

# ПРОПЕДЕВТИЧНАТА РАБОТА ПО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ С 5–7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

*Веселина Петрова*

## **Увод**

Участието на детето в пропедевтична работа по четене и писане е сред най-често дискутираните образователни проблеми у нас и в света. В последните десетилетия се създават подготвителни курсове по езикова работа, предназначени за оползотворяване на специфичната възрастова любознателност не само към устната, а и към писмената реч. Дейностите четене и писане се включват заедно със слушането и говоренето в разнообразни занимания за общуване, чрез които се направлява цялостното личностно формиране и същевременно се снижава възрастовата граница за ограмотяване. Основанията за обогатяване на езиковия опит преди постъпване в училище се аргументират чрез многобройните данни за страха от лоша училищна успеваемост, за трудностите на малкия ученик в обучението, за неспособността му да преодолява противоречията между желаниа и възможния образователен успех.

От тези съображения със статията се цели да се обоснове вариант за ефективна пропедевтична работа по четене и писане, който се прилага у нас, като се уточнят теоретичните основания за създаването му и се очертаят неговите проекции върху индивидуалното личностно и лингвистично развитие на съвременното дете. Обобщенията са извършени въз основа на данните от социално-педагогическо изследване, проведено в петгодишен период от 2001 до 2006 г., в което са обхванати 684 деца на 5–7-годишна възраст. Освен събраната информация за настъпващите изменения в речевото и умственото им развитие са анализирани мненията на 1032 родители, пожелали да изразят становището си, както и резултатите от сътрудничеството със 185 детски и начални учители, взели непосредствено участие в организирания възпитателно-образователен процес. На проверка е подложена хипотезата, че ако в последните две години на предучилищното възпитание и подготовка чрез система от занимателни игри и упражнения се направлява целенасочено фонетико-фонематичното развитие на детето, то съевременно ще се ориентира в зависимостите между устната и писмената реч и ще е в състояние да преодолява типичните трудности, възникващи във всяко педагогическо

взаимодействие. В единство с целта и издигнатата хипотеза за решаване се приемат следните задачи: 1) обосноваване на теоретичните основи, върху които е изграден вариантът за пропедевтична работа по четене и писане; 2) очертаване на неговите отличителни характеристики; 3) систематизиране на предимствата му и конкретизиране на отражението им върху индивидуалното лично и лингвистично развитие на детето.

### **Същност и значимост на пропедевтичната работа по четене и писане**

В съвременния етап на развитие на хуманитарните науки многократно се потвърждава наличието на уникални индивидуални предпоставки за усвояване на устната и писмената реч, които невинаги човекът е в състояние да оползотвори пълноценно даже и до края на живота си. И ако овладяването и развитието на неговата устна реч зависи преди всичко от влиянието на обкръжаващата го социална среда, то узнаването и по-нататъшното усъвършенстване на писмената му реч се определя от сложните зависимости между комплексно действащи външни и вътрешни фактори. Така макар и да проговарят на един и същ език, още в предучилищна възраст децата проявяват различен темп на мислене и говорене, на разбиране и изразяване. Тезата, че още преди да тръгнат на училище значителна част от тях изостават от връстниците си, тъй като са лишени от социална подкрепа и не успяват да получат обща и специална подготовка за изпълняване на новата социална роля на ученик, многократно се потвърждава в продължителни и сложни дискусии.

В много страни на света известни изследователи в областта на педагогиката и психологията посвещават изследователската си работа за установяване на факторите, които благоприятстват развитието на детето до 6–7-годишна възраст. Така например в САЩ още през 60-те години на XX в. представителите на когнитивната психология Дж. В. Хънт, Дж. Брунер, Б. С. Блум поставят под съмнение традиционните теории за съзряването и издигат хипотеза за наличие на вътрешни възможности на малкото дете (27; 23; 22). Дотогава предучилищното възпитание е под силното влияние на теорията на А. Гезел за решаващото значение на факторите вроденост и вътрешно съзряване, която отрича необходимостта от полагане на умствени и други усилия в условията на целенасочено обучение в предучилищна възраст (11, с. 25). Обаче с популяризирането на данни за интелектуалните успехи в ранното обучение на детето по четене, с изнасянето на тревожни данни за поведението на неграмотните и необразованите, с популяризирането на факти за тежките

икономически вреди от неработещите поради липса на квалификация, възникват остри дискусии, които мотивират авторитетни учени и учители за разгръщане на сериозна изследователска дейност. Вниманието се насочва към възрастта, която е най-благоприятна за полагане основите на разгръщането на човешкия потенциал чрез целенасочено предучилищно възпитание, включващо и ранно оgramотяване.

Не случайно Мая Пинес конкретизира, че чрез заниманията по четене се постига истинска революция в предучилищното обучение, тъй като резултатът не се ограничава само в овладяване на писмените знаци и действията с тях, а е значително по-важен, защото развива познавателните възможности на детето. Според нея с осигуряване на необходими стимули се благоприятства осъществяването на психическите процеси, формирането на умствените умения и на индивидуалните способности (32). А в своите оценки Дж. Чал убедително акцентува върху обществената и икономическата значимост на ранното обучение по четене и определя оgramотяването за главен фактор в борбата срещу бедността. Защишава тезата, че осигуряването на добър старт на всеки бъдещ ученик още в предучилищна възраст не е само академичен, а и важен социален проблем (24). Жан Пиаже макар и да е изследвал когнитивното развитие на децата в заможни семейства, споделя становището, че и за произхождащите от онеправданите класи е необходимо обучение още в предучилищна възраст. Убеден е, че само детското заведение може да осигури необходимата морална и интелектуално обогатяваща среда, която с атмосферата и най-вече с разнообразието на използваните в нея средства може да компенсира липсата на достатъчно стимули за любознателност и дейност в този тип семейства (31).

Основания за търсене и създаване на своевременни и ефективни решения се оформят от констатираните проблеми в разнообразните образователни практики. Така например М. Лобро отбелязва, че една четвърт от децата не успяват да се научат да четат в първи клас и трябва да повтарят. Не спестява и факта, че голяма част от повтарящите не четат истински и не могат да разберат текста, дори и след като няколко пъти повтарят първи клас (или следващите класове) (28; 29). Допълва и констатациите си, че съществува зависимост между овладяването на способността за четене и извършването на останалите задължения в училище. Посочва, че 9–10-годишните, които много трудно се учат да четат, не притежават умения за учебна и друга съвместна дейност. В училище тяхното поведение създава поводи за напрежение, тъй като те ритат, закачат връстниците си; проявяват разсеяност

и не участват в организирания учебен процес. М. Лобро приема, че съществува пряка зависимост между лошото поведение и необучаемостта по четене. В търсене на възможност за разрешаване на аналогични на изложените проблеми Р. Делон изказва мнение, че децата трябва да се учат да четат до 6-годишна възраст, когато започват да изиявяват възможности за успешно изпълнение на интелектуални занимания (25).

В защита на възрастовата потребност от ранно обучение по четене се обявява и Дж. Брунер, който обосновава, че достигането на готовност за учене от детето преди всичко зависи от подготовката на учителя. Тази констатация извежда на преден план изискването за непрекъснатата квалификация на учителите, за да осъществяват възпитателно-образователния процес в съответствие с основните индивидуални и възрастови потребности. Според него която и да е тема може да се поднесе в процеса на обучението в приемлива форма за всяко дете по всяко време от развитието му. Всичко това е възможно, когато учителят познава и спазва основни методологически принципи и може да приложи ефективна методика. Когато организира дейност с детето, е необходимо да подбира нейните елементи, включващи разбиране, прилагане, анализ, синтез, творчество и накрая съждения и оценка. Задълженията на учителя не се ограничават само да обучава, а да създава подходящи условия и истинско овладяване на знанията (23).

С представените становища постепенно се оформя ново отношение към четенето като формираща дейност, която спомага за умственото развитие на детето. Така например Г. Миаларе конкретизира, че знаещият да чете трябва да може да превърне едно писмено съобщение в звуково по силата на точно определени закони, т. е. да разбира съдържанието на писменото съобщение, да може да прецени и оцени естетическата му стойност (30). За Дж. Чал началото на обучението по четене е не само разпознаване на думите, разбиране и тълкуване, преценяване и прилагане на прочетеното, а и възприемане на лични и социални проблеми (24).

С опознаване на познавателните възможности на детето се появяват и по-смели твърдения, които много се различават от традиционните. Г. Доман намира за неоснователна хипотезата, че писмената реч е много по-сложна за усвояване от устната. Приема, че съотношението между двете форми е действено, поради което детето може едновременно да усвоява своя роден език устно и писмено (26). Подобна теза защитават Л. Стивънс и Р. Орем, които твърдят, че ако в първите години от живота си детето е заобиколено с

писмени знаци и те са свързани по смисъл с предметите, би се научило да чете така, както се научава да разбира устната реч (33). Преди задълженията на обществените детски заведения авторите оценяват значението на семейството, което чрез материалната среда и общуването е в състояние да благоприятства почти едновременното овладяване на устната и писмената форма на официалния език.

Теоретичните заключения за възрастовия потенциал на детето изцяло обновяват практиката на предучилищните заведения. Не е случайно, че в програмите за възпитателна работа в детската градина на страни като САЩ, Япония и др. се предвижда преди постъпване в училище детето да владее не само определено равнище на развитие на устната реч, а и положително отношение, представи и умения за ориентирване в писмената реч. Стремешът е четенето и писането да се превърнат в интересни, занимателни дейности и положителната познавателна нагласа да служи за по-нататъшното им изучаване и усъвършенстване в училищното обучение, за да се гарантира сигурен старт на всяко дете към просперитет в живота.

### **Становища за пропедевтичната работа по четене и писане у нас**

Създаването на интерес към писмената реч е не само педагогически, а и важен социален, икономически и културен проблем, поради което неговото решаване зависи от много и разнообразни фактори. Наличните данни от историята на подготовката за оgramотвяване на детето в предучилищна възраст у нас свидетелстват за съществени различия в становищата на възпитателните фактори, водещи до разгръщането на сложни противоречия (2; 5; 7; 8). Те най-общо се извяват в следното:

1. Оценките на учителите за подготовката по четене и писане в детската градина и оgramотвяването в първи клас са сходни. Въз основа на принципа за приемственост между последователните етапи на образователната система всички педагози работят за осъвременяване на този процес. От професионални позиции учителите в детската градина синхронизират своята работа с колегите си в началния училищен етап, като конкретизират задълженията си в рамките на действащите образователни изисквания. Известно е, че преди утвърждаването на единна система за подготовка и оgramотвяване в детската градина се направлява предимно развитието на устната реч. Обаче след учебната 1950/51 година, когато се внедрява звуковият аналитико-синтетичен метод за обучение по писмена реч, се оказва, че традиционната работа по роден език не е достатъчна и подлежи на обогатяване и обновяване.

Постепенно се приема вече популяризираната в много страни теоретичната постановка за индивидуално пълноценно приключване на звуковия етап в предучилищна възраст с оглед на подготовката на детето за оgramотвяване в първи клас, за да може то успешно да продължи обучението си по писмена реч в следващите два етапа (звуко-буквен и буквен) (1; 6; 9). Изграждането на единен процес за подготовка и оgramотвяване у нас се основава на резултатите от изследванията на българските автори Е. Петрова, Ст. Здравкова, Ф. Даскалова и др. (вж.: 8; 9; 5).

2. Разнообразните мнения на родителите по този проблем очертават по-различни социални измерения на прехода от устна към писмена реч. В двата полюса се разполагат привържениците на тезата за ранно оgramотвяване на детето още в предучилищна възраст и опонентите им, които приемат, че тези задължения са на училището и трябва да се осъществяват под ръководството на учителите в началния училищен етап. Оформянето на втората гледна точка за разпределяне на отговорностите не е случайна, а се основава на разнообразни факти от семейното възпитание по ранно оgramотвяване (3; 4). Оказва се, че даже и старателните родители не са в състояние да помагат ефективно на своя бъдещ първокласник, тъй като извършеното вкъщи не само намалява неговите резултати по четене и писане в първи клас, а и влияе неблагоприятно на желанието му за учене. Преобладаващата част от родителите по-скоро интуитивно заключават, че масово ширещият се практицизъм за запознаване с буквите, назоваването им с популярни имена, затруднява детето, тъй като то не може да прочете и осмисли написаното. Те постепенно се убеждават, че преди да се научи да различава писмените знаци, то трябва да усвои други по-достъпни представи и умения да действа с тях. Основният проблем е, кои са тези представи, а след него възникват и други с частен характер – как да действа, какви правила да спазва, как да проверява извършеното и пр.

3. Между учителите и родителите застава детето, което отрано забелязва писмените знаци и прави опити да ги назовава, рисува, ползва. Обикновено то изпитва радост от извършването, защото възпроизвежда образците на поведение на възрастните при четене и писане. У нас Г. Пиръв още през втората половина на XX в. публикува данни за зараждане на интерес към писмената реч през втората – третата година от живота, но само когато семейството високо цени интелектуалния труд и осигурява образци на умствена дейност (18; 19). Тук е необходимо уточнението, че интересът и възможностите за успешни занимания с писмената

реч са индивидуални. Само определена част от всички занимавани започват да разбират прочетеното, да рисуват записите на думи и да ги разпознават. А минимална част от тях четат с разбиране дума или кратък текст още в предучилищна възраст. Важен е и фактът, че първокласниците по-лесно овладяват учебното съдържание по математика, а се затрудняват в обучението по български език. Оказва се, че в края на учебната година със задълженията по писмена реч се справят самостоятелно до 40% от всички обучавани, а за останалите 60% този процес остава незавършен и предопределя тревожни тенденции.

4. Детето в предучилищна възраст не само се учи да говори в обкръжението на своите връстници, а и забелязва писмените знаци преди да може правилно да изговори звуковете им (12; 21). Противоречията между непрекъснато разширяващите се познавателни потребности за занимания с писмените знаци и относително устойчивите темпове на овладяване на индивидуалната звукова култура на речта го поставят в изключително неизгодна позиция. От една страна, в края на четвъртата и началото на петата година от своя живот все още не владее изговора на отделни звукове, поради което са му необходими специални грижи, за да усъвършенства звукопроизношението си (16). От друга страна, е под въздействието на своето силно желание да чете и както възрастните да получава необходимата му информация от илюстрирана книжка или друг привличащ го запис (4; 5). В ползрението му попадат и неговите връстници, които също се занимават с писмените знаци. Понякога под въздействието на много образци от връстниците детето някак неусетно започва да разбира написаното, а в някои случаи само се досеща и започва да изказва собствени предположения, като се ориентира по картинките, по първите букви, по някои части от думата и пр. Тези и много други действия го предразполагат към повърхностно, незадълбочено четене, което му пречи да разбере истинския смисъл на записания текст.

От изложеното дотук следва, че непрекъснатото обновяване на образователния процес в детската градина и противодействието на утвърдени прагматични решения за относително обособена подготовка по четене и писане създават редица недоразумения. Представите за езика, както и уменията по четене и писане, се анализират основно във връзка със специалната подготовка за училище, с което не се осигуряват достатъчно данни за тяхното влияние върху общото психическо и личностното развитие в предучилищна възраст. Подценява се фактът, че чрез разширяване на индивидуалния слухов опит не само се формират обобщени представи за родния език и устната

реч, а и се овладяват в единство важни умствени действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация и пр.). Достига се даже до изразяване на съмнения за необходимостта от звукова работа, като в някои случаи силно се редуцира нейното съдържание и това води до ощетяване на езиковата подготовка на детето.

### **Познавателните потребности на детето в звуковата работа**

Участието на детето в звукова работа зависи от подбудите, които го въвличат в нея и го стимулират да участва активно, като си подставя цели, търси начини за реализирането им и преживява радост от постигнатия успех. За да направлява възникването на познавателните потребности, учителят трябва да разрешава поне два основни въпроса: 1) за условията, в които детето приема звучащата реч и нейните елементи като интересни обекти за опознаване; 2) за дейностите, в които най-успешно се осъществява познавателният процес. Търсенето на отговори продължава вече десетилетия, като чрез експериментална работа са изградени разнообразни варианти, за които няма еднозначни оценки. Само многократно е потвърдено, че когато учителят строго регламентира организацията на фонемния анализ, интересът на детето към заниманията със звуковете спада.

Така например даже и най-достъпната задача за определяне на първия звук в дума, не ангажира емоционалния потенциал на детето и то не изиявява желание да сътрудничи с учителя и връстниците си. Макар и звуковата работа да се осъществява чрез достъпни задачи за произнасяне на кратка дума, определяне на нейния първи звук, произнасяне само на първия звук от примерната дума и т.н., обикновено децата не разбират задачата и не постигат резултата, който учителят очаква.

В други случаи се осигурява готова схема, върху която има ориентири за всички звукове. Тогава определянето на количеството на елементите в примерната дума протича чрез броене на ориентирите, а не чрез очакваното произнасяне и уточняване на звуковете в нея. В случая детето си служи с нагледната опора и определя броя на звуковете, като брой квадратчетата от схемата. Лесно е да се установи, че то не извършва звукова работа, а изпълнява алгоритъма на аритметическа задача за установяване на количество фигури по нагледна опора. Ясно е, че педагогическото взаимодействие е нарушено, тъй като преди да е извършен звуков анализ и да са уточнени последователните звукове в думата, е поставена задача за определяне на броя им. Търси се резултатът, преди да е протекла процедурата по решаване на езиковата задача.



Настъпва недоразумение, което е недопустимо и предразполага към извличане на информация от средството за онагледяване, а не от слухово възприетия звуков образ.

В трети вариант се пристъпва към регламентиране на логическа последователност от действията, които всяко дете трябва да изпълни под ръководството на учителя. Чрез установяване на непосредствено взаимодействие се очаква уточняване на представата за звук и подобряване на уменията за звуков анализ на кратка дума. Прилага се популярен алгоритъм, въз основа на който учителят поставя въпроси, а от детето се очаква само да изпълнява възложеното. Предоставя се предметна картинка, звукова схема на думата, подвижни червени и сини квадратчета за отбелязване на гласните и съгласните звукове след установяване на местата им. Учителят непрекъснато направлява детето:

1. Изговори думата.

2. Удължи само първия звук в нея, за да го чуеш добре. Какъв е звукът? Отбележи.

3. Удължи втория звук. Какъв е звукът? Отбележи.

4. Удължи третия звук. Какъв е звукът? Отбележи (6).

След като приключи с уточняването на последователните звукове в примерната дума, всяко дете трябва да може да определи броя им и като ползва вече представения му образец, да изпълнява самостоятелно четирите последователни операции: удължи, обозначи, отбележи, провери.

След заниманията със звуковете в думата се пристъпва към уточняване на сричките като нейни естествени артикулационни единици (части). А след сравняването им се намира и отбелязва сричката под ударение. Накрая се проверява дали се е получила думата. Детето трябва да я прочете, като си служи с обозначенията за звуковете и сричките в нея.

Оказва се, че макар и да работи под непосредственото ръководство на учителя, то не разбира защо изпълнява възложените му задачи. Употребява названията дума, звук, но не може да ги разграничи и обясни. За него те са с неясен характер. Необходимо е някакво допълнение, с което да се осигури ориентировъчна основа за извършваната звукова работа. Затова в обновените варианти, изградени чрез експериментиране се използват похвати за опознаване на движенията на артикулационните органи по време на изговор (докосване с пръсти на гръкляна, челото; проследяване движението на устните и рисуване на измененията им и др.).

В други случаи се подпомага възприемането на гласа, като се променя темпото, тембърът, силата на изговора на дума. Например чрез изискването да изговори без глас думата, за да определи нейните звукове, детето я произнася и усеща движенията на артикулационния си апарат. Това му помага да установи различията между артикулационните движения и да отдели по-добре всеки от последователните звукови обекти. Изговарянето без глас и последващото обсъждане осигурява по-добри възможности за проверка на произнасянето на думата и избягване на несъответствията с нормите на езика. При установяване на неточности, учителят осигурява образец на изговора, стимулира детето за многократни повторения, чрез които се обогатява кинестетичният му опит и се подпомага уточняването на слуховите му възприятия.

Тук се налага уточнението, че по-съществени различия в изговора на дума се установяват, когато детето започва да чете. Тогава то не се задоволява само със слуховото възприемане на звуковата последователност в думата, а се опитва да си припомни и начина на нейното записване с букви. Така нараства вероятността за увеличаване броя на грешките, тъй като слуховата представа за звук в дума все още не е достатъчно добре оформена. Необходим е опит за определяне на мястото на звука в различни позиции на думата, който то все още не притежава.

Обаче самочувствието и успеваемостта на детето в звуковата работа се увеличават значително, когато възлагането на последователни задачи се подмени със сътрудничество. В играта “Търся първия звук” учителят разказва за дете, което много бързо намира първия звук на всяка дума. Описва как то най-напред я произнася, след това удължава само първия за звук, а накрая го произнася удължено (*зима, зззима, ззз*). Останалите деца слушат внимателно и последователно анализират други думи, в които търсеният звук *з* е на първо място (*зеле, зора и др.*). Образецът за участие в игра служи при контролиране на правилността на изпълняваните действия. Чрез изменяне на игровия замисъл за търсене на последния или само на уточнен звук, игровият опит благоприятства формирането на езиковия.

Опознаването на звуковете в думите подпомага формирането на обобщени представи за най-малките единици, от които се изграждат елементите на речта. Наличието на обобщена слухова представа за звук се приема не само за резултат, а и за изходна точка, от която трябва да продължи пропедевтичната работа по четене и писане. Затова е необходимо е да се

осигурят следните педагогическите условия, в които детето проявява познавателни потребности от участие в звукова работа, а именно:

1. *Разбирането на задачата за звукова работа.* Необходимо е да се осигури отправна позиция чрез други по-близки дейности, в които звуковете и заниманията с тях са привлекателни за детето. Поставянето на ориентири, изготвянето на надписи, възстановяването на записки, отправянето на съобщения и други прагматични цели налагат търсене на звукове в думи, обозначаване, ползване. В тези занимания четящото и нечетящото дете осмислят в различни варианти изискванията за звукови занимания.

Ако на нечетящото дете се постави въпрос за първия звук на три-звукова дума, то обикновено отговаря прагматично, като изговаря част нея. Твърди че в думата *мак*, първият звук е *мъ*, в *ски* – *ск*, а в *стол-стъ* и т.н. При разделяне на думата на звукове обикновено то се влияе от образа на изговор на възрастните, тъй като все още е много обща и неточна представата му за звук. Освен това свързването на съгласния и гласния звук в отворена сричка, както и на последователните съгласни в думата за него остава слято и неразчленимо артикулационно цяло.

Четящото дете прилага друг вариант. То си припомня как изглежда записана дума и изговаря последователните названия на буквите от спомена си за думата. Служи си не със звуковете в нея, а озвучава знаците им, като ползва варианта на изговора на възрастните (*мак* – *мъ*, *а*, *къ*; *лук* – *лъ*, *у*, *къ* и др.). Стесеното съдържание на представата за звук му пречи, за да разбере смисъла на думата, чиито записани букви познава добре и назовава много бързо. Тези занимания не му позволяват да разбере значението на звуковия комплекс, макар и да го произнеса. Много често за деца с подобни умения се оформя неправилен извод, че те много рано са се научили да четат, но са загубили бързо интереса си към четенето, тъй като не е съвършена методиката за начално ограмотяване.

Тези изяви както на нечетящите, така и на четящите дават основания да се твърди, че е необходимо включване на 5–7-годишните деца в специално обучение за опознаване на елементите на езика и речта поне през две последователни учебни години. И най-важното в този продължителен процес е, че формирането на способа за фонемна анализ трябва да се подчини на овладяване на естествения механизъм за разчленяване на звуковата структура на думата. А когато организацията на звуковата работа непрекъснато се преустройва за постигане на набелязана цел, заниманията са интересни и

увлекателни, изпълнявани са бързо, лесно, точно, а и гарантират постигане на успех. Поддържането на високо самочувствие в звуковата работа, зависи от подбора на думите за тези занимания, затова учителят трябва да съобразява броя, поредността, последователността на съгласните и гласните звукове в тях.

2. *Обогатяването на представата за звук.* Разчленяването на звуковата последователност на думата на съставлящите я елементи (фонемни) едни и същи деца извършват понякога правилно, а в други случаи – неправилно и то през продължителен период от време. Този и без това сложен за детето преход от звуковата към звуко-буквената форма още повече се забавя, когато не е достатъчно добре обмислено предлагането на думи за звуков анализ. Излишни трудности в звуковата работа се създават, ако се работи с примери със съществени различия между изговора и правописа им. Разликата между образа за изговорената и записаната думата се основава на лингвистично правило, което детето все още не само не знае, а и не може да разбере. Така например, за да уточни звуковете в думата *лъв*, то трябва да притежава известен лингвистичен опит, за да си припомни сродни думи (*лъв* – *лъф*, *лъвове*, *лъвица* и пр.), а след това да определи различията в изговора на звука *в* в тях.

За четящото дете думата се състои от *лъ*, *ъ*, *въ*, а за нечетящото е съставена от *лъ*, *фъ*. В тази и в редица други думи, където при изговор обеззвучаването на последната звучна съгласна е естествено при изговор, отделянето на звуковете протича бавно и даже насочва възрастните към съмнения за целесъобразността на извършваните фонетични упражнения. Четящите си служат с названията на обектите (буквите), които са научили преди да са участвали в звукови занимания, а нечетящите, които не знаят за съществуването на буквите и не са ги наблюдавали целенасочено в книгите, звуковият обект е с друг образ. Възниква въпросът за възпитаване на интерес към звуковите занимания, тъй като много отдавна е доказано, че без специално обучение децата не се занимават със звуковете, а и не се интересуват от съществуването им. Звукът е невидим, произнася се мигновено, винаги е във връзка с други звукове, а звучащата дума носи съобщение, към което то проявява интерес в общуването. Като пристъпва към работа с думата, вече четящото дете прилага друга стратегия. То се стреми да намери опора в спомена за буквения запис на думата, по който се ориентира по-бързо.

3. *Владеенето на умствени действия със звуковете.* Представата за звук служи за извършване на основните умствени действия: звуков

анализ, звуков синтез, звуково сравнение, звуково обобщение, звукова конкретизация и др. Начините за извършване на тези действия, които ползват вече четящите, показват, че те се ориентират не в звуковата, а в буквената форма на думата. От посочените по-горе примери е ясно, че детето много често не разбира възложената му задача. То си представя буквата в образа на последователно записаните знаци или си служи с неточни, неясни слухови образи, които по-нататък не може да употреби в звуковия анализ. Преориентацията му от звука към буквата го води до невъзможност да изпълнява в умствен план действията със звуковете. За него основните елементи на езика, все още са непознати. Затова то не е в състояние да осмисли връзка между звук и буква. Изпреварващо само е забелязало и различило буквите, а те са изкуствено създадени образи, изобретени от човека за обозначаване на думата, за записване на текст по определени правила. Затова при прочитане на думата е необходимо да се възпроизведе звучащата ѝ форма, за да се разбере правилно нейното значение.

Тъй като детето е с нагледно-действеното и нагледно-образно мислене, то бързо се преориентира именно към буквата и я превръща в единствен и достатъчен източник на своите знания за думата. И това не е индивидуална характеристика на отделни хора, а вече установена особеност на осъзнаването на езика от всеки човек (10). Обаче ориентацията върху буквата води до трудности при овладяването на основните умствени действия, тъй като основната представа за звук не е формирана. За да продължи по-нататък подготвителната работа, са необходими разнообразни звукови занимания, с които да се подпомогне опознаването на думата и нейната структура.

*4. Сътрудничеството с връстниците в звукови игри и упражнения.* За да се реализира пълноценно звуковият етап в подготовката по четене и писане, е необходимо децата да се научат взаимно да се контролират, а впоследствие и самоконтролират за правилно изпълнение на умствените действия, като си служат с основните представи за текст, изречение, дума, звук, сричка, както и да прилагат към тях специфични умствени действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация), за да изпълняват съзнателно поставените им познавателни задачи.

Благоприятни условия за звукови занимания се изграждат в цялостната организация на възпитателно-образователната работа, тъй като отправянето и възприемането на съобщения е в основата на общуването в групата. Достатъчно е да се популяризира темата за звуковете в междуличностните

взаимодействия. Подходящи са разнообразните игри с правила като: “Първи звук”, “Търся звука”, “Довърши думата” и др., с които се подпомага обогатяването на слуховия опит. Когато произнася звук за установяване на комуникативна връзка, детето не само може да си служи с него, а и да си сътрудничи със своите връстници.

С така уточнените педагогически условия се разкрива своеобразието на пропедевтичната работа по четене и писане, която предразполага успешното обучение в училище. Чрез нея се удовлетворяват преди всичко потребностите от развитие на устната реч и като се благоприятства усъвършенстването на изговора на звуковете в думите, се направлява опознаването на елементите на езика. Тук е основателно да се постави въпросът за внасяне на необходими иновационни решения в пропедевтичната работа.

### **Иновационни решения в пропедевтичната работа по четене и писане**

В съвременните изследвания постепенно се утвърждава тезата, че езиковото обучение в детската градина трябва да започне с овладяването на пределно общи и достъпни знания за елементите на родния език, на писмеността, за да се превърнат те в основа на системата от лингвистични знания, умения, навици, отношения на учащите се (11). Аргументирано се доказва и ранното възникване на познавателната потребност към писмената реч, което налага да се търсят пътища за нейното удовлетворяване още в рамките на предучилищното възпитание (2; 16). Акцентува се върху непреднамереното ориентиране и овладяването на устната форма на българския книжовен език, за да се формира трайно познавателно отношение към изучаването му. Потвърждава се, че естествената емоционалност в предучилищна възраст, както и необременеността с информация, бързината и пластичността на цялостната психическа дейност, благоприятстват езиковото обучение. А когато се съчетават различни изкуства, се увеличава привлекателността на педагогическото взаимодействие и в него детето вече може успешно да овладее лингвистични представи, умения, отношения, които в предходните десетилетия са оценявани за абстрактни, сложни и недостъпни за децата от предучилищна възраст.

Оказва се, че все още в традиционното подготвително обучение не се подпомага в достатъчна степен формирането на способности за слухово ориентиране в устната реч, което се отразява неблагоприятно върху ограмотвяването в първи клас. За да се предположи преходът от уст-

ната към писмената реч, са необходими повече занимания, изградени върху основата на позиционния принцип (16). Същността на този принцип се състои в това, че всяка езикова единица има свое значение, и само ако в определена позиция тя се съчетае с други езикови единици, изпълнява определена функция. Когато промени позицията си спрямо останалите, всеки елемент загубва своята функция. Тази закономерност се проявява на всички езикови равнища и трябва да намери приложение в пропедевтичната работа по четене и писане, тъй като благоприятства умственото развитие в процеса на обучението. Формирането на всяка езикова представа се поставя в логически зависимости с други и служи за съзнателно реализиране на определени функции.

Нарушаването на позиционния принцип много бързо се разбира, чрез примери, в които се променя или се губи смисълът на изказването. Ето защо преди да е овладяло лингвистични представи, детето може да участва в игри за установяване на логически или смислови несъответствия, ако се включи в занимания с игрова мотивация. Така например усетът към ударението в думата се проявява преди овладяването на представа за звук и формирането на умение за различаване на звуковете в устната реч. Затова определянето на мястото на ударението в думата може успешно да се извърши преди заниманията по звуков (фонемен) анализ.

Възприемането на ударението в дума протича бързо и лесно в игри за оказване на сътрудничество. Достатъчно е някой да помоли детето за оказване на помощ или съдействие и то с желание проявява отзивчивост. Ситуациите на общуване се подчиняват на различни цели: подпомагане на дете, което учи български език, но не запомня добре думите и променя мястото на ударението в тях; поправка на грешките, които допуска говорещият детски компютър; измисляне на задачи за Незнайко, който иска да се научи да говори правилно и др.

В друга ситуация на общуване куклата Лили търси само своите предмети и играчки. Те се назовават с дума, която прилича на нейното име. Първата част е по-силна от втората. За да ги намери Лили, поставя юмруче под брадичката си и проверява (Лили, маса, чаша, ...). След куклата дете продължава с избирането на вещи, като спазва последователността на действията: 1) назовава с дума обекта, 2) изговаря думата на части, 3) заедно с децата определят по-силната част от думата, 4) приема обекта, ако първата част на думата е по-силна.

Заниманията със сричките и ударението осигурява възможности за участие в много и разнообразни подвижни игри, в които ритмичният рисунок на думата се представя чрез привлекателни движения: вдигане на ръце,

подскачане, клякане, вдигане на пръсти и др. За преживяване на положителни емоции се използват стихотворения, броилки, забавни игри с промяна на ударението. Осигуряването на повече движения сплотява групата за съвместни дейности още в първите часове на деня.

За да се поддържа любознателността към думата и нейното ударение, в лингвистичните занимания за всяко дете се осигуряват възможности за назоваване, разделяне на естествени артикулационни части и определяне на по-силната от тях. Оформянето на лингвистична гледна точка към думата протича и в други игри за провокиране на прагматичната детска логика. В тях основни действия са назоваването, разделянето на части, определянето на по-силната и вземане на решение.

Важни са взаимодействията в играта, тъй като чрез тях се осигурява възпитателна среда. Усилията се обединяват за разкриване и преодоляване на противоречия, като се изпълняват допълнителни действия за сравняване, определяне на сходствата и различията и пр. Например изборът на участници за играта “Живи думи” протича бързо, ако желаещите изтеглят картинка и я назоват наум. Изображенията (кòла и колà, Пàно и панò, кùпа и купà) са подбрани целенасочено за установяване на мястото на ударението в дума и осмисляне на неговата смислоразличителна функция. Всяко дете търси друго, което притежава картинка като неговата. В изградените подгрупи започва работа за определяне на по-силната част от думата, при което участниците използват вече познатия им прагматичен похват за изговор с юмруче под брадичката. Като сравняват резултатите от сричковия анализ и определят, че едната част от думата е по-силна от другата. Достигат до извода, че ако частите променят силата си, в едни случаи може, а в други не може да се получи дума. Изображенията се съхраняват в картинния речник на групата с уговорката, че ще служат и за друга игра.

Съзнателното отношение към думата, уточняването на нейната форма и значение се гради постепенно чрез подходящи примери. Увоените действия за сричков анализ на думата и уточняване на по-силната част в нея децата прилагат в следващи игри, като си служат с други названия. С тези занимания се предразполага осъществяването на етапа на първоначално опознаване на думата като единица на езика. Основната цел е да се предизвика любопитство към звуковата система на родния език, да се формулират въпроси за нейните звукове, за начините на уточняването им.

Игрите с естествените артикулационни единици на устната реч благоприятстват извършването на звукова работа, тъй като детето ус-



пешно разчленява думата на срички и преживява радост от извършваните действия за назоваване, разделяне на части, определяне на по-силната от тях, вземане на решение. Многократното слухово възприемане на частите на думата служи за създаване на слухов опит, чрез който детето опознава не само сричкообразуваща функция на гласния звук, а и градивната функция на всеки звук в думата. За да продължи по-нататък успешно обучението, е необходимо обновяване и обогатяване с други похвати, овладяването на които протича в занимания по звукова работа.

### **Обогатяване и обновяване на звуковата работа**

Обогатяването и обновяването на звуковата работа в детската градина се налага както от завишаването на изискванията към готовността за оgramотяване по звуковия аналитико-синтетичен метод, така и от световната тенденция за оползотворяване на потенциалните възможности за четене с разбиране още в предучилищна възраст. Внедрява се ново образователно съдържание, от което децата не само овладяват най-необходимо за живота, а и развиват умствените си способности. В процеса на оgramотяване се реализира възпитаващо и развиващо обучение, което се основава на научното познание. Акцентува се не само върху развитието на устната реч, а и върху формирането на езикови представи.

Скритият резерв във възпитателно-образователния процес е в съвместния му и непрекъснат характер. Значителна част от трудностите се преодоляват по-лесно, когато опознаването на звуковете служи за изграждане на взаимоотношенията и взаимодействията между връстниците. Тук фонетичното съдържание макар и да няма обучаващо въздействие, служи за привличане на вниманието, за обменяне на информация, за постигане на разбирателство или за изразяване на противодействие. Основният образователен смисъл на тези занимания се състои в многократното употребяване на названието звук и ползване на изменения в изговора му като средство за обменяне на информация в разнообразни ситуации на общуване

Отначало откриването на звуковете служи за установяване на зависимости между връстниците в различни житейски и комуникативни ситуации, а след заниманията с тях те обогатяват игровата си дейност, установяват разнообразни социални взаимодействия. Звуковете им служат за изказване на междуметия, за изразяване на различни емоционални състояния (радост, тревога, досада, интерес и др.). Обикновено в ролеви игри те употребяват реплики, изградени от един и същ звук. В играта “Артист” участникът

представя с междуметие своята роля, а ако зрителите срещнат трудности, им оказва помощ с характерни движения и действия. Така с едно кратко емоционално изказване (напр. “ – Аaaa!”) се изразяват различни чувства и състояния като: радостта на детето при получаване на подарък; плача на бебето; звуковете на болния при преглеждане на гърлото му и др. Шестте гласни звука *a, ъ, e, и, o, у* намират приложение в различни ситуации на общуване, за да се изпрати и получи своевременно важна информация между участниците в играта.

Основното предимство на тези игри е, че участниците в тях многократно използват названието звук, изговарят междуметия, изградени от един гласен звук. Практически обогатяват опита си за гласните звукове и разбират, че могат да ги извикат, за да се чуят надалеч; да ги изпеят и да покажат настроението си; да отправят поздрав и приятно да изненадат връстниците си; да предупредят без глас приятелите си, а те да се досетят и да разпознаят имитирания звук по движението на устните им и пр. Чрез други опити се убеждават, че не могат да изговорят гласните звукове със затворена уста.

Оказа се, че когато тези занимания предхождат формирането на представа за определен гласен звук, 5–6-годишните деца по-често изявяват намеренията си за сътрудничество с учителя, тъй като разбират въпросите му за изговаряне на звук, за определяне на мястото на звука в дума, за допълване на пропуснат звук и изграждане на дума от него и вече изговорените. Значително се разнообразяват и взаимодействията между връстниците, ако с подходящи нагледни средства се привлекат за сътрудничество.

Например любопитството към звука успешно се провокира със специално нарисувана сюжетна картинка. Тя се предлага за разглеждане, разпознаване, запомняне само на фигурките, които се назовават с дума, съдържаща договорения за издирване гласен звук. Така с шест картинки групата участва в игри за последователно определяне на гласните звукове в началото, в средата или в края на думата: а – акула, агне, авлига, амфора, акордеон, очила, усмивка, книга, кордела, маса, покривка; ъ – лъв, вълк, гълъб, гълъби, жълъд, гръб, къща, дръжка, дръжки, ръка, ръце; e – Ежко, елече, елен, елени, елха, елхи, Мечо; и – риба, риби, делфин, делфини, мида, миди, звезди, чинии, вълни, щипки, камъни; o – кон, конче, очила, стол, огледало, обица, обеща, облегалка, око, очи, опашка, отвор, отвори, отворена, пионка, пионки, перо, колан, панталон, тока, рокля; у – усмивка, ухо, уши, публика, украса, обувка (16; 16 а; 16 б).

Тъй като една от важните възпитателни задачи е детето да се научи да пази чиста учебната книжка, при разглеждане то поставя пионка върху изображението, в чието название се съдържа издирваният гласен звук. С този похват се насочва към състезание с връстниците си, целенасочено се ангажира да намери повече изображения. Многократно произнася названията наум, а след това ги чува в примерите, които то или останалите участници изговарят. Служи си с похват за контролиране и самоконтролиране на действията за произнасяне, като спазва договорените правила.

Играта, която най-често се използва в описаните случаи, е “Търся звука ...”. Нейното безспорно предимство се състои в многократното изговаряне на звука изолирано и в думи. За да се подпомогне слуховото възприемане, се използват различни варианти за произнасяне: изговор на дума без промени в нейната звукова структура; удължаване на времето за произнасяне, за да се чуе добре и се определи мястото ѝ; увеличаване силата на гласа при изговора на търсения гласен звук; провокативно произнасяне на част от думата (звукове), за да се допълни пропуснатият звук и др. Промените в изговора на звука в думата предразполагат целенасочено да се извърши звуков анализ, т.е. от произнесената звукова последователност да се отдели само един подбран елемент (един звук). А когато към определени звукове се вгради договорен звук и се получи позната дума, практически участниците в играта осъществяват звуков синтез.

В подготвителна за училище група заниманията с гласните звукове се разнообразяват, тъй като вече не са необходими нагледни опори, а припомнянето на думи е улеснено от сравнително богатия речник на 6–7-годишното дете. За да се задържи интересът към умствените действия със звуковете в думите, са необходими и други умствени действия: сравняване за намиране на звуково сходство или звукова разлика; обобщаване на група думи по основен елемент (договорен гласен звук); изключване на дума и конкретизиране на основанията за нейното отделяне от останалите и др.

Чрез умствените действия за звуков анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация 5–7-годишните се убеждават в градивната функция на звука в думата и сами формулират предложения за изграждане и разрушаване на нейната цялост. За разширяване на слуховия опит се използват игри със съгласни звукове. Чрез тях се удовлетворяват специфичните възрастови потребности на 5–7-годишните от общуване, в което използват определени групи звукове и получават помощ за овладяване на сложна координация на

действията на артикулационните органи. Заниманията със звуковете подпомага слухово и артикулационно да се диференцират твърдите и меките съгласни, като се използват емоционални похвати и практически опит.

Известно е, че в индивидуалното развитие произнасянето на меките съгласни звукове се овладява преди твърдите. През продължителен период от време детето подменя твърдите съгласни звукове с меки. За да овладее правилния изговор на твърдите съгласни в думите, са му необходими не само правилни образци, а и възможности за сравняване при говорене (11; 16; 21).

Например чрез играта “Познай по звука” децата слухово възприемат две последователни междуметия, които трябва да различат, за да разрешат загадката. Учителят разказва, че на една полянка са се срещнали две змии. Всички наоколо чули: – *C-c-c!*, а след това – *C'-c'-c'!* и разбрали коя е поздравила първа. За да определят последователността, децата трябва да различат слухово твърдия от мекия съгласен звук. Ако не успеят, им се оказва помощ с имитации, за да се базират на усещанията си за изговора при произнасянето на междуметията.

Едно от предимствата на предлаганите игри за пропедевтична работа е, че чрез тях всяко дете увеличава възможностите си за слушане на правилна реч и систематизира опит за установяване на различия в произнасянето на думите. Игрите за изговор на междуметия подпомагат диференцирането на звуковете и произнасянето им в думи. Когато учителят изговаря правилно думите, детето развива желание за самоконтролиране и е в състояние да разграничи правилно изговорената от неправилно изговорената дума (шапка, а не с'апка; кошница, а не кос'ница; маса, а не маш'а и много други).

Посочените примери са потвърждение, че в предучилищна възраст трябва да се акцентува върху разнообразяване на съдържанието на звуковата работа, за да се подпомогне процесът на усъвършенстване на устната реч и се предразположи овладяването на нейната писмена форма. Възприемането на правилния изговор на звуковете в речта се подпомага чрез алитерация, като на децата се предлагат за разпознаване и назоваване думи, в които съгласен звук или съчетание от последователни съгласни може да им послужи за изразяване на отношение при построяване на текст. Освен това сюжетната обвързаност на изобразените фигури лесно ги ориентира към употребяване на думите, съдържащи предвидения за възприемане, опознаване и употребяване звук. Тези упражнения са много необходими на 5–7-годишните деца, които проявяват известна практическа неустойчивост при изговаряне

на твърдите съгласни звукове и особено на звуковете от “късния онтогенезис” (с, ц, дз, з, л; ш, ч, дж, ж, р, р’ (вж.: 16, с. 60).

За да се оползотворят възможностите на 6–7-годишните за слухово съсредоточаване върху звуковия състав на думите, се предлагат думи за сравняване и установяване на звуковото сходство помежду им. Примерите са подбрани така, че да се уточни приликата между един, два или повече съгласни звука. Заниманията са с практическа насоченост и ако детето се затрудни, е необходимо да му се окаже помощ чрез подходящ похват (удължаване на изговора, увеличаване силата на гласа при изговор или пропускане на звука).

### **Заклучение**

Апробираният вариант за пропедевтична работа по четене и писане се отличава от популярните, тъй като включва звуковата работа в цялостния възпитателно-образователен процес. 5–7-годишните деца целенасочено употребяват звуковете, защото са им необходими в игрите. С това значително се увеличава относителният дял на опитите за правилното им произнасяне, сравняване, разграничаване. Формирането на представите за елементите на езика протича естествено и се основава на обогатена и обновена система за цялостно личностно развитие в предучилищна възраст. Ефективността на звуковата работа допълнително се потвърждава чрез постиженията на децата в училище.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Амонашвили, Ш. А.* В школу – с шести лет. М., 1986.
2. *Батоева, Д., И. Колева.* Диагностика и подготовка за ограмотяване. С., 1996.
3. *Безруких, М. М.* Обучение первоначальному письму. М., 2002.
4. *Белобрыкина, О. А.* Речь и общение. Ярославль, 1998.
5. *Даскалова, Ф.* Методика на обучението по роден език в детската градина. С., 1991.
6. *Журова, Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду. М., 1978.
7. *Здравкова, Ст.* Ограмотяването на децата в първи клас. С., 1990.
8. *Здравкова, Ст.* Система на обучението по писане и краснопис. С., 1991.
9. *Здравкова, Ст.* Методика на обучението по български език и литература в началните класове. С., 1992.
10. *Карпова, С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967.

11. *Коев, Р.* На шест години не е ли вече късно? Ранно обучение по четене. С., 1989.
12. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург, 2003.
13. *Лусина, М., Ив. Димитров.* Общуване и самопознание. С., 1982.
14. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1988.
15. *Москов, М.* Езикознание (в помощ на учителите по български език). С., 1982.
16. *Петрова, В.* Родна реч в детската градина. Книга за учителя. Велико Търново, 2003. (16 а Петрова, В. Моливко. Родна реч, 5–6 г. Велико Търново, 2002. 16 б Петрова, В. Моливко. Родна реч, 6–7 г. Велико Търново, 2002).
17. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы. Минск, 2002.
18. *Пирьов, Г.* Първите стъпки в живота. С., 1985.
19. *Пирьов, Г. Д.* Психология на семейството. С., 1999.
20. *Филипова-Байрова, М. и др.* Речник на чуждите думи в българския език. С., 1982.
21. *Фомичева, М. Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. М., 1982.
22. *Bloom, B. J.* Stability and Change in Human Characteristics. New York, Norton & Co., Inc., 1968.
23. *Bruner, J. S.* The process of Education, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.
24. *Chall, J. S.* Learning to read: the Great Debate, New York, Mc-Graw-Hill Book Co., 1967.
25. *Delogne, R.* Apprendre à lire avant six ans, Bruxelles, Ed. de l'Université, 1973.
26. *Doman, G.* Teach your Baby to read. New York, Random House, 1963.
27. *Hunt, J. Mc V.,* The Challenge of Incompetence and Poverty, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1969.
28. *Lobrot, M.* Lire. Paris, OCDL, 1973.
29. *Lobrot, M.* Troubels de la langue écrite et remèdes. Paris, ESF, 1972.
30. *Mialaret, G.* L'apprentissage de la lecture. Paris, 1966.
31. *Piaget, J.* Où va l' éducation, Paris, Denoël, 1972.
32. *Pines, M.* Revolution in Learning. The Years from Birth to Six – New York, Harper & Row, 1967.
33. *Stevens, L., Orem, R. S.* The Case for Early Reading, St Louis, Missouri, Warren H. Green, Inc.

## ПРОПЕДЕВТИЧНАТА РАБОТА ПО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ С 5–7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

ВЕСЕЛИНА ПЕТРОВА

### Резюме

В статията са обобщени резултатите от социално-педагогическо изследване на 5-7-годишни деца, с което е апробирана възпитателно-образователна система за направляване на фонетико-фонематичното им развитие. Характеризирано е своеобразието на извършената пропедевтична работа във връзка с подготовката им за оgramотояване и са откroени неговите предимства пред прилагани популярни практики. Аргументирана е съвременна технология за езикова работа и е обоснована нейната ефективност.

## PROPAEDEUTIC WORK IN READING AND WRITING WITH 5–7-YEAR OLD CHILDREN

VESELINA PETROVA

### Summary

The results of the social-pedagogical research which examines an educational system for phonological and phonemal development of 5–7-year old children are summarized in the article. The specific of the propaedeutic work for their literacy preparation is brought forward and the advantages of that educational system are outlined in comparison with some other popular practices. The modern technology for language development is backed with arguments and its effectiveness is given proof of.