V. Hunt).* The Challenge of Incompetence and Poverty. Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1969.

УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА УСТНАТА РЕЧ НА 5–7-ГОДИШНИТЕ В ПОДГОТОВКАТА ИМ ПО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ

ВЕСЕЛИНА ПЕТРОВА

Резюме

Авторката обосновава необходимостта от усъвършенстване на устната реч на 5–7-годишните. Характеризира значението на звуковата работа за предстоящото оgramотияване на първокласниците. Допълва традиционната методика на подготовката за оgramотияване с два ефективни варианта за овладяване на устната реч чрез достъпни звукови занимания.

ELABORATION OF ORAL SPEECH OF 5–7-YEAR OLD CHILDREN IN THEIR SCHOOLING OF READING AND WRITING

VESELINA PETROVA

Summary

The author represents the need of elaborating of the oral speech of 5–7 year old children. Characterizes the meaning of vocabulary work of the future learning of reading and writing of first grade children. Complementing the traditional methodic of preparing for learning of reading and writing with two effective variants of mastering of oral speech with easy vocabulary studies.