

**ИГРАТА КАТО МЕТОД ЗА РАЗВИТИЕ НА
КОМУНИКАТИВНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ОБЩО
НЕДОРАЗВИТИЕ НА РЕЧТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА
ВЪЗРАСТ**

Жана Тодорова Георгиева

**GAME AS A METHOD FOR DEVELOPMENT OF
COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL AGE**

Zhana Todorova Georgieva

Abstract: Speech is one of the specific acts of mental activity of man and functions too complicated in the personal development and interpersonal communication. In the report is examined the essence of the game, types of games which help the development of communicative and speech activity of pre-school children with general underdevelopment of speech. The main precondition for improving speech activity of pre-school children is creating an emotionally favorable situation, which contributes to appearing of desire for active participation in speech communication. The game helps for creating such situations. By purposefully using games for developing of general motor activity and fine movements of fingers, hearing attention, lexical and grammar sides of speech, the speech development of pre-school children with general underdevelopment of speech is activated.

Keywords: communication, game, pre-school age, children with general underdevelopment of speech

Речта е феномен с изключителна сложност, благодарение на който малкото същество се превръща в говорещ индивид. Появата на речта в онтогенетичната стълбица на човешкото развитие е придружена от пробуждане на детското съзнание. Поставя се началото на пътя, който детето изминава, за да се приобщи към социалната общност и да се оформи като неин пълноценен член (Chichikova, Stamatov, 1996).

Според Л. С. Виготски „речта е преди всичко средство за социално общуване, средство за изказване и разбиране“ и „като че ли съединява в себе си и функциите на общуването, и функциите на

мисленето“. Единството на мисленето и речта намира израз в значението на думите, което наред с това обединява обобщението и общуването. В този смисъл Л. С. Виготски определя значението на думата като „реч и мислене едновременно“, като „единица на речевото мислене“. Като реализация на езика-код, речта е линейна – единен поток от организация на различни нива. Тя винаги е комуникативно целенасочена и ситуативно обусловена. В речта езиковите единици придобиват и допълнителни нюанси, появяващи се в контекста и произтичащи от специфичния начин на тяхното комбиниране, трансформиране и подреждане в единния поток (Valkova, 1996).

Според Л. В. Сахарний психолингвистиката изследва целия комплекс от проявление на речевата дейност, независимо от това дали са в норма или патология. Задачата на психолингвистиката, както определя Ю. Н. Караулов, се състои в изучаването на речевата дейност в тесен смисъл: механизмите на пораждање и възприемане на речта, закономерностите при взаимовръзката на езика и мисленето (Valchev, 2001, p. 291).

Речта е висш психичен феномен на възпроизвеждане и възприемане на информационни стимули, съществуваща в различни форми: устна, писмена, дактилна и брайлово писмо. Най-широко се употребяват устната и писмената. В устната реч се интегрират функциите на лингвистичните (езикови) и екстралингвистичните средства за комуникация – паралингвистични (гласови, прозодични – интонация, темп, ритъм, паузи) и неезикови (жестове, мимики, пози на тялото, фациална експресия), които допълват лингвистичните (Georgieva, 2017).

Един от основните показатели за пълноценното протичане на речевата дейност е използването на логически правилни и съобразени със законите на езика изказвания. С процеса на езиково продуциране се свързват два варианта на патология. Първият се отнася към случаите, в които е нарушена езиковата структура, т.е. не се изгражда самата езикова система. При втория вариант езиковият механизъм работи, но липсва умение за неговото използване, което затруднява избора на точните езикови конструкции.

Р. Е. Левина (1967) използва общ термин за назоваване на езиковите аномалии – „общо недоразвитие на речта“. Под общо недоразвитие на речта при деца с нормален слух и първично съхранен интелект обозначава такава форма на речева аномалия,

при която е нарушено формирането на всички компоненти на речевата система, отнасящи се както към звуковата, така и към смисловата страна на речта.

Р. Левина дели общото недоразвитие на речта условно на три равнища. Към първото равнище на общо недоразвитие на речта се отнасят деца, които имат беден речник и използват по-често звукоподражателни или лепетни думи (Varbanova, 1999). Наблюдава се свръхгенерализация на употребяваните думи – с едно название се обозначават различни предмети и явления, но един и същи предмет може да бъде назован различно. Фразите в речта отсъстват, но децата могат механично да запаметяват и възпроизвеждат различни изречения и даже кратки стихчета.

Второ равнище на речево развитие се характеризира с появата на самостоятелна фразова реч. Първоначално фразите са кратки и аграматични. Речниковият запас се обогатява бавно. Възможно е използването на местоимения, съюзи, прости предлози с елементарно значение. Постепенно речевата активност расте, но дълго време се използват ежедневни думи и прости изречения (Smirnova, 2019).

При третото равнище на общо недоразвитие на речта говорът на децата е сравнително добре развит. Липсва умението за словообразуване и за използване на предлозите. Използват по-често прости изречения. Непълна е фонетическата система (Varbanova, 1999).

При децата от тази категория, според мнението на Д. Б. Елконин, речевите форми се формират много бавно, не присъства самостоятелност в речевото творчество; те имат стабилно фонетично недоразвитие, преобладаване на съществителни имена в речта, недостатъчно използване на глаголи, прилагателни и думи, обозначаващи отношения, намалена речева дейност и лоша словесна комуникация (Elykonin, 1998).

Характерни за говорното поведение на децата са речевият негативизъм и ниската говорна активност. При изследване на речта се открояват фонетико-фонематични, лексикални, граматични и семантични затруднения и особености. Фонетико-фонематичните нарушения се изразяват в невъзможност за формиране на артикулемите и фонемите или във формирането им в различна степен. В речта на децата с алалия се срещат много грешки при възпроизвеждане на звуковия състав на думите, макар че изолирано даден звук може да се произнесе правилно.

Речниковият запас се разширява и обогатява бавно. Думите се използват неточно в речевата практика. Замяната се проявява най-често при глаголите. Тези деца не използват предлози, прилагателни имена, умалителна форма на съществителните. Липсва формата за лично местоимение „аз“ в първо лице, единствено число. Характерно за речта на деца с общо речево недоразвитие е, че не се използват синоними, антоними, понятия (обобщения). Децата не могат да обяснят значенията на думите, не са изградени семантични полета, нарушена е морфологичната сформираност на думите, нарушено е словообразуването. По тези причини страда не само комуникативната, но и номинативната речева функция (Korkinova-Strezova, Karpacheva-Taseva, 1993).

Ярко проявените нарушения в онтогенезата на детето са предопределени от естеството на нарушенията, те значително възпрепятстват навременното и пълноценно развитие на вербалната комуникация, тя се развива при деца с ОНР по-ниско, често мотивите за вербална комуникация идват от органичните нужди на децата. Физическите нужди диктуват нуждата от общуване.

Според А. К. Маркова децата с ОНР на възраст между четири и седем години имат ниска нужда от комуникация, защото имат голямо желание за игра, а не за съвместни занимания с възрастни. До края на предучилищния период децата от тази категория срещат трудности при овладяването на различни средства за вербална комуникация, въпреки че притежават добър речник.

Според наблюденията на логопедите в детските градини децата в неорганизирана, независима игра най-често използват две форми на вербална комуникация. Повечето по-големи деца в предучилищна възраст използват извън ситуационна-познавателна форма на комуникация, останалите използват по-опростена форма на комуникация – ситуационна - делова. Извънситуативно-личната форма на общуване не се наблюдава сред децата в предучилищна възраст, въпреки че тази форма е характерна за връстници с нормативно развитие. Често децата с ОНР се опитват да избегнат вербалната комуникация. Когато все пак възникне контакт, разговор, той не трае дълго, разговорът е краткотраен и не е пълноценен. Този проблем е резултат от няколко причини:

– бързо изчерпване на подканите към изявления, водещи до прекратяване на разговора;

– липсата на знания на детето, необходими за отговор, лош речник, който не позволява правилното формулиране на изказването;

– неразбиране на събеседника - децата не се опитват да разберат какво им се казва, следователно техните речеви реакции се оказват недостатъчни и не допринасят за продължаване на общуването.

Според резултатите от педагогическия експеримент, проведен от Л. Ф. Спинова, може да се заключи, че речевото развитие на децата с ОНР се осъществява главно в процеса на водещите им дейности, тоест в играта, тъй като именно в този вид дейност детето има желание активно да използва в речта си думи и фрази. Наличието на мотивация във вербалната комуникация е основното условие за формирането на речта в тази категория деца.

Л. Ф. Спинова твърди, че играта като водеща дейност в този възрастов период може да бъде най-ефективният начин за формиране на вербална комуникация при деца с общо недоразвитие (Solovyeva, 1996).

По своята същност играта е една от основните дейности на човека в детството му. В структурата си тя се отличава от останалите дейности, но голямата разлика между нея и тях е в съдържанието на елементната ѝ структура. С появата на играта в индивидуалното развитие на детето, с осъществяването на първите действия, то започва да се формира като субектна собствената си дейност. За първи път в играта и чрез играта детето може да задоволи своите потребности от функционален характер, а по-късно и да реализира свой замисъл, който е освободен от регламентиращата роля на реалната действителност (Mirecheva, 2021).

Играта е дейност, която има важно място в детските години и съпътства човека през целия му живот. Тя е обект на изследване от философската, педагогическата, психологическата и др. науки.

Въпросът за произхода, същността и значението на играта се интерпретира от древността. Представителят на древногръцката философия Платон в книга седем от произведението си „Законо“ казва, че забавата, в смисъл играта при децата от 3 до 6 години, възниква от само себе си. Аристотел смята, че игрите на децата са длъжни да подражават на това, с което децата по-късно ще се занимават сериозно.

През XIX и XX век се появяват множество теории, разкриващи различни възгледи за произхода и същността на играта.

Според биологичната теория на английския философ Х. Спенсър, представител на социалдарвенизма – играта е израз на излишна енергия, безсъзнателна, подражателна и инстинктивна дейност на детето, която тя уравнива (Kartselyanska-Stancheva, 2011).

В центъра на хедонистичната теория К. Бюлер (1930) нарича дейността, която носи наслада от функционирането и се поддържа от нея – игра, независимо от допълнителните ѝ функции и взаимовръзки.

Психоаналитичните теории за играта я разглеждат редуцирано от една основна формула – повече или по-малко като преодоляване на действителността. Според А. Адлер играта е израз и средство на комплекса за малоценност и проблемите, които детето преживява в реалността и не може да преодолее.

З. Фройд също я разглежда като средство за отреагиране на нереализирани желания и на неприятни преживявания. Тя трябва да бъде част от „голямото културно постижение на детето“, осъществено при преодоляване на нагонните му нужди.

Едно от най-известните културнотеоретични определения на играта принадлежи на холандския историк Йохан Хьойзинха. Той разбира играта като представено величие на културата, съществуващо преди самата нея. (Gyurova, 2000). Според Й. Хьойзинха играта „е свобода, тя е свобода“ и това е първата и основна нейна характеристика. Играта е свободна в своя генезис.

Играта е втората реалност. Тя е паралелна вселена, както я определя Лорънс Коен. В нея може да се влиза винаги, когато пожелаеш (Rizov, 2018).

Ж. Пиаже включва играта в своята теория за когнитивното развитие и вижда същността ѝ в асимилацията на действителността въз основа на „егоцентричното мислене“ на детето (Gyurova, 2000).

Според Д. Елконин играта е дейност, в която се пресъздават социални взаимоотношения между хората, и то извън условията на непосредствено утилитарната дейност (Angelov, 2019).

В България съществуват авторски системни теории за играта, изследвани експериментално.

Е. Петрова в книгата си „Играта и нравственото формиране на детската личност“ поставя тезата за целенасоченото ръководене на играта от педагога при предварително изграждане на предпоставки

и условия за интегриране на деца с различен социален статус в игрови групировки. Обосновават се похвати за пряко и косвено ръководство в зависимост от игровото звено и ролите, поети от децата.

Е. Русенова прави задълбочено изследване на възможностите на творческата игра за развитието на детското въображение в условията на сюжетно-ролевата и конструктивната игра, като последната може да е в съдържанието на сюжетната.

Н. Витанова разглежда играта като социална система, предполагаща самостоятелност, социално поведение и компетентност, което се постига при типични диференциации с различните методи и средства.

Д. Димитров разработва автодидактичните игри като вид игри с правила и подчертава водещата функция на играта в изследванията си.

И. Миленски разглежда функциите на моделирането в развитието и формирането на играта в детството.

В. Гюрова представя важни изследователски ориентири в развитието на педагогиката на играта, които се отнасят до: играта между педагогически организирания игров свят и социалната общност; играта като творческо пресъздаване на действителността в периода на детството; играта като ново глобално виждане за живота на обществото и на детето в него.

В процеса на развитие и обособяване играта се разгръща в различни видове, които се класифицират от авторите в зависимост от водещите аспекти в техните възгледи.

Според Ж. Пиаже както интелектът, така и играта се развиват стадиално и преминават през три стадия. Първият се характеризира със сензомоторната игра. През вторият стадий се развива символичната игра, съответстваща на репрезентативния интелект. В третия стадий се появява играта с правила, което е периодът на преход на детето към оперативните структури на интелекта (Kartselyanska-Stancheva, 2011).

Формирането на езика и развитието на говора е сложен процес на овладяване фонетичния състав, лексиката, граматическия строеж и прозодиката.

Установено е, че речевото развитие на децата се намира в пряка зависимост от степента на активност на фините движения на пръстите на ръцете. В новата педагогическа литература за игрите с пръсти се говори като едно много ефективно средство за развиване

и активизиране на говора на децата от предучилищна възраст. Игрите с пръсти съдействат за развитието както на социалните отношения между възрастните и децата, така и между самите деца. Най-характерни за игрите с пръсти са ритъмът и римите на текста, които играят голяма роля в живота на децата. Игрите с пръсти въздействат върху детето и със съдържанието на текста. Освен това те са достъпни и лесни за разбиране. Те са наситени с движения, които са от голямо значение за развитието на децата в предучилищна възраст. Игрите с пръсти обогатяват живота на детето с положителни емоции, развиват моториката и говора му, възпитават усет към образната реч, подпомагат овладяването на различните видове интонация, учат го да импровизира, активизират творческото му въображение. Те дават възможност да се изпълняват задачи за развитие на речта, усъвършенстването на артикулационния апарат, правилното произнасяне на гласни и съгласни звукове, научаването на думи с различен брой срички, а също така и самостоятелно използване на диалогична и монологична реч от децата (Раупов, 2010).

Предметните игри са тези, които се осъществяват с предметите от околната среда, без да следват определени правила и без да се включват в някакъв сюжет. Характерно е това, че детето се опознава с околната среда, „проучва“ качествата на предметите и главното – проявява се като активен фактор в тази среда.

Творческите игри обикновено се зараждат на основата на предметните, но се отличават от тях по това, че играчките и предметите се включват в някакъв сюжет, а детето влиза в определена роля. При тях децата сами изграждат сюжет и изпълняват определени роли (Mirecheva, 2021).

През периода на предучилищното детство сюжетно-ролевата игра остава типична детска дейност. Нейната същност се изразява в пресъздаване на социални отношения в достъпни за децата проявления, при което децата са в условията на въображаема ситуация и ролево претворяват смисъла, функциите, взаимоотношенията и дейността на възрастните в типична предметна и социална сфера. Въображаемата ситуация е конструиращият компонент. Игровата роля произтича от социалната същност на играта. Игровият сюжет е областта на социалната действителност на възрастните. Игровите средства са играчките и игровите материали, както и словесни, експресивни, двигателни изяви, с които децата изразяват реално игровите си

намерения. Игровите правила са скрити зад ролята и произтичат от нея, без да имат строга задължителност (Kartselyanska-Stancheva, 2011).

Строително-конструктивната игра притежава всички белези на играта изобщо, а в структурно отношение се явява модел на сюжетно-ролевата игра. В нея децата пресъздават своите знания и впечатления от обкръжаващия ги материален свят, като изграждат различни материални обекти и предмети, но винаги в обобщен и схематизиран вид. Спецификата на строително-конструктивната игра се свързва с овладяването на уникалното отношение към предметите, съзнателното целеобразуване и усвояването на основните зависимости системата „крайна цел – междинни цели – средства“ и свободното боравене с отношението „проектиране – осъществяване в двупосочното му измерение (Radev, 2016).

Играта драматизация се отличава от сюжетно-ролевите игри по това, че в типичните игри драматизации се пресъздава определен текст и ролите са определени предварително. Този текст може да е приказка, разказ, пиеса. За всички разновидности на творческите игри в характерно това, че възпроизвеждат дейностите на възрастните, като се претворяват според възможностите на децата. За тези игри е необходима игрова ситуация, която може да се създава и с най-обикновени неща от околната действителност (Mirecheva, 2021).

В предучилищна възраст децата имат възможност да представят свои любими приказки чрез театър. Театърът е специален и красив свят. Приемайки за себе си различни роли, децата действат самостоятелно, учат се да анализират своята роля. Дейността ги увлича, доставя им радост. Общуването с този вид изкуство обогатява децата, формира у тях уменията да виждат и чувстват красивото. Включването на музикалното изкуство в драматизациите променя тяхната форма. Те се превръщат в музикални драматизации, обединени от една обща насоченост за въвеждане на децата в музикално-театралната култура като мощен инструмент за откриване и развитие на различни човешки способности. Тук в неразривно единство съществуват дума, музика, драматично действие, пеене, танци и изобразителна декорация (Ivanova, 2020).

Възможностите за използване на сложната езикова система се увеличават с усъвършенстването на сетивния опит за децата. По колкото повече начина е възприето качеството или свойството на

предметите, толкова по-завършено е понятието. Дидактичните игри и дидактичните упражнения са ефективно средство за такова възприемане.

Дидактичната игра е тази, в която децата усвояват езиковите правила, сложната структура, сложната структура на езика (фонология, морфология, синтаксис), обогатяват познавателната си култура, изразяват начина, по който възприемат света. С дидактичните игри и упражнения по роден език се създават автентични ситуации за речево общуване, те облагодетелстват развитието на устната реч, „приближават“ детето към писането и обучението в училище. Чрез разнообразните езикови дейности в процеса на този вид игра децата не само развиват речта си, но у тях се поражда желание за комуникиране (Tsvetanova, Gerakova, 2005).

В края на предучилищната възраст, посочва Г. Галчев, се появява форма на игрите с дидактичен характер – автодидактичната игра. Тя е генетически най-късната и зряла форма на игра с правила, като израз на свободна и доброволна дейност предполага играчът да се самообучава, като учи осъзнато и интуитивно, с радост от процеса. Игровите задачи и игровите правила пораждаат игрова мотивация за участие в интересна дейност, която предлага преследване на игрова цел при подчиняване на правила, при равен игрови статут с останалите съиграчи, в резултат на което се постига комбинация от преднамерено и непреднамерено учене и удовлетворение от процеса. Автодидактичните игри дават богати възможности за овладяване на речеви и комуникативни умения в целия обхват на системата за овладяване на роден език в предучилищна възраст. Диапазонът на диалогичните умения от приемлива разбираемост до виртуозност е постижим за децата в предучилищна възраст в още по-голяма степен чрез автодидактичните игри (Zlateva, 2009).

Подобно на възрастните, и децата общуват чрез езика, като в този процес придобиват, изграждат поведенчески модели. Езикът е едно от основните средства за получаване на информация, която постепенно се организира в мисловни модели понятия. Менталните модели дават на децата знания за средата, ориентират ги в сложните взаимодействия с нея. Способността да се създава и предава информация с понятийна система е в основата на всяка човешка култура.

Чрез целенасочено използване на игрите с пръсти, сюжетно-ролеви игри, строително-конструктивни игри, игра драматизация,

дидактични игри, автодидактични игри се активизира говорното развитие на децата с общо недоразвитие на речта.

Езикът е определена система за предаване на информация чрез понятията, изградена на общи правила. Когато децата се запознават с езика, те не само заучават вокалните му символи, но откриват понятийните модели и правилата за тяхното подреждане. Обучават се чрез игра да спазват езиковите норми (Tsvetanova, Gerakova, 2005).

Детското речево развитие не е еднофакторен процес, то е част от коплексен процес, в който значение имат общуването, взаимовръзката с възрастните, подпомагащи го активно и биологичното съзряване. Първичните фактори, създаващи основата за овладяването на езика, са вътрешните биологични фактори, създаващи: състоянието на централната нервна система, двигателните и сетивните потенциали на детето. Към тях се добавят външните влияния, факторите на средата: наличие на словесна комуникация, условия за добиване на богат сензорен опит и за активна двигателна дейност, позволяваща на детето само да опознава света и обектите в него. Тези са основните фактори, обуславящи както онтогенетичното, така и дизонтогенетичното развитие на езика и речта (Tsenova, 2012).

Развитието на речта може да се осъществява успешно само в условията на естествено пораждање, протичане и завършване на речевата дейност. Това предполага наличие на естествени речеви ситуации като среда и стимул за осъществяване на речеви действия. В процеса на своята игра децата възпроизвеждат житейски ситуации, които са естествената мотивирана среда за интензивно речево общуване.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б.** (2019). *Предучилищното образование – ретроспекция, състояние, тенденции, предизвикателства и промени*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Вълкова, С.** (1996). *Формиране на комуникативно-речеви умения в началното училище*. София: Тилиа.
- Вълчев, Г.** (2001). Логопедични аспекти на билингвизма. В *Сборник на Юбилейна научна конференция с международно участие “Университетът през третото хилядолетие. Том III. с. 291. Бургас*.

- Върбанова, Р.** (1999). *Алалия – дизлалия*. София: Емеда.
- Георгиева, Д.** (2017). *Зрително възприемане на усната реч при нарушен слух*. Стара Загора: Кота.
- Гюрова, В.** (2000). *Педагогически технологии на игрово взаимодействие*. София: „Веда Словена – ЖГ“.
- Эльконин, Д. Б.** (1998). *Психология игры*. М.: Просвещение.
- Златева, С.** (2009). *Речево развитие чрез автодидактични игри*. УИ „Неофит Рилски“. Благоевград.
- Иванова, Д.** (2020). *Музикалните драматизации в детската градина*. Изд. „Бит и техника“. Варна.
- Коркинова-Стрезова, П., Кърпачева-Гасева, И.** (1993). *Формиране на усната и писмената реч у деца с общо речево недоразвитие*. София: Арка.
- Кърцелянска-Станчева, В.** (2011). *Предучилищна педагогика (актуални проблеми)*. Академично издателство. Стара Загора.
- Мирчева, П.** (2021). *Заедно в бъдещето програма за възпитание и развитие на децата от 4 до 7 години*. Издателство Асеновци. София.
- Паунов, В.** (2010). *Игри с пръсти за деца от предучилищна възраст*. Издателство „Дидаско“. Стара Загора
- Радев, П.** (2016). *Помагало за държавен изпит по педагогика и психология : За студентите от професионалните направления 1.2. Педагогика и 1.3. Педагогика на обучението по...* Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Ризов, И.** (2018). *Играещото училище – завръщане към бъдещето*. Варна: Сдружение Съучастие.
- Смирнова, И. А.** (2019). *Логопедия: иллюстрированный справочник*. Санкт-Петербург : КАРО
- Соловьева, О. И.** (1996). *Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду*. М.: Просвещение.
- Цветанова, М., Геракова, Е.** (2005). *Дидактичните игри и упражнения по родна реч за предучилищното възпитание и подготовка на деца от 3 до 7 години*. Изд. Слово. Велико Търново.
- Ценова, Ц.** (2012). *Основи на логопедията*. УИ „Св. Климент Охридски“. София.
- Чичикова, К., Стаматов, Р.** (1996). *Развитие на детската речева дейност*. Пловдив: Сема 2001

REFERENCES

- Angelov, B.** (2019). *Preduchilishtното obrazovanie – retrospektiya, sastoyanie, tendentsii, predizvikelstva i promeni*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Chichikova, K., Stamatov, R.** (1996). *Razvitie na detskata recheva deynost*. Plovdiv: Sema 2001
- Elykonin, D. B.** (1998). *Psihologiya igray*. M.: Prosveshtenie.
- Georgieva, D.** (2017). *Zritelno vazpriemane na usnata rech pri narushen sluh*. Stara Zagora: Kota.
- Gyurova, V.** (2000). *Pedagogicheski tehnologii na igrovo vzaimodeystvie*. Sofiya: „Veda Slovena – ZHG“.
- Ivanova, D.** (2020). *Muzikalnite dramatzatsii v detskata gradina*. Izd. „Bit i tehnika“. Varna.
- Kartselyanska-Stancheva, V.** (2011). *Preduchilishtna pedagogika (aktualni problemi)*. Akademichno izdatelstvo. Stara Zagora.
- Korkinova-Strezova, P., Karpacheva-Taseva, I.** (1993). *Formirane na usnata i pismenata rech u detsa s obshto rechevo nedorazvitie*. Sofiya: Arka.
- Mirecheva, P.** (2021). *Zaedno v badeshteto programa za vazpitanie i razvitie na detsata ot 4 do 7 godini*. Izdatelstvo Asenevtsi. Sofiya.
- Paunov, V.** (2010). *Igri s prasti za detsa ot preduchilishtna vazrast*. Izdatelstvo „Didasko“. Stara Zagora
- Radev, P.** (2016). *Pomagalo za darzhaven izpit po pedagogika i psihologiya: Za studentite ot profesionalnite napravleniya 1.2. Pedagogika i 1.3. Pedagogika na obuchenieto po...* Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“.
- Rizov, I.** (2018). *Igraeshtoto uchilishte – zavrashatane kam badeshteto*. Varna: Sdruzhenie Sauchastie.
- Smirnova, I. A.** (2019). *Logopediya: illyustrirovannayy spravochnik*. Sankt-Peterburg : KARO
- Solovyeva, O. I.** (1996). *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazayku v detskom sadu*. M.: Prosveshtenie.
- Tsenova, T.** (2012). *Osnovi na logopediyata*. UI „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia.
- Tsvetanova, M., Gerakova, E.** (2005). *Didaktichnite igri i uprazhneniya po rodna rech za preduchilishtното vazpitanie i podgotovka na detsa ot 3 do 7 godini*. Izd. Slovo. Veliko Tarnovo.

- Valchev, G.** (2001). Logopedichni aspekti na bilingvizma. V *Sbornik na Yubileyna nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie "Universitetat prez tretoto hilyadoletie. Tom III.* s. 291. Burgas.
- Valkova, S.** (1996). *Formirane na komunikativno-rechevi umeniya v nachalnoto uchilishte.* Sofia: Tilia.
- Varbanova, R.** (1999). *Alaliya – dizlaliya.* Sofiya: Emeda.
- Zlateva, S.** (2009). *Rechevo razvitie chrez avtodidaktichni igri.* UI „Neofit Rilski“. Blagoevgrad.

Author Info:

Zhana Todorova Georgieva,
Faculty of Education
Trakia University – Stara Zagora, Bulgaria
e-mail: jana_georgieva1987@abv.bg