

# *Единство на подготвителното обучение по четене и писане с 5-7-годишните деца в детската градина*

**Веселина Петрова**

## **1. Актуалност и постановка на проблема**

Проблемът за единството на четенето и писането в системата за подготвителното обучение се подрежда сред най-често обсъжданите. Основните поводи за предизвикване на дискусии се оформят, когато редица безспорни теоретически основания трябва да се приложат във възпитателната работа на детската градина. Така например, единството между четенето и писането точно може да се обоснове чрез принципа за единство между правопис и правопис в съвременни български език. Представянето на това единство между четенето и писането се ограничава от различните темпове, с които децата се учат да четат и пишат. Докато при четенето те преодоляват редица интелектуални и технически трудности, то при писането трябва да се справят и с редица графични изисквания. Сложността на двигателната и на психическата координация, която трябва да се осъществи при писането, се отразява върху своеоб-

разното изпреварване в преподаването на четенето спрямо писането. Така се оформя психолого-педагогическият проблем за образователните възможности на обучението по четене, чрез които може да се решават и задачи от обучението по писане.

Когато се изяснява връзката между устната и писмената реч пред децата се предоставя възможност за опознаване на нова форма на общуване между хората. Чрез примерите за междуличностно общуване, опосредствано от писмената реч, у децата се обособяват представите за четенето и писането като две интелектуални дейности с едно и също средство – системата от писмени знаци. В този смисъл може да се приеме становището на Е. Е. Шулешко [19, 5–15], че детето се съсредоточава преди всичко върху поведението на четящия и пишещия възрастен. Под влияние на впечатленията от наблюденията върху дейностите с писмената реч се поражда само детското желание за по-общото им възпроизвеждане, а ис-



тинското насочване към четенето и писането се определя преди всичко от професионалната подготовка на предучилищния педагог. Цялостната му дейност се конкретизира от своеобразието на взаимодействието на детето с формите на речта, което трябва да се целенасочи преди всичко към очакванията за готовност да се усвоява писмената реч от децата в училище. В редица съвременни психолого-педагогически изследвания се уточняват изискванията за перманентност на обучението по роден език в цялата образователна система, за съобразяване на трудността на учебния материал с равнището на познавателната дейност на обучаваните, за уточняване на вътрешното единство между четенето и писането като предпоставка за интелектуално самоусъвършенстване. Съвременната реализация на тези три направления може да се постигне, ако:

1. Подготвителното обучение по четене и писане в детската градина се осъществи в пълно съответствие с всички следващи етапи на училищното обучение, тъй като от степента на владеење на писмената реч се определя както училищната успеваемост на ученика, така и общата му успеваемост в живота. Непрекъснатостта на училищното обучение се намира в пълна хармония със същността на езика. Според М. Москов „Езикът е една материална, вторична, функционална и

сложна система, която въз основа на своята същност има определена структура.“ [13, 34–35] От самата същност на езика като система от елементи се определя възможността на обучаваните да усвояват чрез достъпни средства точно определено учебно съдържание през всеки възрастов период, което да им служи като предпоставка за непрекъснатото развитие на техните лингвистични и умствени способности.

2. Овладеяването на умения за работа с писмена реч трябва да се извършва в съответствие с постигнатото равнище на мислене у децата, като непрекъснато им предоставя нови условия за решаване на сложни учебни задачи и по-дълбоко проникване в същността на езика. Нагледно-образният характер на детското мислене се отразява върху протичането на цялостния учебен процес, поради което системата на езика трябва да се представя чрез присъщото единство между съставящите я елементи. Възможност за постигане на такова единство се представя в изследването на Д. Б. Елконин, според който единството на задачите за звуков анализ и звуков синтез се превръща в едно от най-съществените условия за достъпно представяне на езика и елементите му като цяло, съставено от части. Всяка от частите се свързва с друга по точни правила, за да се изгради цялото в първоначалния му вид [20, 4]. За да се пос-



тигне единството на звуковия анализ и синтез у децата трябва да се развият и други мисловни операции като сравняване, конкретизиране, обобщаване и др., чрез които непрекъснато се усъвършенства цялостната им познавателна дейност.

3. Чрез представяне на зависимостите между четенето и писането се осъществява непринуден преход от конкретността на детското мислене към усвояване на познавателни възможности за проникване в абстрактността на писмената реч. От абстрактността на писмената реч произтича и изискването максимално точно да се онагледяват както механизмите за четене и писане, така и единството между тях. В теорията на механизмите на речта, разработена от Н. И. Жинкин, се уточняват разновидностите на зависимостите между гласните и съгласните звукове в речта и се конкретизира значението им за четенето и писането [7, 251]. Тази постановка се прилага при изработването на подходящи помагала, чрез които да се стимулира позиционно четене и усвояването на правилата при писане.

В практиката реализацията на тези основни правила се постига в различна степен, тъй като в подготвителното обучение се включват различни фактори. Затова със статията се цели да се систематизират и обособят отделните типове на модели за подготвително обучение въз

основа на възможностите им чрез тях да се осъществява единство при усвояването на достъпен материал от четенето и писането в детската градина. Чрез проучването на мнението на родители, проучването на специализирана литература, провеждането на серии от опити с деца от детските градини се провери хипотезата, че резултатът от подготвителното обучение по четене и писане се определя от силата на връзките и зависимостите между неговите компоненти. В така очертаната рамка от проблеми се налага решаването на следните основни задачи: да се обобщят прогресивните очаквания на родителите към подготвителното обучение по четене и писане в детските градини; да се уточни съдържателният план на отделните типове модели за подготвително обучение по четене и писане чрез конкретизиране на целите им, тяхното учебно съдържание, формите и средствата за осъществяване на крайния резултат; да се представи функционалният план на отделните типове модели за подготвително обучение по четене и писане чрез разкриване на своеобразното преподаване и учене на способите за работа с писмена реч.

Всяка промяна на целите, учебното съдържание и методиката за подготвително обучение по четене и писане трябва да се подкрепи от родителите на децата, за да се



пристъпи към прилагането ѝ във възпитателно-образователния процес на детската градина. Затова се проведе писмена анкета<sup>1</sup> с родителите на децата, които проявяват подчертана любознателност към писмената реч.

## **2. Мнението на родителите за подготвителното обучение по четене и писане в детската градина**

От отговорите на въпроса за тяхното отношение към обновяването на учебното съдържание в новите варианти на програмите за възпитателна работа в детската градина се установи, че те единодушно подкрепят новите образователни идеи и се вълнуват от начините за реализирането им у нас. Подкрепата им се мотивира чрез примери от традициите в образователните системи на редица развити страни за полагането на обществени грижи, чрез които своевременно да се разгръщат потенциалните познавателни възможности на децата чрез задължителното им включване в организирано и системно обучение. Убедителни са примерите, че първокласниците в САЩ, Япония, Австрия, Англия се приемат от пет години, в Италия, Франция, Испания, Швеция, Дания, Белгия – от шест години, а в България, Канада, Португалия, Норвегия – от седем години. По-късното постъпване не де-

цата в началното училище у нас, както и по-определената им любознателност към писмената реч между четвъртата и седмата година от живота им, се изтъкват от родителите като аргументи за повишаване на техните изисквания към равнището на възпитателната работа в детските градини.

Анкетираните обективно се ангажират с оценки за интелектуалните различия между децата и се обявяват в подкрепа на опитите за решаването на този проблем в другите страни. Посочва се, че през последните години все повече от четиригодишните деца в Англия се приемат в класове за начинаещи към началните училища, а в Германия петгодишните деца се обхващат в училищните детски градини или в заведенията за изследване на възможностите за по-ранно тръгване на училище, а в Гърция от 1985 г. предучилищното възпитание се включва в структурата на началното образование.

Наред с оптимистичните сведения за потенциалните познавателни възможности на децата в предучилищна възраст в отговорите на родителите се съдържат някои предупреждения. Според тях японското дете успява да изучи първите 80 знака от азбуката до петгодишна възраст, за да може да се справи в следващите години с останалите 120 знака. Този безспорен успех се постига посредством отговорно



усъвършенствана методика за усвояване на писмената реч от най-малките деца. Овладяването на способи за работа с писмени знаци още в предучилищна възраст се определя като едно от най-съществените условия за успешно обучение в училище. Аналогични цели се постигат и чрез програмите за ранно четене, разработени от К. С. Гудман [4], Р. Коен [10] и други, в които чрез подходяща съвременна техника и съобразена с възрастовите особености методика се осъществява огромяването на децата до шестгодишната им възраст. Така от отговорите се оформя становището на родителите, че се налага обективно да се установят познавателните възможности на децата спрямо писмената форма на речта и да се изгради подходяща система за подготвително обучение на децата от предучилищна възраст по четене и писане.

### **3. Съвременни варианти на подготвителното обучение по четене и писане**

Ако се съпоставят успехите на школите за ранно четене с факти от историята на българското образование, се оформя изводът, че още в миналото столетие у нас се извършват успешни опити за научаване на децата да четат и пишат. По данни на Н. Ванков през 1869 г. в Габровското училище през чрез но-

восъздадената звучна метода на Й. Ковачев само за девет месеца „... Децата на 5–6-годишна възраст се научават да четат и пишат свободно.“ [5,64] От този факт основателно произтича въпросът защо още съществуват трудности пред съвременния първокласник, когато усвоява четенето и писането. Все още липсват заключения от изследвания по огромяването на децата, чрез което да се състави изчерпателен отговор на този въпрос. Но в пълно съответствие със заключенията на М. Баев [1, 363–365], Ст. Здравкова [11, 72–73], Е. А. Бургименко, Г. А. Цукерман [3, 6], може да се твърди, че една голяма част от трудностите се предопределят от изпреварващите занимания с писмена реч, които се провеждат в семейството и водят до стандартни грешки. Възможности за преодоляване на грешките от самообучението и от семейното възпитание на децата могат да се установят чрез анализиране на вариантите за подготвително обучение по четене и писане както в съдържателния му, така и във функционалния му план.

#### **3. 1. За целите на подготвителното обучение по четене и писане**

Според мястото на провеждането си подготвителното обучение по четене и писане се осъществява в два основни варианта – семейно и обществено. Тези два варианта само привидно си приличат по своето



предназначение, което се формулира като оказване на съвременна помощ на децата, за да се гарантира успехът им в училище. Същественото различие между семейното и общественото подготвително обучение по четене и писане се конкретизира в крайните им цели.

Крайната цел на семейното подготвително обучение се ограничава до заучаване на названията на буквите и до запаметяването на зрителните им образи. Чрез така формулираната цел се извършва неправилна ориентировка на детето към писмената реч чрез превръщането ѝ предимно в обект на зрително възприятие. Чрез фрагментарните въздействия на възрастния у детето се стимулира само възприемането на външните свойства на писмената реч, а нейните зависимости и връзки с устната реч несъзнателно се пропускат. Като характеризира този начин на учене Л. М. Малишева подчертава, че „детското възприятие се оказва в пряка зависимост от съчастието на възрастния, тъй като той предизвиква появяването му“ [12, 34]. Или с други думи детето се ограничава в подражателна дейност, в която си служи само с образците на възрастния. Така с акцентуването само върху връзката между печатната буква и названието ѝ се пропуска най-съществената зависимост между звука и буквата, с което се стимулира буквуването при четене и

пропускането, разместването, прибавянето на букви при писане.

За разлика от семейното възпитание общественото подготвително обучение по четене и писане се реализира в три основни варианта на крайните цели: запознаване на децата само със звуковата форма на устната реч; усвояване на механизма на четенето и писането чрез осмисляне на съответствията между звуковата форма на речта и възможностите за обозначаването ѝ с букви; ранно усвояване на четенето и писането.

Част от школите за обществено подготвително обучение по четене и писане се ръководят от теорията на Д. Б. Елконин за етапите, през които преминава оgramотяването на децата. Въпросът за звуковия анализ се определя от автора като един от най-старите и най-спорните. За разлика от традиционната методика в тази теория се обосновава необходимостта от „съвсем други анализ“, който се определя от Д. Б. Елконин като фонеман анализ. Под фонеман анализ трябва да се разбира следното: първо, изясняване на последователността на фонемите в думата; второ, установяване на различителната функция на фонемите; трето, съзнателно възприемане на основните фонематически противопоставяния, характерни за дадения език [20, 46–47]. На тази теоретична основа се определят целите на подготвително-



то обучение по четене от Е. Петрова [14, 60–87], като в работата с 5–7-годишните те се ограничава върху материал, чрез който се разкрива градивната и смисловоразличителната роля на звуковете в думата. Обучението по звуков анализ на думата се осъществява в единство със задачите на умственото възпитание като се прилагат учебни задачи за овладяване на уменията за звуков анализ, синтез, сравнение. Както в цитираната система за подготвително обучение по четене, така и в следващите варианти на програмите за възпитателна работа в датската градина до 1993 г. се полагат усилия за постигане на резултатите, формулирани в първите две изисквания за фонеман анализ от Д. Б. Елконин. Така например фонематичните противопоставяния по звучност–беззвучност се представят пред децата предимно чрез похвати за овладяване на правоговорните норми на книжовния български език.

В образователната традиция на подготвителното обучение по четене и писане у нас се осъществяват предимно усвояването на звуковата форма на устната реч. С новите варианти за програми в детската градина [15; 17] целта на подготвителното обучение се ориентира към овладяване на част от уменията по четене и писане. Тази цел на подготвителното обучение по четене и писане се експериментира предим-

но в Русия. Така например в програмата на детската градина от 1962 г. по настояване на А. П. Усова се включва раздел за обучение по елементарно четене. Седем години след това Институтът по предучилищно възпитание в Москва, като се базира на собствените си изследвания, разширява този раздел в своята програма за възпитателна работа в детската градина. Вместо предложените в предходната програма 11 звука се предлагат 17 звука и букви от руската азбука, чрез които децата се насочват към сричковото четене на достъпен текст. За доказване на възможностите на децата от предучилищна възраст да усвояват четенето посредством всички букви в азбуката се наема Л. Е. Журова [8, 67]. Тя доказва, че чрез системни занимания с децата от предучилищна възраст у тях може да се изградят основните умения за четене и писане (чрез подреждане на букви). По-късно чрез усъвършенстване на методиката на подготвителното обучение тезата на Л. Е. Журова се потвърждава от Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова и др. Доказването на потенциалните познавателни възможности на децата от предучилищна възраст за усвояване на четенето и писането не се използват при формулирането на основните цели на подготвителното обучение в програмите на детските градини, издадени през следващите години нито в Русия, нито



в останалите съюзни страни главно поради две причини. Първо, посещението на детските градини се основава на доброволното желание на родителите да изпращат в тях децата си. Ако с част от бъдещите първокласници се осъществи огромяването им, то с другата част трябва същият процес да започне в училище. По този начин ще се достигне до необходимостта от диференциране на обучението в началното училище, с което се влиза в противоречие с принципа за равен старт на децата в първи клас. Второ, оказало се, че липсват достатъчно добре подготвени учители в детските градини, които да се справят успешно с огромяването на децата.

Третият вариант за крайна цел на подготвителното обучение по четене и писане се осъществява предимно чрез изследвания, направени в англосаксонските страни [10,8]. Редица автори като Рашел Коен (Франция), Карен Зелан (САЩ), Кенет Гудман (САЩ) убедително доказват, че детето може да се учи да усвоява писмената реч почти едновременно с овладяването на устната реч. Нагледно-образният характер на мисленето и общата необремененост на детското съзнание се приемат като много благоприятни постановки за изучаване на англосаксонската писмена форма на речта, в която зрителният образ за думата не се покрива ви-

наги със слуховото възприятие за звуковата ѝ форма. Като защитават идеята за ранно обучение по четене и писане редица автори разкриват много неизползвани възпитателни възможности на този процес. Така например Ренцо Титоне (Италия) доказва желанието на децата от смесени бракове да се учат да четат едновременно на двата езика, които говорят родителите им. Рагнид Съодерберг (Швеция) развива идеята за компенсаторното въздействие на писмената реч върху глухи деца, които чрез записаната дума започват по-точно да усвояват изговора ѝ. В отговор на въпросите, произтичащи от съществените различия между владеещите и невладеещите умения за работа с писмена реч, Бернар Фавр и Филип Перну (Швеция) разработват диференцирана методика за обучението по писмена реч, с която се създават най-благоприятни възможности за всяко дете да изпълнява задачи според своята готовност за четене и писане и с оглед на перспективите в своето умствено и речево развитие [4, 47-114].

От разгледаните варианти за цели на подготвителното обучение по четене и писане могат да се уточнят три основни, които да се представят пред родителите като етапи за обективно отчитане на резултатите на децата им, постигнати в условията на обучението в детската градина. По сложност на усвоява-



нето им те се подреждат в следния ред: Първа, усвояване на звуковата система на съвременния български език за успешно извършване на звуковия анализ и звуковия синтез в цялата дума. Втора, поставяне на началото за възприемане на механизмите на четенето и писането чрез ограничен брой звуко-буквени отношения. Трета, усъвършенстване на четивната техника и писането чрез всички звуково-буквени отношения в съвременни български език.

Формулираните по този начин цели само създават най-подходящи предпоставки за обучението по четене и писане в началното училище.

### 3. 2. За учебното съдържание на подготвителното обучение по четене и писане.

Най-същественото различие между съдържанието на подготвителното обучение по четене и писане в семейното и общественото предучилищно възпитание се състои в областите, от които то се подбира. Като се ръководят от предвидените цели, организаторите на подготвителното обучение или се ограничават само в названието на писмените знаци, или в различна степен разкриват зависимостите между устната и писмената реч.

Така например в семейното възпитание като основно учебно съ-

държание се включва заучаването на буквите. Уточнена система за реда на представянето им липсва, но почти всички родители се опитват да предразположат детето си към изучаване на буквите чрез значими за него мотиви. Така обикновено всяко дете най-напред се запознава с първата буква на собственото си име, а след това научава всички букви от него по реда на записването им. По подобен начин се представят буквите от имената на най-близките членове на семейството. Желанието на детето да се научи да различава всички букви, се използва за запомняне на цялата азбука. В семействата със съхранена именна традиция се правят опити за сравняване на буквените съответствия между собствените имена на дядото и внука, на бабата и внучката, с което се включват похвати за развиване на логическото мислене чрез буквените сравнения за откриване на аналогия между формата и подреждането на писмените знаци.

Подготвителното обучение по четене и писане се провежда в непосредствена връзка с различаването на буквите от печатния шрифт. По традиция се включват упражнения за писмено възпроизвеждане на собствените имена на хора или на писмени названия, подбрани предимно по желание на детето.

Учебното съдържание на подготвителното обучение по четене и писане в детската градина се струк-



турира така, че да разкрие най-съществените качества на устната реч, за да осмисли тяхното значение за изграждане на писмената ѝ форма. Във варианта на подготвителното обучение, с което се цели усвояването само на умения за анализ и синтез на устната реч, се създават условия за практическо осъзнаване на основните езикови елементи звук, сричка, дума, изречение. Според Ф. Даскалова, за да се изгради фонематичното възприятие у децата в съдържанието на обучението трябва да се включи:

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 съставлящите ги думи;

4. Сричков анализ на изречението – разлагане на 2- и 3-срични думи на съставлящите ги срички с съставяне 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 (фонемите) и съставяне на думи с определени звукове (фонемите), осъзнаване на смислоразличителната роля на фонемата [6, 201–202].

Посредством така уточненото учебно съдържание децата се запоз-

нават с най-общите признаци на устната реч предимно чрез съзнателно разчленяване на определен словесен материал на съставлящите го части. Чрез единство на упражненията за речев анализ и на речев синтез се усвояват обобщени знания за линейността, последователността, броя и зависимостите между елементите, от които се състои устната реч. Като се отчетат обективно възможностите за представяне на звуковете от българския език за построяване на задачи за звуков синтез се оформя изводът, че само ограничена част от звуковете могат да се представят по начин, който да ориентира децата към звука, а не към сричката и буквуването.

Вторият вариант на целта на общественото подготвително обучение по четене и писане се конкретизира до запознаване със звуково-буквените отношения за усвояване на механизма на четене и на правилата за писане. Разкриването на звуко-буквените отношения не може да се извърши без да се включат нови знания за диференциалните признаци на звуковете и ролята им за образуването на срички. Единството между правоговор и правопис налага изискването да се разграничат звуковете на гласни и на съгласни. Чрез представата за гласен звук да се диференцира ударението в думата, за да се предразположи възприемането ѝ като единен звуков комплекс, в който отдел-



ните звукове взаимно си влияят и се намират в съподчинена връзка. Различаването на системата от съгласни звукове се оказва невъзможно без противопоставянето им по твърдост и мекост и без отделянето на звучните от беззвучните съгласни звукове. Така например Л. Е. Журова, като се съобразява със системата за ограмотяване на първокласници, разработена от Д. Б. Елконин, се съсредоточава върху изследване на детските възможности да възприемат смислоразличителната роля на звуковете чрез противопоставянето им по твърдост и мекост. От авторката убедително се доказва, че от децата може да се усвои този материал до степен на съзнателно спазване на правилата за изписване на гласни букви след твърдия и след мекия съгласен звук [8, 138–151].

По-различно становище за последователността на усвояване на учебните задачи се застъпва от Е. А. Бугрименко и Г. А. Цукерман. Двете авторки се опитват да променят отношението към звуковия анализ в системата на подготвителното обучение по четене и писане. Според тях звуковият анализ се подрежда сред сложните учебни задачи, затова на детето трябва да се предложат други по-достъпни задачи, чрез които да се изгради сигурността им да определят границите между звуковете в думата. Според тях „когато детето се научи да оп-

ределя първия и последния звук в думата, да различава твърдия от мекия съгласен звук, да отделя гласния звук под ударение, може да премине към най-сложната задача за звуков анализ – определяне на пълния звуков състав на думата“ [3, 23]. Тази последователност от задачи се определя като абсолютно необходима, за да може да се представи „тайната на сливането на звуковете“ [3, 14] при изучаването на звуко-буквените отношения.

В изследванията на Е. Е. Шулешко се изучава значението на противопоставянето на звучните и беззвучните съгласни звукове. За диференциране на различията между звуковете се предлагат и учебни задачи в процеса на запознаването на децата с буквите като буквите им се изработват от един и същ цвят [19, 89].

В пълно съответствие с крайната цел за овладяване на позиционното четене от авторите на различните програми (Л. Е. Журова, Н. С. Заренцова, Н. В. Дурова, Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман и др.) се предвижда изучаване на буквите. Буквите се предлагат за изучаване в ред, с който се предразполага изучаването на механизма на четенето. Така например като се ръководи от теоретическите обобщения на Н. И. Жинкин и като оценява високо методиката на К. Д. Ушински, Д. Б. Елконин предлага „още в самото начало на обучението децата



да се запознават с всички гласни фонемите и техните двойни буквени обозначения, т. е. обозначенията, отразяващи твърдостта или мекостта на предшестващия ги съгласен звук“ [20, 56]. Същият подход към изучаването на гласните и буквените им означения се предлага от Л. Е. Журова [8, 113–122]. Този начин на последователно изучаване на буквите се различава от работата с буквара в първи клас, където отначало се предлагат само буквите на шестте гласни звука *а, ъ, о, у, е, и*, с което четивната техника започва да се изгражда само чрез твърдите съгласни звукова, а въвеждането на меките съгласни звукове се извършва значително по-късно. Целта на подготвителното обучение по четене и писане се свежда до представяне на цялата звукова система на родния език и затова противопоставянето между съгласните звукове по твърдост и по мекост се приема за напълно целесъобразно.

Обикновено във всички системи след запознаването с гласните звукове и буквите им се предлагат първите упражнения по четене на отворени и затворени срички, в които съгласните звукове са сонорните *м, л, р, н*. След тях се подреждат всички останали букви от азбуката представяни последователно според честотата на употребата на звуковете им.

В системите за подготвително обучение се предвижда предимно

усвояване на правописните правила чрез подреждане на буквите от разрезната азбука, или чрез печатането им. За изграждане на графичния и на техническия компонент при писането се предлагат предимно възпитателните възможности на декоративното рисуване. Една от най-подробните и изчерпателни системи за усвояване на графичния компонент на писането у нас през последните години се популяризира от Д. Батова и О. Занков [2]. Чрез методическо ръководство за учителите и тетрадка-блокче за децата се осигуряват условия за развиване у обучаваните на сложната координация между зрителния, двигателния и слуховия център. Наред с изграждането на технически умения у децата се възпитават личностни качества като съсредоточеност, търпеливост, акуратност, настойчивост, организираност и др. [2, 21] По-различни са упражненията за подготвително обучение по писане, предлагани от Е. Е. Шулешко. Наред с графичния и техническия компонент се включват и изисквания за отбелязване на последователността на фонемите в думата според съществените им признаци. Посочват се достъпни начини за графично представяне на различията между гласните и съгласните звукове чрез редуване на по-дълги и по-къси наклонени линии, или чрез съчетаване на графични елементи от ръкописните букви [19, 102–106].



Ако в изложените по-горе два варианта за подреждане на учебното съдържание се цели постепенно преминаване от по-леки към по-сложни задачи, то защитниците на тезата за ранно обучение по четене като Р. Коен се „опитват да се разграничат веднъж завинаги от онези методи, при които четенето започва с усвояването на буква или звук, като впоследствие се преминава към механично заучаване на сричковите съчетания, за да се стигне накрая до четенето първо на прости, а после и на по-сложни думи“ [10, 103]. Като цитира Дж. Миларе, Р. Коен приема, че детето открива външния свят като цяло и точно така трябва да му се предлага всяко ново знание, което трябва да овладее. В противовес на механизма за позиционното четене се издигат названия като „естествено четене“ (К. Френе), „органическо четене“ (С. Аштън), „творческо четене“ (Д. Дъркин), „четене“ (О. К. Мур) [10, 104]. Първите думи, които се избират от децата за четене и писане се отличават с голямо емоционално значение, с което се стимулират желанията им за активни действия с цялата дума, водещо до непринуденото ѝ запомняне.

В тази методика се прилага подход, който е близък до подхода, използван в училищата за малки деца в Англия. В неговия състав се включват постепенно усложняващи се действия с писмена реч. Най-

напред детето диктува, а учителката му пише с големи и ясни букви надписите върху неговата рисунка, които се състоят само от думи или от свързани текстове. Написаното от учителката се използва като образец за детето и у него се оформя желание за преписването му. С разбирането на надписа, от една страна, и чрез многократните му повторения, от друга страна, у детето се изгражда сигурност за вярното му самостоятелно писане. Когато коментира ефективността на този подход Р. Коен се позовава на сравнителните изследвания, направени от Дж. Чал. Според проучените от този експеримент данни се доказва, че „обучението по системата на кодиране и декодиране дава добри резултати по четене и правопис“ [10, 107]. Този факт може да се тълкува и като безспорна положителен оценка за методиката, разработена от Д. Б. Елконин, въпреки че подбудите за текста не се ориентират точно в тази посока. Р. Коен само прави извода, че съществува значима връзка между способността за разпознаване на буквите, познаването на фонемите и резултатите от четенето, с което се стреми да докаже значението на ранното обучение по четене и писане в детската градина.

От предложените начини за структуриране на учебното съдържание се оформят два основни подхода – изграждане на умения за изу-



чаване на елементите на езика и овладяване на писането и четенето като цялостни дейности с писмена реч. Чрез подбиране на положителните черти от тези два подхода може да се изгради ново учебно съдържание, в което да се съчетаят знанията за езика със значимите дейности за детето. В предлаганата система се включват следните задачи: Първа, изпращане на съобщения на по-големи разстояния чрез гласните звукове за възприемането им и за диференцирането им един от друг. Втора, целенасочени промени на мястото на ударението в съобщения, предавани от повторението на един и същ гласен звук, за съзнателното му възприемане в звучащата реч. Трета, сравняване на звукоподражателни имитации за отделяне на гласните от съгласните звукове. Четвърта, извършване на звукови противопоставяния на съгласните в звукоподражателни междуметия, за да се уточнят представите за твърди и меки, звучни и беззвучни съгласни звукове. Пета, звуков анализ и синтез в рамките на тризвучни думи, изградени от различни комбинации на гласни и съгласни (СГС, Г'СГ, ГСГ', СГГ, ГСС, С'ГС, СС'Г и др.). Шеста, звуков анализ и синтез в рамките на думи от четири и повече звукове.

След успешното изпълнение на задачите, с които се подготвя и се извършва звуковият анализ и зву-

ковият синтез може да се работи над звукобуквените отношения. Целесъобразно е задачите да се степенуват по трудност на похвата на интониране на различните групи звукове както следва: Първо, запознаване с буквените обозначения на гласните звукове. Второ, съчетаване на сонорните съгласни с гласните звукове и обозначаването на съобщенията с буквите на съставлящите ги звукове. Трето, звуков анализ и синтез на междуметия, противопоставени по твърдост и мекост на съставлящите ги сонорни съгласни звукове и представянето на правописното правило. Четвърто, звуков анализ и синтез на междуметия, противопоставени по звучност и беззвучност на съставлящите ги предходни съгласни звукове *в-ф*, *з-с*, *ж-ш* и записването им с букви. Затвърдяване на представите за твърди и меки звукове чрез противопоставянията на предходните съгласни звукове *ф-ф'*, *в-в'*, *с-с'*, *х-х'*. Пето, затвърдяване на представата за твърди и меки, звучни и беззвучни съгласни звукове и запознаване с буквените обозначения на преградните звукове, *п*, *п'*, *б*, *б'*, *т*, *т'*, *д*, *д'*, *к*, *к'*, *г*, *г'* и на преградно проходните звукове *ц*, *ц'*, *ч*, *с*, (*с'*), *ш*.

В така представения преход от звуковете към буквените им обозначения се оформят проблемни ситуации, в които непринудено могат да се въведат буквите *ю*, *я*, *щ* и съ-



четанията им *ю, йо*. Необходимостта от буквите за обозначаване на мекостта на съгласния звук (*ю, я, ю*) се очертава в серията за работа със сонорните звукове *м, н, р, л*. С въвеждането на звука и буквата *й* се разбира и значението на *йо*. След разпознаване на преградния звук *т* се налага разясняване на звукосъчетанието *шт* и записването му с буквата *щ*.

### 3. 3. За единството на средствата и организационните форми, необходими за подготвителното обучение по четене и писане в детската градина.

Разгледаните варианти на подготвителното обучение по четене и писане се реализират чрез организационни форми, които се различават по броя и периодичността на провеждането им. Известна е тенденцията, че с увеличаване на броя на организационните форми се изразходва повече интелектуален труд от страна както на предучилищните педагози, така и на обучаваните деца. Така например Л. Е. Джурова [8, 73–152] разработва система от 101 занятия, които трябва да се реализират в рамките на две учебни години. В методиката на И. С. Варенцова за една година се предвиждат 60 занятия. У нас броят на организационните форми на подготвително обучение постепенно се намалява. В методическото ръководство по роден език Е. Петрова [14, 60–

87] предлага за две учебни години общо 24 занятия, но уточнява допълнителните възможности на обучението по развитие на фонематичния слух да се извършва под формата на игри. В програмата за възпитателна работа в детската градина от 1984 г. се предвиждат 8 занятия за развитие на фонематичния слух и по преценка на предучилищния педагог се провеждат дидактични игри като допълнителна форма на обучение.

Чрез намаляване на броя на дължителните организационни форми за подготвителното обучение по четене и писане у нас се утвърждава рационалната тенденция за разширяване на възможностите да се решават по-сложните учебни задачи в условията на най-предпочитаната дейност от децата – играта. В играта се променя нагласата на децата и те се заемат с извършването на точни и последователни действия, договорени чрез игровия замисъл и игровите правила. Чрез регламентираната последователност на игровите действия значително се спестяват излишните лутания, характерни за неорганизираните дейности чрез многокартни проби и грешки. В играта се предоставят конкретни начини за действия чрез материализирани опори, графично изобразяване, устно обясняване или самостоятелно решаване на задачата наум.



### 3. 4. За начините на преподаване и учене в условията на обучаващата игра.

Чрез специално разработена система от обучаващи игри може да се осигурят ежедневни условия за извършване на преход от 45-звуковата система на съвременния български език към 30-те ѝ буквени обозначения. Чрез прецизен подбор на думи, в които се включват точно определени за слухово съсредоточаване звукове, се осъществява вярно представяне на звуковете в устната реч. Детето се поставя в естествени условия, за да се вслуша в изолирания звук, или да открие повтарящия се звук в думата, или за преброи сходните звукове в няколко думи и т. н. теоретичните знания за езика и неговите елементи се включват само в задълженията на предучилищния педагог, който подбира най-подходящите игрови похвати за възприемането им от децата и за съзнателното им прилагане в игровите действия.

Участието на децата в обучаващите игри се мотивира от значими за съиграчите мотиви. Игрите могат да се организират както в малобройни, така и в многобройни групировки. Съиграчите се поставят в условията на контрол и самоконтрол, за да се излъчи победителят в играта или да се оформи отборът на най-добрите. Посредством игровите действия може да се оформят различни комбинации от

познавателни задачи, чрез които изчерпателно се решават всички задачи от подготвителното обучение по четене и писане в детската градина.

От направеното изследване се уточни, че единството на подготвителното обучение по четене и писане с децата от предучилищна възраст може да се осъществи в различни форми и степени, които могат да се конкретизират посредством следните критерии:

1. Състояние на договореността между предучилищните педагози, родителите и началните учители за крайните резултати, които трябва да се постигнат от децата преди постъпването им в първи клас.

2. Темпът на възможния преход от запознаването на децата само със звуковата форма на устната реч към усвояване на механизма на четене и правилата за писане чрез осмисляне на част или на всички звуково-буквени отношения.

3. Своевременност на взаимното осведомяване за постиженията и трудностите, които децата изпитват в процеса на подготвителното обучение.

4. Готовност за корекции в методиката на подготвителното обучение по четене и писане в съответствие с индивидуалните потенциални възможности на децата.

В заключение може да се обобщи, че с увеличаване на възможностите на българското семейство за получа-



ване на точна информация в интересуващите ги области, включително и за специалната подготовка по роден език на децата в детските градини, се налага потребността от непрекъснато актуализиране на методиката за единодействие между възпитателните фактори. Едно от най-необходимите средства за установяване на това единодействие е договарянето на крайната цел и уточняването на съставлящите я подцели, които трябва да се реализират в предварително уточнени срокове. За всяко изоставане

или изпреварване на набелязаните срокове от децата се налага изграждането и използването на допълнителни задачи, за да се стимулира желанието за усвояване на звуковете и звуково-буквените отношения. Сложността на учебното съдържание може да се преодолее чрез включването на децата в обучаващи игри, чрез които предучилищните педагози могат да представят от елементите на устната реч и да разкрият връзките и зависимостите между тях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Б а е в, М. Развитие на навика за четене в първи клас. Годишник на СУ, 1963.
2. Б а т о е в а, Д., О з а н к о в. Как да подготвим детето да пише. С., 70 с.
3. Б у г р и м е н к о, Е. А., Г. А. Ц у к е р м а н. Чтение без принуждения. - Знание, 1985, № 3, 96 с.
4. Г у д м а н, К. С. Как децата се научават да четат и пишат. - Перспективи, ЮНЕСКО, Т. XV, 1985, с. 67-79.
5. Б а н к о в, Н. История на учебното дело в България от край време до Освобождението. Л., 1903.
6. Д а с к а л о в а, Ф. Методика на обучението по роден език в детската градина. С., 1991, 263 с.
7. Ж и н к и н, Н. И. Механизми речи. М., 1976, 370 с.
8. Ж у р о в а, А. Е. Обучение грамоте в детском саду. М., 1974, 152 с.
9. З д р а в к о в а, С. Методика на обучението по български език и литература в началните класове. С., 1992, 398 с.
10. К о е н, Р. На шест години не е ли вече късно? (Ранно обучение по четене, превод от френски). С., 1992, 398 с.
11. М а д ж а р о в, А л., С т. З д р а в к о в а. Методи на обучението в началните класове. С., 1989, 152 с.
12. М а л ы ш е в а, Л. М. Игра со словом. - Знание, 1985, № 7, 80 с.
13. М о с к о в, М. Езикознанието в помощ на учителите по български език. С., 1982, 189 с.
14. П е т р о в а, Е. и др. Методическо ръководство по роден език. С., 1976, 171 с.
15. П р о г р а м а. Активността на детето в детската градина. С., 1993.
16. П р о г р а м а за възпитание на детето от две до седемгодишна възраст. С., 1993, 119 с.
17. П р о г р а м а за възпитание на детето от две до седемгодишна възраст. Книга за учителя. С., 1994, 200 с.
18. Т и л к о в, Д., Т. Б о я д ж и е в. Българска фонетика. С., 1977, 236 с.
19. Ш у л е ш к о, Е. Е. Обучение письму и чтению. Методическое пособие для воспитателя детского сада. М., 1988, 146 с.
20. Э л ь к о н и н, Д. Б. Как учить детей читать. - Знание, 1976, № 4, 64 с.