

ЗВУКОВИЯТ МЕТОД ЗА РАЗВИТИЕ НА ФОНЕМАТИЧНОТО ВЪЗПРИЯТИЕ У 5-6-ГОДИШНИТЕ

Веселина Петрова



Една от основните задачи на специалната подготовка по четене и писане в детската градина предвижда полагане на грижи за развитие на фонематичното възприятие у децата преди постъпването им в първи клас. Включването на тази задача се основава на факта, че от учебната 1950/51 година у нас "... за пръв път се установява единна система за ограмотяване чрез официално въвеждане на звуковия аналитико-систематичен метод" (10, 55). С него в основата на ограмотяването се поставя звукът и звуковата форма на думата, които се характеризират с висока степен на абстрактност и предопределят възникването на редица проблеми в процеса на овладяване на четенето и писането от малките ученици. Многоаспектността на тези проблеми поражда необходимост от непрекъснато усъвършенстване на метода и изграждане на съвременна технология за неговото успешно приложение в на-

чалното училище.

Не е случайно, че с въвеждането на всеки от поредните варианти на звуковия аналитико-синтетичен метод от 1951 г., 1973 г., 1981 г., 1985 г., 1991 г. все по-постоянно се поставя въпросът за неизползваните потенциални възможности на децата от предучилищния възраст за усвояване на звуковете и звуковата форма на думата. Завишаването на изискванията към готовността на децата за ограмотяване се аргументира въз основа на резултатите от редица съвременни изследвания, извършени от Д. Б. Елкошин (28), Л. Е. Шурова (9), С. Н. Карпова (12), Г. А. Тумакова (8), Е. Петрова (25); Ст. Здравкова (11), Ф. Даскалова (7) и др. Становищата на изследователите потвърждават, че при подходящи възпитателни условия 4 - 6-годишните проявяват възможности за познавателна дейност със звуковете на думата. С откриване на психическите предпоставки за възприемане на звуковете се очертават основните педагогически проблеми за целта, задачите, методите, похватите, средствата за организиране

на подходяща възпитателна работа с децата, която не повтаря, а предразполага учебно-възпитателната работа по четене и писане в началния курс. Без да се подценяват положителните резултати от експериментите, посветени на специалната подготовка за ограмотяване на децата в детската градина, със статията се цели да се уточнят педагогическите условия за вариантното приложение на звуковия аналитико-синтетичен метод в специалната подготовка по четене и писане на 5 – 6-годишните деца в детската градина. За реализиране на целта се приема предположението, че у децата от предучилищна възраст може да се формира обща умствена способност за звуков анализ на думата, ако се включат в системна познавателна дейност със звуковете. В този смисъл звуковият анализ се приема като краен резултат от специалната подготовка по четене и писане в детската градина, който трябва да се реализира посредством други логически операции. Приемането на уменията за пълен звуков анализ на думата като един от резултатите на специалната подготовка по четене и писане в предучилищна възраст, основателно може да се оспорва. Известно е, че през 80-те години Ст. Здравкова изследва уменията на първокласниците за отделяне на звука от думата и формулира няколко съществени извода. Авторката пише: "... съвременната система за ограмотяване постига добро формиране на уменията за

отделяне на звука, както и на уменията за определяне на приблизителното му място в думата, но тя реализира твърде незадоволително формирането на уменията за точно определяне броя и поредността на звуковете в думата – около 52 – 56% от изследваните първокласници в края на ограмотяването допускат едни или други неточности при звуковия анализ" (10, 142). Става ясно, че готовността за извършване на звуков анализ се изгражда от взаимозависими постигнати и по-сложни умения за познавателна дейност, които се овладяват в определена последователност. Във връзка с тези обобщения се налага решаването на следните задачи:

1. Да се изследва развитието на звуковия метод в историята на ограмотяването у нас, за да се уточнят и систематизират уменията, необходими на първокласниците за успешно усвояване на четенето и писането по звуковия аналитико-синтетичен метод.

2. Чрез йерархично подреждане на уменията за звуков анализ да се изгради, апробира и популяризира вариант на специалната подготовка по четене и писане, чрез който да се гарантира успешното ограмотяване на първокласниците по звуковия аналитико-синтетичен метод.

За постигане на целта и решаване на задачите се изследваха програми, учебни помагала и пособия, научни трудове и други материали от история на българското образование и в

частност от историята на ограмотяването. Апробирането на варианта за специална подготовка по четене и писане се извърши в ЦДГ "Райна Книгина", ЦДГ "София", ОДЗ "Св. св. Кирил и Методий" през учебните 1993/94, 1994/95 г. Изследвани са 183 деца, чиито постижения се сравниха с резултатите от случайна извадка на 180 техни връстници от градовете Велико Търново, Горна Оряховица, Лясковец.

От набраните факти за развитието и утвърждаването на звуковия метод в практиката на българското училище се формулираха някои по-общи изводи за същността на уменията за познавателна дейност със звуковете и звуковата форма на думата, които се овладяват от първокласниците. Направи се опит за различаване на уменията, изградени чрез различните варианти на звуковия метод – аналитични, синтетични, непосредствено-аналитичен, аналитико-синтетичен. Проследи се съставът на уменията, формирани чрез вариантите на звуковия метод, за да се определят сполучливите механизми за предизвикване на интелектуално усилие при усвояване на писмената реч, както и неудачните механични действия, с които се отдалечава овладяването на съзнателното четене и писане. Това противопоставяне между интелектуалните усилия и механичните действия се проявява както в резултат на желанията за усъвършенстване на метода, така и в опитите да се замени с

друг. Независимо от всичко звуковият метод непрекъснато променя, развива и усъвършенства характера на уменията за откриване, опознаване и използване на звуковете като реални обекти. В този сложен, противоречив процес се оформят следните умения, които са специфичен резултат от внедряването и усъвършенстването на звуковия метод.

1. Сложните имена на буквите, използвани при буквослагателния метод, се заместват с пазоваване на звуковете в написаната дума. В търсенето на най-сполучливия начин за пазоваване и сливане на звуковете в думата се очертават основните езиковедски проблеми за звука и зависимостите му в звуковия поток. Преди езикознанието да им изгради научно-обосновани отговори в практиката на ограмотяването се прилагат различни практически решения.

Според И. В. Ягич идеята за обучение и четене чрез "чисти" звукове датира в България през XV в. в произведението на Константин Костенечки (29, 397). К. Костенечки представлява начинаещите четци с думите: "... още в началото да свикнеш всяко книжовно произношение" (15, 444). След направените промени за изучаване на всички звукове, а не на названията на буквите, всички ученици започвали направо да четат смислен текст (молитва), разделен на срички (10, 77). Включването на изискване за изучаване и пазоваване на звуковете в процеса на четене е безспорен практически принос не само за бъл-

гарската история на огромяването, а и за световната. Значително по-късно в Западна Европа се разработват отделни похвати на звуковия метод. Затова В. Икелзамер (живял през XV в.) и Оливиер (1758 – 1815 г.) се оценяват като предвестници на звуковия метод, а за негов създател се признава германският педагог Хенрих Стефани (1764 – 1850 г.). Той издава буквар през 1802 г., в който изучаването на звуковете предхожда запознаването с буквите. Изисква се звуковете да се произнасят чисто, без прибавка. Указанието се дава общо за звуковете, без да се отчитат техните съществени артикулационни и акустични характеристики. Предлаганото синтезиране чрез “звукуване” – удължено произнасяне на звуковете (ввв → ааа → ва) е неосъществимо за преградните и преградно-проходните. Не може да се приеме и като общо правило при четене, тъй като чрез него се подценяват зависимостите между звуковете в думата.

Първият учебник по звуковия метод е издаден у нас през 1824 г. от д-р Петър Берон с названието “Рибен буквар”. Преди сричането на дедцата се препоръчва да изговарят звуковете на буквите. Като търси най-достъпната форма за изговаряне на звуковете, авторът практически замества изговарянето на звуковете с назоваването им. В “Предисловието” на буквара той пише: “В Петербургската академия определиха да думаме словата А, Бе, Ве, Ге, Де, Е и пр., за да сричаме по-лесно, но мене ми

се вижда, че по-лесно ще сричаме, ако ги назоваваме, А, Бъ, Въ, Гъ, Дъ, Е и пр.” (3, 2). Тази подмяна на изговарянето на звука с назоваването му и днес възниква като един от проблемите за обучението по четене. До практическо обучение по звуковия метод у нас се стига едва през 70-те години на XIX в., когато руските възпитаници Драган Манчов, Димитър Николов Благоев и Рачо Каролов го разпространяват в различни варианти чрез свои буквари и пособия. Този факт за близо половин вековно отсрочване на внедряването на звуковия метод, се обяснява с липсата на подготвени учители за преподаване чрез съобразяване на значително по-сложни изисквания. Тези изисквания се състоят предимно в основните ориентир на представата за звука и конкретните ѝ варианти в звуковия поток.

2. До звука в думата се стига чрез системен анализ, тъй като думата е звукова цялост, а не механичен сбор от звукове. От самото начало на обучението детето се ориентира към четене, чрез създаване на асоциации между зрителния графичен образ на думата и образа на слуховото ѝ възприемане. От четене на думата се работи за осъзнаване на нейните части – срички, звукове, букви. Този метод у нас се разпространява в началото на XIX в. от В. Примо, Н. Тодоров (16), Д. Правдолюбков, А. Борлаков и др. За учителите се превеждат методическите книги на С. Гесен (6), А. Амайд (2) и др.

За създател на звуковия аналитичен метод се приема френският педагог Й. Жакото, който популяризира своя нов начин за четене през 1818 г. Методът на целите думи е вариант на звуковия аналитичен метод, изграден от американския учен Хорас Мап през 1838 г. Двата варианта на звуковия аналитичен метод се различават по изходния материал. Жакото предлага текст от книгата на Фенелон "Приключенията на Телемах", а Мап – заучаване на думи. Във вариантите, разпространявани у нас, се работи с различен брой думи. А. Амайд предвижда 400 думи (16), а В. Примо и Н. Тодоров – 40 думи (16).

Чрез многократни повторения в игрова форма се тренира механичната памет на децата. Разчита се на сетивно-двигателното ориентиране в писмената реч. Този вариант за обучение се прилага и сега в редица развити страни, за да се използва интелектуалният капацитет на детето преди навършване на шест години (14). Работи се със съвременни учебни средства. Обучаващите запомнят и пресъздават думата чрез детска пишеща машина, компютър, електронизирано устройство и др. Независимо от средата, в която се учи детето, и пособията, с които си служи, то следва един и същ начин на работа. Този начин на работа предвижда преход от зрителния образ на думата към нейните части, между които се откриват и звуковете. В този случай звуковете не се използват пряко в механизма на четене, а се разпознават ка-

то елемент на познато цяло.

3. Значително по-сполучливо е умението за установяване на непосредствена връзка между звука в думата и белега за записването му – буквата, предложен през 30-те години на XX в. от Христо Николов. Авторът обяснява, че "не може да става дума за самостоятелно четене и същинско писане, преди учениците да владеят звуковете и техните букви" (19, 36). Чрез този вариант на аналитичния метод се постига ранно насочване към цялостно възприемане на думата и разбиране на нейния смисъл, както и своевременно запознаване с нейните елементи – звуковете. Звуковете в думата се обозначават с букви, а при четенето ѝ се пропуска сричкването, като се стимулира възпроизвеждането на цялостния звуков поток.

4. Едновременно с идеята за съчетаване на звуковия анализ със звуковия синтез се формира и проблемът за предварителна (предбукварна) работа с децата. Не е случайно, че в букварите на българските възрожденци се формулират специални задачи за предбукварния период, чрез който на малките ученици се дават предварителни представи за речта, за нейните елементи, както и за начините на разграничаването им.

Така например в буквара на Д. Благоев на с. 3 се предвижда работа с две илюстрации от живота на малкия ученик – на едната баща наставлява своя малък син за предстоящия му живот в училище, а на другата ба-

щата представя сина си на учителя. С този нагледен материал се възпитава свързаната реч у учениците – диалогична и монологична. Оказва им се помощ да разграничат основните понятия дума, изречение и текст. Запознаването със звуковете и буквите им се осъществява в букварния период. Предлага се картина, ясно се изговаря названието ѝ, прочита се написаното под нея. Така сред познатите звукове и буквите им се открива непознатият звук и неговата буква. Звуковете се изучават като елементи на звучащата дума. Самият Димитър Николов Благоев пише: “Учителят дава понятие за буквите, че те не са мъртво нещо, а образ на живи звукове, които сички живи същества съединяват сяко по свой начин, за да се споразумяват” (4, 5). Известно е, че Д. Благоев разпространява звуковия аналитико-синтетичен метод във варианта, разработен от Н. Ф. Бунаков, който се характеризира с редица несъвършенства, но не може да се отрече стремежът на автора за установяване на връзка между представите за звук – дума, както и за записването на звуковете в думата чрез техните обозначения – буквите.

Аналогична защита на идеята за необходимост от предбукварен период прави и Йосиф Ковачев. Той разделя предбукварния период на три подпериода и определя основните задачи, които следва да се решат в уточнен от него период. Така в предбукварния период се обособяват

следните подпериоди:

1. Разпознаване на думите – с продължителност една седмица, който има следните дидактични цели:

а) упражнения в говорене – запознаване с изречението;

б) упражнения на ухото – запознаване с думите;

в) упражнения на окото и ръката – запознаване с думите горе, долу, дясно, ляво, напред, назад.

2. Разлагане на думите в слокове – с продължителност една седмица и основни дидактически цели:

а) упражнения в говорене – “Да се научат децата да говорят правилно и да изговарят звуковете чисто и ясно”;

б) упражнения на ухото – “Разлагане на изречението на думи, а думите на срички” – запознаване със сричката като основна произносителна единица;

в) упражнения на окото и ръката – учениците да пишат съставните елементи на буквите.

3. Откриване на звуковете – с продължителност две седмици и основни дидактически задачи:

а) упражнения в говорене;

б) упражнения на ухото – “Отделните думи да се разделят на слокове, а слоковете – на звукове”;

в) упражнения на окото и ръката – тук децата пишат съставните дялове на буквите, като им дават названия сами.

Като последовател на К. Д. Ушински Й. Ковачев отделя голямо внимание на подготвителните упражне-

ния, в които преобладава аналитичната мисловна дейност. Малките ученици усвояват последователно представи за изречение дума, сричка, звук, усвояват умения за звуков анализ и формират определени графични навици. Чрез тази система на работа Й. Ковачев успява да ограмоти деца, които в наши дни все още посещават не училищата, а детските градини. Като се позовава на годишния отчет от изпита на Габровското училище Н. Ванков пише: "Новосъздадената звучна метода от Й. Ковачев в 9 месеца разстояние даде чуден успех. Децата на 5 – 6-годишна възраст да пишат и да четат свободно, то е за чудене" (5, 64). Чрез този исторически факт се дава оценка на безспорните познавателни възможности на 5 – 6-годишните деца, които могат да се научат да четат и пишат чрез подходяща методика.

Становището на К. Д. Ушински за подготвително обучение, чрез което да се предопредели успехът в процеса на ограмотяването, практически се реализира и от руския възпитаник Драган Манчов. Според него преди запознаване на учениците със звуковете и буквите им е необходимо първоначално обучение по роден език. В него трябва да се извършат три вида упражнения: "... 1. нагледно обучение; 2. приготвителни упражнения за писане; 3. гласни упражнения за приготвяване за четене. Тия три упражнения трябва да вървят заедно кога наряд, кога разчленено" (17, 22).

Освен с подготвителните упражнения букварът се отличава с реда за преподаване на звуковете и буквите им. Заслужава внимание фактът, че Драган Манчов предвижда изучаване на звуковете и буквите им в две основни групи – гласни и съгласни. Така постъпва и К. Д. Ушински, но Драган Манчов съобразява, че гласният звук *ъ* създава основните проблеми при изучаването на съгласните звукове и буквите им. Затова учениците най-напред се запознават с гласните *а, о, и, е, у* и с буквите *я, ю*, а гласният звук *ъ* се включва на предпоследно място в образователното съдържание на буквения период.

Уточняването на представата за гласните звукове се осъществява чрез прецизен подбор на думи, от които се отделят гласните звукове и се представят буквите им. Гласните звукове се възприемат в специално подбрани думи от типа СГС (съгласен – гласен – съгласен). Така например за отделяне на звука *о* се предвижда думата *вол*. Наред с нея се предлагат и примерни думи, в които изучаваният звук също се намира на второ място (*кол, кон, бог, сол*).

Гласните звукове се използват като основни ориентири на аналитичната дейност за откриване на съгласните звукове в думата. За анализ се посочват кратки думи от типа ГС (*ос, еж*), в които не съществува монолитната спойка между звуковете, характерна за думи от типа СГ (*на, но, то*).

От изложеното дотук става ясно, че и тримата автори на буквари и методически книги за учителите Д. Н. Благоев, Й. Ковачев, Драган Манчов предвиждат и внедряват в учебната практика задачи за съзнателно усвояване на звуковия анализ на думата. Много добре преценяват значението на гласния звук при реализиране на звуковия анализ. Затова те започват с частичен анализ, чрез който се отделя най-напред гласният звук. Уточнената представа за гласния звук се включва като ориентиловъчна основа за цялостния звуков анализ на думата. Така у учениците се възпитава известна сигурност на самостоятелната работа както за откриване на отделния звук в думата, така и за пълния звуков анализ на думата.

5. В традиционния вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод и внедряването по-късно негови варианти принципно се акцентира върху решаването на въпроса звуково-аналитичните упражнения, чрез които малките ученици уточняват своя фонематичен слух, за да придобият степен на готовност за усвояване на четенето и писането. В близо половин-вековното внедряване на звуковия аналитико-синтетичен метод се променя отношението към същността на звуковия анализ и необходимите умения за осъществяването му. В съвременния вариант на метода се реализира "нов тип звуков анализ: той не се разглежда тясно и ограничено – само като методически похват за отде-

ляне на новия звук при изучаването му. Звуковият анализ има много по-широко значение – чрез него по същество учениците се въвеждат в звуковата действителност, стимулира се целесъобразното вслушване в звуковия поток на речта, активизира се формирането на фонематични слух, създава се обобщена представа за звуковата структура на думите" (10, 142 – 143). С това становище Ст. Здравкова поставя проблема за практическото приложение на звуковия анализ, което трябва да решава не само задачите на обучението по грамотяване, а и задачите на личностното развитие на децата. В това развитие те трябва да получат необходимата помощ, за да овладеят определени и последователни форми на познавателна дейност. В тях звуковият анализ се приема като цел на обучението, затова се предвиждат уменията, чрез които се предопределя неговото усвояване.

6. Тези умения е логично да се открият в програмите за възпитателна работа в детската градина, тъй като тя е звено на образователната система, което предхожда обучението в началния курс. При съпоставяне на образователното съдържание от програмите за началния курс и детската градина, се установяват редица различия. Между тях е съществено забавянето на изискванията към детските градини за реализиране на специалната подготовка на децата за грамотяване. Така например в прог-

рамата от 1963 година освен общата формулировка за развитие на правилна устна реч се акцентува само върху задачата за правилно звукопроизношение, което децата трябва да овладеят преди своето постъпване в училище (21, 145 – 146).

Значително по-богато е образователното съдържание за специалната подготовка по ограмотяване в програмата от 1971 г. В единство се поставят две основни задачи за “изживяване на несъвършенствата в произношението и усъвършенстване на слуховото възприятие у децата” (22, 160). Очертава се превес на задачите за звуков анализ, в които се включват следните изисквания: различаване на звуковете в думите на слух; установяване на последователността и броя на звуковете в думите; диференциране на различните звукове в началото, средата и края на думите. Обръща се внимание на необходимостта от слухово разграничаване на звучните и беззвучните съгласни (22, 160). От микроанализ (звуков анализ на думите) на децата се поставят задачи за макроанализ (словесен анализ на изречението). Ако се анализират така подредените задачи, се установява, че е нарушена последователността на закономерното им разрешаване във възпитателно-образователния процес на детската градина. Като втора задача се формулира осъществяването на пълен звуков анализ на думата, която може да се реши успешно, ако се владеят уменията от

третата задача – за определяне мястото на звука в думата. Също така разграничаването на звучните и беззвучните съгласни не се използва в достатъчна степен за обогатяване на похватите, чрез които следва да се извърши звуковият анализ.

В програмата от 1976 г. за практическо осъзнаване на звуковия състав на думата се въвеждат задачи за звуков анализ и звуков синтез. Изисква се изграждане на представа за речев звук и употреба на термина “звук”. Предлагат се упражнения и игри за противопоставяне на гласните и съгласните звукове, за да се усвои смислоразличителната им роля. В задачите за звуков анализ се включва усвояване на умения за практическо противопоставяне на гласните звукове въз основа на диференциалните им признаци. Според авторите това се прави, за да се преодолеят правоговорните грешки на децата до постъпването им в училище, но това предположение не се потвърждава в практиката на детската градина. В образователното съдържание се съдържат и задачи за разширяване на слуховия опит на децата чрез противопоставяне на звучните и беззвучните съгласни.

Задачите за звуков синтез се поставят във връзка със задачите за звуков анализ. Звуковото синтезиране се овладява чрез специално подбран набор от думи, чиито звуков състав позволява разместване, прибавяне, отнемане на звукове от звуковия поток на

определена дума, за да се получи друга. Чрез занимателни упражнения се представят похвати за образуване на отворени и затворени срички. В примерите се демонстрира сричкообразуващата функция на гласния звук и градивната функция на съгласния звук.

В програмата от 1984 г. се систематизира образователно съдържание, чрез което у децата се изграждат представи за дума, изречение и звуков състав на думата. Посредством подходящи игри и упражнения у 4 – 5-годишните деца се формира представа за думата като самостоятелна единица на речта. С 5 – 6-годишните се решават задачи за осъзнаване на градивната функция на звуковете в думата, която се конкретизира чрез смислоразличителната роля на съставящите я гласни и съгласни звукове. Чрез подходящи примери децата се насочват към възприемане на звуковите промени в средни думи.

В двете програми за възпитателна работа в детската градина от 1993 г. се предлагат два различни подхода за осъществяване на специалната подготовка на децата за ограмотвяване. В програмата под научната редакция на Н. Витанова се предвижда усвояване на представите за звук, дума, изречение (20, 41). Емпиричният опит на децата се обогатява чрез игри и упражнения за макроанализ (словесен анализ) и микроанализ (звуков анализ на думата). Систематизира се образователно съдържание

за синхронизиране на специалната подготовка по четене и писане. Предвиждат се подходящи занимания, чрез които се осъзнава “връзката между звуковия анализ на речта и графичното му представяне” (20 41).

В едно от книжните тела за децата към тази програма, озаглавено “Новият буквар на Пинокио” се предлагат занимателни упражнения за 5 – 6-годишни деца. Чрез богат илюстративен материал се формулират познавателни задачи за: броене на звуковете в тризвучна и четиризвучна дума (18, 12); определяне броя на звуковете в многозвучна дума (18, 15); подмяне на пореден звук, за да се образува друго название (18, 17); подмяне, разместване, отнемане и прибавяне на звук, за да се образува друго название (18, 25); моделиране звуковия състав на думата (18, 28). Решаването на изброените задачи се предвижда да се извърши чрез обобщената представа за звука в думата.

В програмата, разработена от Е. Русинова и др., се включват редица по-сложни познавателни задачи за общата и специалната подготовка на децата за ограмотвяване. Основните представи за дума, изречение, звук, сричка се изграждат чрез откриване на съществениите им признаци. В частта за запознаване на децата със звуковете в думите се запазва традицията за решаване на следните познавателни задачи: уточняване на представата за звук в думата; противопоставяне на звуковете на гласни

и съгласни и оформяне на фонемни модели за думата чрез договорени материализирани опори; диференциране на съгласните по звучност/беззвучност.

Към тези познавателни задачи се прибавят и нови: установяване на мястото на ударението в думата; диференциране на твърдите от меките съгласни звукове; запознаване с гласните фонемни и буквите им; запознаване със съгласните фонемни и буквите им (27, 130 – 133).

От направения преглед на образователното съдържание за формиране на умения за звуков анализ на думата, както и на умения за познавателна дейност със звуковете, се установи, че все по-ясно се очертава тенденция на разграничаване на основните подходи за осъществяване на специалната подготовка за ограмотяване в детската градина. В тази връзка се изгради и апробира модел за специалната подготовка на децата за училище, в които чрез игри с правила се формира представа за звука в думата. Чрез игрите се прави преход от частичния звуков анализ към пълнен звуков анализ. За да се гарантира усвояването на пълния звуков анализ се обогатява емпиричният опит на децата за отделните групи звукове. Чрез специално подбрани думи за звуков анализ се работи последователно с гласните звукове, сонорните съгласни звукове, проходните съгласни звукове, преградните и преградно-проходните съгласни звукове.

В първата серия от игри се пред-

лага за опознаване групата на гласните звукове. Анализират се еднозвучни междуметия. Чрез целенасочени изменения в изговора на еднозвучните звукоподражателни междуметия, децата се приучват да следят звуковия поток, да изказват свои предположения за броя на повтаряния се гласен звук. Звукоподражателните междуметия се изговарят по различен начин, за да се създадат условия за сравняване (*E!*, *E-e-e-e!* *E*, *e-e-e!*; *У-у-у-у!*, *У-у-у!*, *У*, *у*, *у-у-у!* и т. н.) Когато докажат умения за разграничаване на шестте гласни звука (*a*, *o*, *y*, *e*, *и*, *ъ*), децата ги претоткриват в собствените си имена, в названията на често употребявани предмети и др. По предварително договорени правила извършват групиране и регрупиране на названия. Тези игри се включват като елемент на утринната гимнастика, на изпенадите и развлеченията. Оказа се, че децата обичат да играят със звуковете от собствените си имена. Чрез многократно претоткриване на различни варианти на гласния звук в думите за частичен звуков анализ те усвояват обобщена представа за него. Образователното съдържание за гласните звукове се включва като предпоставка за извършване на желани и достъпни действия в игрите с правила.

Чрез игрите с гласните звукове се уточнява представата за звука *ъ*. В игрите с всички останали групи съгласни звукове се договаря общото пра-

вило за забрана на произнасянето на гласния звук *ъ*. По този начин се предотвратява отъждествяването на представата за съгласен звук с представата за сричка.

Във втората серия от игри се въвежда представата за съгласен звук чрез групата на сонорните съгласни звукове (*м, м', р, р', л, л', н, н'*). За звуков анализ се предлагат както едноразукови междуметия (*Р-р-р!*, *Р'-р'-р'-р'!*; *М-м-м!*, *М'-м'-м'!*), така и тризвукови и четирислуковни думи, изградени от сонорни съгласни и гласни звукове (мил, рац, мама, Лила, Но на и др.). Съгласните звукове се представят в звуковия поток на думата чрез два основни похвата: удължаване на времетраенето на артикулацията им (*м-м-м-ил, о-р-р-р-е* и т. н.), чрез акцентирание на произнасянето им в думата (*аЛо, еЛи, руНо, луНа, луЛа* и т. н.), или чрез редуването им (*о-р-р-р-е, оРа; л-л-л-ел, еЛен* и т. н.).

В третата серия от игрите е правилата се включва представата за проходните съгласни звукове, тъй като те могат да се произнасят посредством вече описаните два похвата. Но чрез проходните съгласни звукове слуховият опит на децата се обогатява с противопоставянето им по звучност/беззвучност. На този етап значително се разширяват възможностите за избор на думите за звуков анализ, тъй като в групата на проходните звукове се включват: *ф, ф', в, в', с, с', з, з', х, х', ш, ж, й*. Противопоставянето по звучност/беззвучност се ус-

таповява чрез два похвата. Чрез единия децата на слух установяват различията между двата звука в звукоподражателни междуметия и в състава на подбрани думи (*Ф-ф-ф!* – *В-в-в!*; *в-в-в-ар* – *ф-ф-ф-ар*; *С-с-с!* – *З-з-з!*; *с-с-са* – *з-з-за* и т. н.). Чрез другия похват трептенията на гласилките се долавят с ръка върху гръкляна.

Игровите действия трябва да се извършват с по-голяма сигурност до етап, в който всеки последователен звук може да се представи чрез акцентирание. Този начин за целенасочено изменение на звуковата форма на думата, целящо подчертаване на всеки от поредните ѝ звукове предлага Д. Б. Елкоиний (28). Чрез него думата се повтаря толкова пъти, колкото звука има (*фар* – *Фар, фАр, фаР*; *сал* – *Сал, сАл, саЛ* и т. н.).

Усвояването на описания начин за звуков анализ, позволява въвеждане на четвъртата серия от игри с правилата, чрез които се уточняват слуховите представи на децата за останалите две групи съгласни звукове: преградни съгласни (*п, п', б, б', т, т', д, д', к, к', г, г'*) и преградно-проходните (*ц, ц', с, с', ч, ч*). Изолираното произнасяне на съгласните звукове от двете групи е недопустимо, тъй като подтиква към назоваване, а не към артикулирането им. Затова в правилата на игрите с тези групи звукове се включват изисквания за устни описания на звуковия състав на думата в различни варианти. Чрез тях се конкретизира поредността на зву-

ка, разположението му спрямо останалите, или пропускането му чрез произнасяне на част от думата и др. Така се постига един от вариантите за преодоляване на отъждествяването между звука и сричката, което е неизбежно при всеки опит за изолирано произнасяне на преградните и преградно-проходните звукове.

След апробиране на така описаната система за развитие на фонематичното възприятие се установи значението му за усвояване на умения, чрез които се предразполага овладяването на уменията за пълен звуков анализ на думата. В състава на тези умения се причисляват: сравняване на звуковете по сходство, по разлика, по сходство и разлика едновременно; обобщаване на звуковете въз основа на конкретните им варианти в думите; конкретизиране на звука според мястото му в звуковия поток на думата; групиране на думи по договорен звук; изключване на дума от определена група по уточнено правило и т. н.

Деца от експерименталните групи показаха равнище на умение за пълен звуков анализ, което според критериите на Стодълт има съществено различие с резултатите на децата от контролната група. Качествените изменения в поведението на децата по време на игрите с правила дават основание за формулиране на следните изводи от по-общ характер:

1. Игрите с правила са подходящо средство за емпирично обогатя-

ване на слуховия опит у 5–6-годишните деца. В тях образователното съдържание може да се съобразява с действителните постижения на играещите и чрез видоизменяне на правилата за игрови действия, да се поддържа и развива детското желание за участие в познавателна дейност, чрез която открива звуковете в думите.

2. Диференцирането на звуковете на гласни и съгласни се усвоява значително по-лесно, ако се проведат игри с правила само за гласните звукове. Придобитите умения за удължаване на времетраенето при произнасяне на гласния звук в думата, и за произнасянето му с акцентирание в звуковия поток, служат за съзнателно разграничаване на звуковете според съществените им признаци.

3. Оpozнаването на групата на съгласните звукове може да се осъществи чрез противопоставянето им на гласните звукове, както и чрез противопоставяне по твърдост /мекост, звучност/беззвучност. Игровите действия съдържат практическото значение на съществените признаци на съгласните звукове, които се усвояват от децата предимно чрез градивната и смислоразличителната им функция.

4. Някои от съществените несъвършенства на звуковия анализ като замесването на звуковите отношения с буквени, пазоваването на звуковете, отъждествяването на звукове и срички и др., могат да се избегнат чрез специалната подготовка на децата в училище.

Като се отчита обективно сложността на познавателния процес със звуковата форма на думата, може да се очаква, че съществуват и други теоретико-приложни решения на поставените проблеми. Чрез тяхното

предлагане ще се окаже съдействие на детската градина и началното училище, за да постигнат по-добро единдействие, когато прилагат звуковия аналитико-синтетичен метод в подготовката и ограмотяването на децата.

ЛИТЕРАТУРА

1. А м о н а ш в и л и, Ш. А. В школу – с шести лет. М., 1986.
2. А м а й д, А. Методът Декроли. С., 1936.
3. Б е р о н, д-р Петър. Буквар с различни поучения. С., 1974.
4. Б л а г о е в, Д. Изяснения на Букваря по нагледно-гласната метода. Пловдив, Русчук, Велес, 1874.
5. В а н к о в, Н. История на учебното дело в България от край време до Освобождението. Ловеч, 1903.
6. Г е с е н, С. И. Глобален метод или глобално обучение. С., 1935.
7. Д а с к а л о в а, Ф. Практическо осъзнаване на основните езикови елементи от децата на 5 – 6 години. – Психология, 1983, №1.
8. Ж у р о в а, Л. Е., Г. А. Т у м а к о в а. Родной язык. – В сб. Сенсорное воспитание в детском саду. (Под ред. Н. Н. Поддякова, В. Н. Аванесовой) М., 1981.
9. Ж у р о в а, Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М., 1974.
10. З д р а в к о в а, Ст. Методика на обучението по български език и литература в началните класове. С., 1992.
11. З д р а в к о в а, Ст. Приемственост в овладяването на родния език между детската градина и първи клас. – Начално образование, 1986, №4.
12. К а р и о в а, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967.
13. К о р о л е в, Р. Ръководство по звучната метода за учителите в първоначалните училище. Цариград, 1872.
14. К о е н, Р. На шест години не е ли вече късно? (Ранно обучение по четене, превод от френски) С., 1989.
15. К о с т е н е ч к и, К. Из изяснено изложение за буквите. – В: Христоматия по старобългарска литература. Съст. П. Днисков, К. Куев, Д. Петканова. С., 1974.
16. М а д ж а р о в, Ал., С т. З д р а в к о в а. Методи на обучението в началните класове. С., 1989.
17. М а н ч о в, Д. В. Бащин език. Съвети за родители и наставници как да предават български език по книгата “Бащин език”. Първа и втора година. Съставено по К. Д. Ушинский, III изд. П., 1882.
18. Най-новият буквар на Пинокио. Под ред. Н. Витанова. С., 1994.
19. Н и к о л о в, Хр. Първи стъпки при обучението по четене и писане и ръководство на буквара. С., 1946.
20. П р о г р а м а. Активността на детето в детската градина. Под ред. Н. Витанова. С., 1993.
21. П р о г р а м а за възпитателната работа в детските градини. С., 1963.
22. П р о г р а м а за учебно-възпитателната работа в детската градина. С., 1971.
23. П р о г р а м а за възпитателна-

та работа в детската градина. С., 1976.

24. П р о г р а м а за възпитателната работа в детската градина. С., 1984.

25. П е т р о в а, Е. и др. Роден език. С., 1986.

26. П е т р о в а, Е. и др. Методика на обучението по роден език в детските градини. С., 1955.

27. Р у с и н о в а, Е. П. и др. Програма за възпитание на детето от две до седемгодишна възраст. С., 1993.

28. Э л ь к о н и ц, Д. Б. Как учить детей читать. – Знание, 1976, №4.

29. Я г и ч, И. В. Книга Константина Философа и граматика о писменах. Т. 1. Санкт – Петербург, 1885 – 1895.

THE SOUND METHOD FOR DEVELOPMENT OF THE PHONEMATIC PERCEPTION OF THE 5-6-YEARS CHILDREN

Veselina Petrova

Summary

In the article are specified the pedagogic conditions for variant application of the sound analytical-synthetic method in the special training in reading and writing in the kindergarten. Through a pedagogic experiment is demonstrated the possibility of forming general mental faculties for sound analysis of the word in the children under school age. This is possible if they take part in a systematic cognitive sound activity.

The created and approved system of didactic games helps the formation of notions for the vowel and consonant sounds, as well as, the formation of abilities for identification of these sound in the sound flow of the word in the 5 - 6-years old children.