

ОСНОВНИ ПОНЯТИЙНИ ПРОБЛЕМИ В ИЗСЛЕДВАНИЯТА ЗА УСВОЯВАНЕ НА ЗВУКОВЕТЕ ОТ ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Веселина Петрова

През последните десетилетия подготовката по четене и писане на децата в обществените предучилищни заведения все по-често е обект на научни изследвания, които отделят внимание и на усвояването на звуковете в думите. Предимно в експериментални условия се разработват и апробират технологии за звукова работа, чрез които се доразвива проявяваното още в ранна възраст любопитството към звуковете, за да се осъществят изискванията на началното училище към готовността за овладяване на писмената реч на постъпващите в първи клас. Специалисти от различни научни области се насочват към изясняване на определени аспекти от звуковата работа с децата от предучилищна възраст – психологически, психолингвистически, лингвистически, дидактически и други. Като резултат от опитите за решаване на разнообразни изследователски задачи, през последните десетилетия в теорията и практиката на

специалната подготовка по четене и писане бяха въведени различни понятия – слухово внимание, речев слух, фонематичен слух, фонематично възприятие, фонематични представи, фонемен (звук) анализ и други. Безспорно е, че разнообразието от названия служи за уточняване на предпоставки, педагогически условия, дидактически инструментариум и други, чрез които се формира един от аспектите на готовността за усвояване на писмената реч, а именно способността за умствени действия със звуковете в думите. Но употребяването на понятия от различни научни области води до известни спорове и конкретизира някои все още нерешени проблеми.

За това със статията се цели да се подберат и систематизират най-често употребяваните названия в различни разработки в областта на усвояването на звуковете в думите, за да се очертаят някои основни понятийни проблеми и се предложи вариант за тяхното

интерпретиране в съответствие с постиженията от вече проведени изследвания в тази област. Приема се хипотезата, че е възможно да се изгради вариант за моделиране на процеса на усвояване на звуковете в думите в съдържателен и във функционален план, като след уточняване на йерархична зависимост между понятията да се конкретизира употребата им. За решаване се приемат следните задачи: 1) издирване на изследвания за езиковото развитие на децата и очертаване на научните въпроси, възникнали във връзка с усвояването на звуковете в думите; 2) очертаване на някои основни понятийни проблеми; 3) оформяне на вариант за йерархизиране на зависимостите между понятията в модел, който по-пълно да представя познавателните възможности на децата за усвояване на звуковете в думите.

Издирените публикации за езиковото развитие и езиковото възпитание на децата са обособени в три основни периода. Разграничаването им е направено въз основа на следните въпроси: появяване в българския научен печат на първите крупни публикации за развой на детския говор; оформяне на предпоставки и условия за полагане на обществени грижи и обучение по роден език; оценяване на необходимостта и реализиране

на организирана и системна подготовка по четене и писане.

През първия период проф. Иван Георгов създава традиция за изследване на онтогенезиса на езика в българската хуманитарна наука. В началото на века върху страниците на Годишника на Софийския университет, както и в Периодично списание, той публикува много задълбочени разработки за състоянието на детския говор. Избраните проблематики за граматичния развой на детския говор (5), както и за словарния имот на детския говор (6), са актуални и сега. Богата информация се съхранява и в Предучилищно списание, където авторът представя становище за първите начала на езиковия израз за самосъзнанието у децата. Използваната терминология е много точна и не се налагат допълнителни тълкувания – граматически развой на детския говор, словарен имот на детския говор и др. Тези разработки на проф. Ив. Георгов са източник на информация за говора на децата от началото на ХХ в. и доказателство, че онтогенезисът на езиковото развитие се приема сред обектите за научни изследвания.

Вторият период се ограничава от началото на 50-тото и края на 60-тото десетилетие на ХХ в. Известно е, че от учебната 1950/51 година се въвежда единна система

за ограмотяване в първи клас и едновременно с реализирането ѝ се очертават значително по-високи изисквания към обучението по роден език в детската градина. Предразполага се развитието на обществено предучилищно възпитание, с което се ускорява и изграждането на концепция за целта, задачите и съдържанието на обучението по роден език в детската градина. Е. Петрова, М. Чернева, Сн. Македонска, М. Стоянова издават първия учебник по методика на обучението по роден език, предназначен за институтите за детски учители (43). В учебника са обособени шест задачи на обучението по роден език – овладяване на правилно произношение, работа върху речника на децата, развитие на свързаната реч, овладяване на граматически правилна реч, овладяване на изразителен говор, използване на детската художествена литература за овладяване на родния език. Не е формулирана отделна задача за подготовка на децата по четене и писане, но съдържанието на обучението по роден език е ориентирано към изискванията на началното училище.

Както в учебника по методика на обучението по роден език (43), така и в програмите за възпитателна работа в детската градина (48; 50), звуковата работа се осъ-

ществява в рамките на правилно звукопроизношение. Децата трябва най-напред да овладеят произношението на гласните звукове, а след тях – неусвоените (трудните) съгласни (п, в, г, з, с, ц, л, р). Чрез препоръчаните игри и упражнения многократно се предлагат образци за произнасяне на гласни и съгласни звукове, но обучението се води само на равнище овладяване на правилно звукопроизношение в устната реч (43, 37 – 54).

От началото на 70-те години на ХХ в. до сега постепенно се обогатява съдържанието на обучението по роден език. Наред с грижите за овладяване на правилна устна реч се отделя внимание за практическо осъзнаване на родния език чрез примери за неговите елементи. В учебниците по предучилищна педагогика за висшите учебни заведения (40; 41, 355 – 365) и институтите теоретически се обосновава необходимостта от приемственост в работата на детските градини и началните училища. Наред с изискванията към общата психологическа подготовка за училище се уточнява съдържанието на специалната подготовка, където се включва и подготовката по четене и писане.

В програмата за възпитателна работа в детската градина от 1976 година се въвеждат задачи за практическо осъзнаване на звуковия

състав на думите, а за оценяване на постигнатите резултати от обучението на децата се предвиждат три основни показателя. Единият е за правилно произнасяне на звуковете от 3–5-годишните, а останалите – два за частичен и за пълен звуков анализ на думите (47,300).

В методическото ръководство за детските учители проф. Е. Петрова конкретизира същността и задачите на обучението за развитие и възпитание на фонематичния слух у 5 – 7-годишните деца. Определя слуховото възприятие като сензорна основа за развитие на речта и посочва следните задачи на обучението по фонематичен слух: насочване към думата като самостоятелна единица на речта; запознаване със звука; определяне на звуковия строеж на отделни тризвукови и четиризвукови думи. Разработва и популяризира методика за целенасочено изменение на материализирането на устната реч, чрез което осигурява условия за обследване. Посочва похвати за интониране и за цветно моделиране на звуковия състав на думите (42, 60 – 88).

Проф. Ф. Даскалова разработва учебник за студентите от висшите учебни заведения по методика на обучението по роден език в детската градина, в който наред със задачите за развитие на свързаната реч, обогатяване на речника, овладяване на граматически

правилна реч, формиране на звукова култура на речта, работа с художествена литература включва и задача за подготовка на децата за ограмотяване (13, 192–221). Уточнява, че обучението по грамотност в училище се осъществява по звуковия аналитико-синтетичен метод, в основата на който лежи изучаването на звуковете в живата реч (13, 193). Същевременно напомня, че фонематичният слух е сформиран почти напълно още на 2 – 3-годишна възраст. Затова приема, че основната задача на подготовката за ограмотяване трябва да се изрази във формиране на фонематичното възприятие като способност за звуков анализ на речта. В съдържанието на фонематичното възприятие като основна задача на подготовката за ограмотяване включва:

1. Запознаване с дума – отделяне на думата от изречението като самостоятелна смислова единица;
2. Запознаване с изречение – отделяне на изречението от потока на речта като смислова единица;
3. Словесен анализ на изречението – разлагане на 2-, 3-, 4-словни изречения на съставящите ги думи и съставяне на изречения от 2, 3, 4 думи;
4. Сричков анализ на думата – разлагане на 2- и 3-срични думи на съставящите ги срички и съста-

вяне на думи по определени срички;

5. Звуков анализ на думата – определяне на броя, мястото и последователността на звуковете (фонемите) в думи от 3 и 4 звука (фонемни) и съставяне на думи с определени звукове (фонемни), осъзнаване на смислоразличителната роля на фонемата (13, 202).

Тъй като така изложеното съдържание на понятието фонематично възприятие е значително разширено, то след сравняване с вече изложените и други становища, възникват най-малко три основни проблема – за целта на специалната подготовка по четене и писане и по-конкретно на усвояването на звуковете, за съдържанието на звуковата работа в детската градина, както и за технологията на усвояването на звуковете.

По първия основен проблем в теоретичния курс по предучилищна педагогика (41, 357) формирането на готовност за усвояване на четенето и писането се определя като една от целите на подготовката за обучение в училище, която се постига чрез по-нататъшно усъвършенстване на фонематичния слух. В този смисъл цитираната по-горе формулировка (по 13, 202) за отъждествяване съдържанието понятието фонематично възприятие със съдържанието на основна

задача на подготовката за ограмотяване е спорна. Тази констатация се оформя посредством следните съображения:

1. Подчертано е, че във звуковия (фонемния) анализ на думата се заключава централното ядро на фонематичното възприятие (13, 202). Но смисълът на третата, четвъртата и петата, съставлящи основната задача, определя изисквания за словесен анализ и словесен синтез, сричков анализ и сричков синтез, звуков анализ и звуков синтез. В този случай следва да се потърси друго понятие, което по-пълно да изчерпва смисъла на основната задача. Значително по-точна терминология за тези умствени действия използва Т. Г. Егоров при изясняване на психологическите основи на формирането на навика за четене. Според него у учениците трябва да се развива способност за речезвуков анализ и синтез (13). Благодарение на тази способност те могат се ориентират в смисъла на свързания текст и оценяват словообразуващата и смислоразличителната функция на всеки звук в логически свързаните звукови комплекси. Макар и да е много точен, този термин се отнася до конкретна област на изследванията на Т. Г. Егоров и по-скоро може да се използва като определение за крайната цел на подго-

товката по четене и писане, но не уточнява своеобразието на този процес в детската градина.

2. При определяне своеобразието на подготовката за грамотяване е необходимо да се съобрази основната, водещата способност, която децата от предучилищна възраст овладяват. Сред различните становища заслужава внимание и определението на М. Р. Лвов за тази способност. Нарича я речев слух и конкретизира, че нейното формиране започва у децата още в ранна възраст под въздействието на устната реч на обкръжаващите ги, а след това и при собственото проговаряне на думите, на тяхното съчетаване. Речевият слух се проявява чрез "...различаването в речевия поток на отделните звукове на речта, осигуряващо разбиране на думите, различаване на тяхното значение" (35,172). В определението се уточнява решаващото значение на социалното обкръжение и особено устната реч на възрастните, чрез които биологичните предпоставки за слухово възприемане на речта се превръщат в сензорна основа за развитие на речевия слух на равнището на речевъзприемането. Чрез речевъзприемането детето се включва "...в процеса на практическото ползване на езика на основата на вътрешни, не винаги осъзнати обобщения" (35,172).

Оттук следва и основният въпрос за намесата на учителя, който в процеса на практическото ползване на езика да създаде условия за неговото опознаване в областта на усвояването на звуковата форма на думата. В това отношение са интересни изследванията по логопедия, в които с уточняване на основните проблеми на овладяването на звуковата култура на речта, разкриват и неговото съдържание.

3. Като характеризира незавършеността на процеса на диференциране на звуковете, които се отличават с много трудни за възприемане артикулационни или акустични свойства: недиференцирано произношение на двойки или на групи звукове, например замяна на звуковете с и ш с мекия звук ш' (ш'апка вместо шапка, тани вместо сани); замяна на едни звукове с други, които са по-лесни за артикулиране – вместо р се произнася л, вместо ш и с – т (тапка вместо шапка, тани вместо сани и т.н.); смесване на звукове и т. н., Г. А. Каше употребява друго название – фонематично недоразвитие (30,15). Но с термина се акцентува само върху една от страните на звуковата култура на речта – недоразвитието на звукопроизношението.

С термина фонематично недоразвитие си служи и Л. Ф. Спирова, когато провежда сравни-

телно изследване на две групи деца преди постъпването им в училище – с правилна устна реч и с фонематично недоразвитие. Авторката определя, че фонематичното недоразвитие на децата от втората група е основна причина за ниските им резултати при извършване на звуков анализ на думите (52,10). В случая фонематичното недоразвитие е прието като съществена причина, която пречи на обучението по звуков анализ. За уточняване на тази причина представляват интерес и други изследвания по логопедия.

4. Значително по-богато и точно е съдържанието на понятието фонетико-фонематично недоразвитие, използвано от Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина за случаите, в които се нарушава процесът на формиране на произносителната система на родния език у децата с различни речеви разстройства при възприемане и произнасяне на фонемите. Според тях фонетико-фонематичното недоразвитие на децата се изразява в следните състояния:

- недостатъчно различаване и затруднения при анализирането само на звуковете с неправилно произношение. Останалият звуков състав на думата и нейната сричкова структура се анализират правилно. Това е най-леката степен на

фонетико-фонематично недоразвитие;

- недостатъчно различаване на голямо количество звукове от няколко фонетични групи, чиято артикулация е добре овладяна в устната реч. В тези случаи звуковият анализ се нарушава много;

- тежка форма на фонематично недоразвитие, при която детето "не чува" звуковете в думата, не различава отношенията между звуковите елементи, не е способно да ги отдели от състава на думата и да определи последователността им (128,474).

Фонетико-фонематичното недоразвитие затруднява формирането на фонематичното възприятие. Според Л. С. Волкова с понятието фонематично възприятие се определя способността за извършване на специални умствени действия за диференциране на фонемите и установяване звуковата форма на думата. Физиологична основа за развитие на фонематичното възприятие е фонематичният слух.

5. Тъй като децата с фонетико-фонематично недоразвитие са определена част от постъпващите в детските градини и началните училища, то за определяне процеса на усвояване на звуковете в думите е по-точно названието фонетико-фонематично развитие. Така се поставят основните компоненти на

този процес – звуковъзприемане и звукопроизношение, формирано до етап, в който е възможно разбиране на познавателна задача и решаването ѝ. За да се определи системата от познавателни задачи, следва да се конкретизират познавателните възможности на децата от предучилищна възраст за звукова работа.

По втория основен проблем за съдържанието на звуковата работа в детската градина следва да се съобрази определянето на процеса на фонетико-фонематично развитие за цел на усвояването на звуковете в подготовката по четене и писане. Сложността на тази познавателна задача определя необходимостта от провеждане на своеобразно обучение, за което трябва да се осигури по-продължителен период от време. Автори като Д. Б. Елконин, Л. Е. Журова (19), Ф. А. Сохин (51), Е. Петрова (41; 42), Ст. Здравкова (24; 25), Ф. Даскалова (9, 10, 13) и др. уточняват, че най-благоприятен период за осъществяване на тази задача е предучилищната възраст.

Ф. Даскалова конкретизира, че децата трябва да достигнат до фонемата и осъзнаването на отношението звук – фонема, след което детето ще може по-лесно да премине и към осъзнаване на отношението фонема – буква (13, 203). Теоретична основа на това твър-

дение е становището на Н. И. Жинкин, според което "...речевият звук не е равен на фонемата. Фонемата – това е функция, която се изпълнява чрез някои от признаците на звука. Речевият звук – това е огромно разнообразие, цял свят от подбрани звукови признаци" (12, 108). Оттук следва, че за определяне съдържанието на звуковата работа в детската градина е необходимо съобразяване на вече постигнати резултати от системното обогатяване на слуховия опит на децата. Необходими са методически решения за: идентифициране на речевия звук чрез разнообразни примери; опознаване на същественото за конкретните варианти и създаване на условия за обобщаването им; оформяне на обобщена слухова представа, чрез която да е възможно конкретизиране на всеки нейн звуков вариант и т. н.

Богат фактически материал в тази област се съдържа в редица наши и чужди изследвания. Така например Л. Е. Журова разработва система от организирани форми за подготовка на децата по четене и писане (20), като съобразява методиката за ограмотяване в началното училище на Д. Б. Елконин.

Л. Е. Журова приема, че за успешно изпълняване на предстоящата сложна умствена дейност за

отделяне на звука в думата трябва да се разработят специално за децата от предучилищна възраст достъпни познавателни задачи в занимателна форма. Авторката предупреждава, че извършването на пълен звуков анализ на думата се оказва сложна и недостъпна задача, поради което с децата от предучилищна възраст трябва да се осъществява специално обучение. Чрез това обучение се усъвършенства речевият им слух. Като отчита постиженията на Д. Б. Елконин при обучение на учениците за извършване на звуков анализ, Л. Е. Журова разработва единна система от похвати за изменение звуковата форма на думата. Чрез тях тя обучава децата от предучилищна възраст слухово да възпремаат конкретния звук в звуковия поток на думата, като се съобщава с познавателните им възможности. Единството от похвати за слухово съсредоточаване, съзнателно възприемане и възпроизвеждане на звука в думата се прилага за предизвикване и по-нататъшно усъвършенстване на слуховите възприятия, които Д. Б. Елконин и Л. Е. Журова наричат фонематични възприятия. Според двамата автори: "Под фонематично възприятие следва да се разбира извършването на специално действие за отделяне на звуковете на езика и установяване на зву-

ковата структура на думата като негова единица" (19,215). С универсалността на предлаганото действие се гарантират възможности за звуков анализ на всяка дума, изключва се необходимостта от запомняне и разпознаване на "цели" думи, целенасочено се работи за умственото възпитание на децата.

Когато адаптира методическите изисквания за интонационно отделяне на звуковете в думата към познавателните възможности на децата от предучилищна възраст, Л. Е. Журова изгражда упражнения както за звуков анализ – определяне на позицията на звука в думата, така и за звуков синтез – припомняне и назоваване на думи по даден звук. Децата се запознават със съществените признаци на звуковете. Овладяват умения за различаване на гласните от съгласните, практически разграничават твърдите от меките съгласни звукове, запознават се с буквите на гласните звукове и тяхното предназначение (20, 73-150). Слуховото възприемане на звуковете в думата се направлява с допълнителни средства за материализирането им – звукови схеми, цветни знаци за звуковете, нагледни пособия за усвояване механизма на четенето и др. Като оценява резултатите от извършеното обучение Л. Е. Журова пише: "Чрез нашите занятия

децата не само се учат да четат, но и откриват за себе си нова област от действителността – езиковата действителност. В хода на занятията се извършва интензивно умствено развитие на децата, у тях се изгражда готовност за учебна дейност. Подготвените по този начин деца лесно се включват в обучението по новата програма в училище, не изпитват никакви затруднения” (20, 72).

В изследователската работа на А. В. Кеменова, Н. В. Архангелска, Е. Г. Карлсен речевите звукове се определят като обекти на познавателната дейност. За изграждане на обобщени представи за речевите звукове авторите предлагат образователно съдържание за различаване на звуковете на речта и качеството на тяхното звучене (твърди/меки съгласни, звучни/беззвучни съгласни, проходни и преградни съгласни и др.) (31,42). За диференциране на звуковете на речта авторите прилагат звуковия анализ.

А. И. Воскресенска, А. И. Фалдберг също определят, усвояването на звуковата страна на речта влияе благоприятно върху обучението по грамотност. Те приемат, че е необходима допълнителна работа, чрез която да се развие “... способност за възприемане и отделяне на всеки звук от средата на другите звукове в дума-

та, т.е. да се подготвят за овладяване на звуковия анализ на думата” (3,81).

По-конкретни в предложенията за упражнения, чрез които да се развива речевият слух на децата оформят В. Г. Горецки, Е. Г. Шашкова, които обособяват следните три групи:

1. Произнасяне на отделни звукове; произнасянето им в срички и думи; наблюдение и уточняване на артикулацията на отделните звукове.

2. Слухово отделяне на определен звук; уточняване на неговото място в думата (в началото на думата, в средата и в края ѝ).

3. Слухово съпоставяне и разграничаване на различни и сходни звукове в определено отношение (гласни – съгласни, звучни – беззвучни съгласни, твърди – меки съгласни) (8,9).

От така представените примери за образователно съдържание става ясно, че обучението по звуков анализ и звуков синтез е необходимо, но не е достатъчно. Следва да се разработят и други похвати за звукова работа, които да отговорят на познавателните потребности на децата в предучилищна възраст.

Подобно излизане от рамките на звуковия анализ и звуковия синтез, предлагат и други автори

като А. М. Бородич (1), М. И. Гетмански (7), Л. С. Волкова (34).

Така например А. М. Бородич оценява, че фонематичното възприятие е "...много сложно умение, което предполага способност за вслушване в речта, за задържане в паметта на възприетата дума, на назования звук" (1,146). Но авторката не споменава другите необходими умения за извършване на звуков анализ.

Според М. И. Гетмански у децата трябва да се развива способност за слухово възприемане и точно диференциране на речевите звукове, които са много близки по звучене, например п-б, с-ш, ш-ж и т. н. Възприемането на звуковете в думата, както и извършването на анализ на звуковата форма на думата, трябва да се осъществява самостоятелно, в условията на вътрешното изговаряне на думата. М. И. Гетмански уточнява, че децата не усвояват произволно звуковете на своя роден език, а осъществяват постепенно диференциране на една група звукове от друга. Това диференциране се извършва постепенно от по-лесно възприеманите към по-трудно доловимите признаци на звуковете. Въз основа на този принцип най-напред се диференцират гласните от съгласните звукове. След тях се разграничават и съгласните звукове според диференциалните им признаци (б-м, г-

н и др.), твърдите от меките, съгласни (н-н', л-л', м-м') и накрая, шумовите съгласни (ф-х, с-х, ш-с и др.) (7,77). Без да въвежда назовавания на необходимите умствени операции, авторът се застъпва за практическо прилагане на звукови сравнения по сходство и разлика, на звукови конкретизации, звукови обобщения.

Л. С. Волкова по-категорично определя фонематичния слух като: "фин систематизиран слух, съдържащ способността за осъществяване на операции за различаване и узнаване на фонемите, от които се състои звуковата форма на думата" (34, 526). Подобно разширяване на състава на необходимите умствени действия със звуковата структура на думата приема американският учен А. И. Гейтс през 30-те години на XX век (59,107). Той установява, че децата, които познават буквите и/или фонемите преди постъпването си в училище, значително по-бързо се справят с четенето (59,15). Чрез сравнителни изследвания Дж. С. Чал също доказва, че съществува значима връзка между способността за разпознаване на буквите, познаването на фонемите и резултатите по четене (57,20). Тази положителна оценка за значението на запознаването на децата с буквите и фонемите им е много съществена, тъй като е формулирана от

специалисти, работещи по метода на целите думи.

Наред с положителните оценки за звуковата работа в цитираните становища се разкрива и третият основен проблем – за нейните функции, които най-общо са отнесени към умственото възпитание и формирането на готовност за ограмотяване в училище. Общото в посочените по-горе примери е акцентуването върху обучаващата функция на звуковата работа. Обикновено авторите дават отговор на въпроса за образователното съдържание и определят технологията на обучението чрез изменения в материализирането на устната реч посредством интонирание на звуковата последователност в думата и съставяне на условни модели. Преобладават задачите за усвояване на обобщени звукови представи и за затвърдяване на уменията за звуков анализ (по-рядко за звуков синтез).

Известен опит за разграничаване от този практически подход прави С. Н. Карпова, която при изследване на процеса на осъзнаване на словесния състав на речта от децата в предучилищна възраст, прилага теорията на П. Я. Галперин за поетапното формиране на умствените действия (29). Под научното ръководство на Л. Е. Журова подобни опити правят В. Н. Дурова (15), Н. С. Варенцова

(2) и др. Авторките изследват усвояването на звуковия анализ на думата, служат си и със звуков синтез, но не обосновават други похвати за звукова работа в детската градина.

Понастоящем поетапното осъществяване на звуковата работа в детската градина все още не е проучено достатъчно. Но въз основа на оформените предложения за цел, съдържание и технология на усвояването на звуковата форма на думата, би могло да се постави началото на дискусия. Чрез нея вероятно ще се допълни теорията и практиката за подготовката и готовността на децата за ограмотяване.

И така в най-общата формулировка на целта на звуковата работа в специалната подготовка по четене и писане се приема, че фонетико-фонематичното развитие на децата трябва да се осъществи до степен на готовност да изпълняват самостоятелно задачи по речев и звуков анализ и синтез. Изпълнението на целта е възможно чрез целенасочена и системна звукова работа, чрез която не само се обогатяват представите за езика и неговите елементи, а се осигуряват условия за овладяване на умствени действия, достъпни за децата от предучилищна възраст.

Възможно е да се създаде такава система за работа, чрез която

да се ръководи поетапното издигане на равнищата на усвояване на представи и умения за звуковете на родния език.

На първото равнище се предвижда идентифициране на звука чрез подходящи практически примери, в които произнасянето му се променя. Промените се извършват чрез удължаване или съкращаване на времето за произнасяне, увеличаване или намаляване силата на гласа. В този етап на идентифициране на представата за звук е целесъобразно да се работи с гласните звукове. Чрез тях могат най-точно да се усвоят умения за сравняване по сходство и разлика.

На второто равнище се поставят задачи за самостоятелно възпроизвеждане на представите и уменията за действия със звуковете. По-рано усвоената ориентировъчна основа се ползва за разширяване и уточняване на опита с гласните звукове. Детето действа в типови ситуации, за които вече притежава опит. На този етап се работи с изолирани гласни звукове, с гласни звукове в думите, с ударение на думата. Наред със сравняването на звуковете и определяне на сходство или на разлика между тях, се въвеждат типичните за този етап – обобщаване по съществен признак и конкретизация въз основа на разлика.

На третото равнище се извършва известна трансформация

на познатата ориентировъчна основа за звукова работа. Детето се учи да прилага усвоеното в нетипови ситуации. Това се осъществява чрез допълване на слуховите представи с примери за съгласен звук. Съгласните звукове се предлагат на групи – сонорни, проходни, преградни и преградно-проходни. Усвоените умения за интониране чрез удължаване и чрез интонационно подчертаване се прилагат спрямо образователното съдържание за съгласните звукове. Чрез сравняване се опознават твърдите и меките, звучните и беззвучните съгласни.

В четвъртия етап се възлагат предимно творчески задачи, чрез които се овладява градивната и смислоразличителната функция на звука. Звуквата работа трябва да достигне равнището за самостоятелно и уверено прилагане на звуков анализ и звуков синтез, които са необходими за ограмотяването в първи клас.

От така представения накратко модел за звукова работа може да се установи, че специалната подготовка по четене и писане се ориентира към усвояването на достъпни за децата звукови представи и необходими умствени умения – сравняване, обобщаване, конкретизиране, систематизиране и др. Чрез тях се реализира сложната образователна цел за звуков анализ и звуков синтез.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бородич, А. М.** Методика развития речи детей. М., 1981.
2. **Варенцова, Н. С.** Возрастные особенности усвоения грамоты детьми 5-ти и 6-ти лет. Канд. дисс. М., 1978.
3. **Воскресенская, А. И.** Грамота в детском саду: (Краткие метод. указания). М., 1965.
4. **Генинг, М. Г., Н. А. Герман.** Воспитание дошкольников правильной речи: (Пособие для воспитателей детских садов). – 4-е изд. 1980.
5. **Георгов, Ив. А.** Принос към граматичния развой на детския говор. – Год. СУ, II, С., 1905 – 1906.
6. **Георгов, Ив. А.** Словарният имот на детския говор. Год. СУ, ИФФ, 1910; Год. СУ, VI ИФФ, 1911.
7. **Гетманский, М. И.** Исправление недостатков речи у школьников. Минск, 1970.
8. **Горецкий, В. Г.** Обучение грамоте в первом классе. – Дошкольное воспитание, 1967, № 5.
9. **Даскалова, Ф.** Диагностика в обучението по роден език. Благоевград, 1987.
10. **Даскалова, Ф.** Занимания по четене в детската градина. – Предучилищно възпитание, 1994, № 1.
11. **Даскалова, Ф. Г., И. Колева.** Тетрадка по роден език в детската градина № 1, № 2, 1991.
12. **Даскалова, Ф.** Книга за възпитанието на детето от раждането до училище. С., 1993.
13. **Даскалова, Ф.** Методика на обучението по роден език в детската градина. С., 1991.
14. **Даскалова, Ф.** Практическо осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5 – 6 години. – Психология, 1983, № 1.
15. **Дурова, В. Н.** Формирование фонематического восприятия у детей пятого года жизни в детском саду. Канд. дисс. М., 1984.
16. **Егоров, Т. Г.** Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
17. **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи. М., 1958.
18. **Журова, Л. Е., Г. А. Тумакова.** Родной язык. – В сб. Сенсорное воспитание в детском саду. Под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. М., Просвещение, 1981.

19. **Журова, Л. Е., Д. Б. Эльконин.** К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. – В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1963.
20. **Журова, Л. Е.** Обучение грамоте в детском саду. М., 1974.
21. **Здравкова, Ст.** За оптимална мяра между анализа и синтеза при ограмотяването. – Начално образование, 1979, № 9.
22. **Здравкова, Ст. и др.** Буквар. С., 1991.
23. **Здравкова, Ст.** Методика на обучението по български език и литература в началните класове. С., 1992.
24. **Здравкова, Ст.** Ограмотяването на децата в първи клас. (Книга за учителя). С., 1990.
25. **Здравкова, Ст.** Приемственост в овладяването на родния език между детската градина и първи клас. – Начално образование, 1986, № 4
26. **Здравкова, Ст.** Развитие на действията за звуков анализ в периода на ограмотяването. – Начално образование, 1978, № 4.
27. **Иванова, С. Ф.** Речевой слух и культура речи. М., 1970.
28. **Ипполитова, А. Г.** Некоторые вопросы взаимосвязи и взаимозависимости звуков при коррекции произношения. – В сб.: Труды научной сессии по дефектологии. М., 1958.
29. **Карпова, С. Н.** Осознание словесного состава речи дошкольниками. ИМУ, 1967.
30. **Каше, Г. А.** Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатков произношения. В сб.: Недостатки у учащихся начальных классов массовой школы. Под ред. Р. Е. Левиной, М., 1965.
31. **Кеменова, А. В., Н. В. Архангельская, Е. Г. Карлсен** Обучение грамоте. – 3-е изд. М., 1972.
32. **Коен, Р.** На шест години не е ли вече късно? (Ранно обучение по четене), (Превод от френски). С., 1989.
33. **Кузьмина, Н. И., В. И. Рождественская.** Воспитание речи неговорящих детей-алаликов. М., 1966.
34. **Логопедия.** Под ред. Л. С. Волковой. М., 1989.
35. **Львов, М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1988.
36. **Люблинская, А. А.** Развитие на детето. С., 1975.
37. **Москов, М.** Езикознание в помощ на учителите по български език. С., 1982.
38. **Невская, Л. Н.** Психологические предпосылки обучения детей дошкольного возраста слитному чтению. Канд. дисс. М., 1975.
39. **Петрова, Е.** Подготовката за писане в практически план. – Предучилищно възпитание, 1993, № 5.

40. **Петрова, Е.** Предучилищна педагогика. С., 1977.
41. **Петрова, Е. и др.** Предучилищна педагогика. Велико Търново, 1995.
42. **Петрова, Е. и др.** Роден език (методическо ръководство). С., 1976.
43. **Петрова, Е., М. Чернева и др.** Методика на обучението по роден език в детските градини. С., 1955.
44. Програма. Активността на детето в детската градина. Под ред. на **Н. Витанова. С., 1993.**
45. Програма за възпитание на детето от две до седемгодишна възраст. Книга за учителя. **Е. Русинова и др. С., 1994.**
46. Програма за възпитателната работа в детската градина. С., 1984.
47. Програма за възпитателната работа в детската градина. С., 1976.
48. Програма за възпитателната работа в детските градини. С., 1963.
49. Програма за учебно-възпитателната работа по роден език в детската градина – предназначена за експерименталните детски градини към НИИО “Тодор Самодумов” 1971 – 1972. **С. Аврамова, Б. Александров. С., 1970.**
50. Програма за учебно-възпитателната работа в детската градина. С., 1971.
51. Развитие речи детей дошкольного возраста. Под ред. **Ф.А. Сохина. М., 1976.**
52. **Спирова, Л. Ф.** Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957.
53. **Старжинская, Н. С.** Обучение дошкольников элементам орфографии на занятиях по грамоте. Канд. дисс. М., 1977.
54. **Старжинская, Н. С.** Формирование фонологических представлений у дошкольников. – Вопросы психологии, 1981, № 5.
55. **Фомичева, М. Ф.** Воспитание у детей правильного произношения. (Пособие для воспитателя детского сада). – 3-е изд. перер. и доп. изд., М., 1981.
56. **Эльконин, Д. Б.** Некоторые итоги изучения психологии развития детей дошкольного возраста. М., 1960.
57. **Chall, J. S.** Learning to read: the Great Debate, New York, M: Graw – Hill Book Co., 1967.
58. **Doman, G.** Teach your Baby to Read. New Yoork, Random House, 1963.
59. **Gates, A. I.** Methods of Determining Reading Readiness, New York, Columbia University, 1939.

BASIC CONCEPT PROBLEMS IN INVESTIGATING MASTERING OF SOUNDS BY PRESCHOOL CHILDREN

Vesselina Petrova

Summary

The article is a survey of the system of concepts used by experts in the field of training children to read and write at the contemporary kindergarten. It finds out that the current variety of terminology poses problems with determining the cognitive content of sounds as well as the forms, methods and techniques for mastering it. It assumes that the phonetic and phonematic development is a key concept which clarifies theoretically and realizes practically the unity between sound perception and sound pronunciation.