



НАУЧНИ СЪОБЩЕНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИ
АЛМАНАХ

СИТУАЦИИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНИКА НА ГОВОРА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Галя Данчева

Необходимостта от своевременно формиране на добра говорна техника още в началното училище, определя и потребността от подбор на средства, подходящ за детската възраст. Въвеждането на методи и подходи, които да доближат учебната (респективно и говорната) дейност до естествените човешки подбуди за действие и форми на поведение, би направило обучението в определена насока не натрапено, а потребно и желано. Във връзка с това ни интересува как би могла да бъде създадена благоприятна ситуация за активно усъвършенстване на говорната тех-

ника от малките ученици. В търсенето на средства за създаване на оптимално самочувствие на децата в процеса на говорното им обучение, се обръщаме към съвременните **ситуационни подходи**, използвани в различни сфери на социалната действителност. Впрочем, те са и доста древни и първообразите им можем да открием в българския фолклор.

В психологически аспект ситуацията се определя като „състояние на околната среда за едно или повече (евентуално) взаимодействащи си лица в даден момент от време, включително предвидимите им възмож-

ности за развитие“ (5, с.538).

Българската дидактика се насочва към създаването предимно на проблемни ситуации като „най-съществената черта на проблемното обучение“ (4, 283). Познати са изследванията за дидактическата същност на проблемната ситуация на психолози, педагози, методици (И. Я. Лернер, В. Окон, А. Матюшкин, М. Махмутов, И. Илницка, Г. Кисъов и др.).

За термина „ситуация“ П. Пенчев посочва „универсално определение“ – „Сбор от обстоятелства и условия, които създават едни или други отношения: положение, разположение, състояние“ (2, 167). Теоретически и практически аспекти на ситуационната методика при възприемането и пресъздаването на литературна творба са разработени от П. Пенчев (Вж. 2; 3) , Зл. Павлов (Вж. 3).

Принципът ситуативност е в основата на съвременното чуждоезиково обучение (П. Патев, А. Илиева, М. Миленова, С. Георгиева, М. Петрова, Л. Савова и др.)

Пряко свързан с принципа за комуникативност, той определя функционално-стилистичния подход в обучението по български език – от 70-те години в средното училище (К. Димчев, Л. Ставрева, Т. Бакърджиева, Т. Владимирова) , а в последните години – и в началните класове (В. Колева, Е. Котова, В. Михайлова, Н. Матеева). Но все още в практиката на обучението по български език и литература в началното училище има

доста неясноти относно организирането на педагогически, дидактически, комуникативни и речеви ситуации, което да оптимизира учебната дейност като я мотивира и съответно стимулира.

В обучението по техника на говора (което на практика се извършва с хора, които професионално се занимават с речева дейност), до 70-те години на века у нас преобладаваха подходи, при които говорното съвършенство се постигаше чрез технически упражнения (Й. Черкезов, Р. Роснер, Л. Саев) Такива тренировки не са подходящи за работа с децата. В обучението на актьорите в последните две десетилетия се използват „психофизически задачи“ (Вж. 1), игрови упражнения, които поради ситуационния си характер създават у обучаваните подходяща нагласа за работа (П. Пенчев, Й. Ведър, М. Георгиева). Адаптирани към възрастта на обучаваните деца, както и към цялостната система на усвояване на езика, подобни упражнения са резултатни при въздействие върху говорната техника на децата в начална училищна възраст.

Въвеждането на подходящи ситуации в говорното обучение в началните класове предлага възможности за оптимизиране на усвояването на книжовните произносителни норми с оглед реализацията им в речта. Във връзка с това възникват задачите да бъде създадена типология на дидактическите ситуации, свързани с обучението по техника на говора; да бъ-

дат разкрити начините за създаване и въвеждане на ситуации в говорното обучение; да се изясни ефективността на въздействието (в емоционален и в рационален план) върху говорното развитие чрез педагогически ситуации.

Констатациите ни се основават на резултатите от продължителни експериментални изследвания в началните класове.

При определяне на същността на експерименталната работа се ръководиме от някои схващания за същността на речевата дейност и на говорното действие:

Първо – човешката дейност при нормални условия е мотивирана и се поражда и влияе от конкретната ситуация, в която протича. Речта също е дейност, тя се осъществява и чрез моторните действия на говорните органи.

Второ – усъвършенстването на говорната техника може да се постигне чрез целенасочена работа за подобряване на координираното действие на три групи органи, активно участващи в образуването на говорните звукове – дихателни (експирационни), гласообразуващи (фонационни) и учленяващи (артикуляционни).

Стремежът ни беше чрез прилагане на ситуационен подход, чрез използване и създаване в говорното обучение на ситуации, близки или подобни на ситуациите в естественото общуване, да създадем психологичес-

ки и емоционален комфорт, при който обучението по техника на говората ще повиши ефективността си.

Ситуацията схващаме в доста широк аспект, включващ нейните **социални, психологически, педагогически, дидактически, методически, комуникативни, речеви и изкуствоведски** измерения.

При всички случаи имаме предвид, че действието (включително и словесното действие) се поражда от някакво съществуващо **противоречие**. В стремежа за преодоляването му се поражда действие, придвижване от съществуващото към желаното теоретическо или практическо състояние.

Противоречието може да бъде **обективно**, съществуващо в заобикалящата действителност, може да бъде и **субективно**, в личността. Тоест ситуацията може да се определи като **физически-социална**, „**външна**“, или **психологическа**, „**вътрешна**“. Противоречието, предизвикващо действие и по този начин създаващо благоприятна ситуация, се проявява:

– между желанието на детето да се утвърди в социума и невъзможността за това поради съществуващата говорен недостатък;

– между потребността да се изиска от слушателя определено действие и невъзможността да се постигне това със средствата на реч, която не може да бъде разбрана;

– между стремежа за икономия на артикуляционна енергия и налагащо-

то се излишно повтаряне на речева-та информация, за да може тя да достигне до възприемателя;

– между умението да се чуе и не-умението да се произведе звукът;

– между „модела“ за изговор, който детето получава от заобикалящите и в частност от учителката, и от друга страна, фонетичния вариант, който то произнася;

– между придобитите теоретични знания за правоговорните норми и наблюденията върху практическото им приложение (и по-точно неприлагане);

– между интуитивното и подражателно усвояване на фонетичната система и необходимостта и желанието да се обяснят явленията (поражда се теоретически и практически анализ);

– между противодействащите страни в играта и т. н.

Противоречията, които пораждат действие, понякога съществуват **реално**, но по-често са **стимулирани**.

Необходимост от корекция на говорната техника може да се появи или осъзнае при **естествени** ситуации, както и да се породи при **въображаеми** обстоятелства. В естествената комуникативна ситуация педагогът не само е еталон за подражание, но и деликатно налага правоизговор. Речевата изява, отговаряща на фонетичните норми, се стимулира от думите на учителя: „Не разбрах. Може ли да повториш?“ или „Не се чува ясно. Повтори, моля те!“ Практиката ежедневно предоставя възможности за

изискване на правоизговор като условие за комуникативна пълноценност на речта. Например, дори когато детето попита: „Госпожице, може ли до тУалетната?“, учителката, „не-разбрала“ искането, поставя пред детето „барьерата“ на невъзможността да бъде постигната комуникативната цел и същевременно дава модел за правилен изговор на думата: „В тОАлетната ли! Да, върви!“ При хиперболизиране на препятствието, при симулиране на неразбиране, се получава много тънко преплитане между реално и въображаемо.

Изцяло във въображаеми обстоятелства протича действието при **игрите**.

Според начина, по който се въвеждат ситуацияите, те са **слухови, аудио-визуални или визуални**. Стимулите за пораждаване на ситуацията могат да бъдат **вербални** (словото на учителя или на водещия в играта, литературен текст) или **невербални** (картинки в буквара или специално подготвени, предмети, играчки, жетони и др.)

В зависимост от характера на действието, което се изисква и предизвиква от ситуацияите, условно ги определяме като **лингвистични и екстралингвистични**, т. е. такива, които пораждат речево действие и такива, които изискват моторно действие. Специфично място заемат тези дидактически ситуации, при които конфликтът предизвиква познавателна активност, „гностическа динамика“ и

оттам – умствена дейност, мисловни операции.

С оглед на дидактическите задачи, които преследват по отношение на усъвършенстването на говорната техника, ситуациите са четири типа:

1. **Игрови ситуации, провокиращи моторно действие**, в резултат на което се подобряват коефициентите на звукопроизвеждането в конкретен аспект.

2. **Комуникативни ситуации, пораждащи реч** с определени фонетични качества.

3. **Комуникативни ситуации, определящи функционирането на самостоятелен звук** като средство за провеждане на словесно действие.

4. **Дидактически проблемни ситуации**, предизвикващи евристична дейност – фонетичен експеримент, чрез който учениците достигат до теоретични и практически изводи.

Преди всичко за целите на говорното обучение, при съществуващите констатирани недостатъци, е необходимо активизиране на речевата моторика, подобряване на подвижността на артикулационните органи с цел оптималното им функциониране. Затова използваме игрови ситуации, провокиращи **моторно действие**, в резултат на което се подобряват характеристиките на звукопроизвеждането. Предизвиканото чрез игрите действие е дидактически целесъобразно в няколко направления:

– за активизирането на слуховото и речевото внимание и на фонематич-

ния слух – „Тихо-силно“ , „Сляпа баба“ , „Машинопис“ , подвижни игри, в които се реагира адекватно на чуватата дума като „Ден и нощ“ , „Великани и джуджета“ , „Гъненце“ , „Лети-лети...“ , „Тиквички“ и т.н.

– за създаване на оптимално мускулно и психическо напрежение – „Спортисти“ , „Силни-слаби“ , „Летя като птица“ , „Космонавти в безтегловност“ , „Гора“ , „Бой със снежни топки“ , „Палячо“ , „Парцалена кукла“ , „Зоологическа градина“;

– за подобряване на коефициентите на фонационното дишане – сюжетна игра „Хайде на екскурзия“ , в която се включени упражнения като „Помпане на гума“ , „Влакче“ , „Мирише на пролет“ , „Вдишване на аромата на цвете“ , „Откъсни цъфнало клонче“ , „Дърветата шумят“ , „Тръстика“ , „Хвани комара“ и т.н.

– за подобряване на подвижността на артикулационните органи – на езика – „Да почистим зъбите“ , „Веселото езиче“ , „Мазач“ , „Котенце“; на долната челюст – „Захарен памук“ , „Акордеон“ , „Сито“ , „Чекмедже“; на устните – „Свирчица“ , „Хоботче“ , „Миша муцунка“ , „Усмихни се“ , „Риба на сухо“ , на мекото небце – „Прозаявка“ , „Ароматно цвете“ и т.н.

– за осъзнаване на точната конфигурация на артикулационните органи при учленяване на звуковете, за постигане и уточняване на артикулацията – например „Да построим оградка от зъбите“ (за Ф и В); „Да сгреем ръцете си“ (за Х); в игрите „Рали“ ,

„Летище“ , „Моторница“ децата паят въображаеия мотор със звукоподражание „Д-Д-Д-ТД-ТД-ТРРР...“ , чрез което се достига до постановката на звука Р и т.н.

– за затвърдяване на изговора на звуковете в различни фонетични позиции, за реализацията им като позиционни варианти – „Има ли ме или ме няма“ , „Магазин“ , „Какво виждам с буквата...“ , гатанки и игри с рими и др.

– за диференциране на артикулационно близки звукове – „Велосипедисти“ (С – Ш) , „Къде е самолетът“ (Р – Л) , „Бръмбари и комари“ (З – Ж) , „Люлка“ , „Обратно“ , „Къде е мястото на картинката“ , „Какво видях“.

В игрите и игровите упражнения се наблюдават два ситуационни плана. От една страна, в игровата ситуация децата преследват игровите цели и, с правила или без, намират решение на задачата. Дидактическата цел на учителя е свършено различна, тя не се осъзнава от учениците и това е причината те да схващат упражненията не като обучение, а като занимателна и приятна дейност. Например в познатата игра „Телефон“ целта на участниците е да предадат информацията по „телефонния кабел“ , без да я променят, а целта на учителя е да възпита слуховото им внимание, да ги научи да говорят ясно дори и шепнешком като артикулират точно звуковете.

Втората група упражнения са

свързани със схващането за **комуникативната същност на речта** и с откриването на естествените механизми, които я пораждат. Словото като средство за въздействие в процеса на обсъждане се реализира винаги в определена комуникативна ситуация. Речевата ситуация се създава от предмета на речевото съобщение, от неговия отправител (комуникатор) и от получателя (реципиента), от целта му (с оглед на въздействието, което то трябва да предизвика) , от обстановката, в която то протича. Промяната на един от тези компоненти, схващани като комуникативни стилотворни фактори, променя и външните, фонетични характеристики на речта. Например в урока „Как да говорим“ във II клас учениците се въвеждат в речева ситуация: „Представи си, че си боледувал кратко. Вече си здрав и искаш да разбереш какво са изучавали съучениците ти през последните дни в училище – затова ще позвъниш на свой приятел. Но линията прекъсва, не се чува ясно.“ (Децата говорят силно). Въвеждаме други варианти на речевата ситуация, като допълваме нови предлагани обстоятелства: „Когато говорите по телефона, не искате да събудите братчето си, което спи...“; „А ако по телефона се обади майката?“; „Ако говорите за уроците с другарчето си в автобуса, но така, че другите пътници да не ви чуват“; „Ако съученикът ви е на 10-я етаж?“ В съответствие с промяната на комуникативната ситуация се про-

менят външните характеристики на речта (както артикулацията, така и суперсегментните характеристики). Изясняването на речевата ситуация може да изиска прецизна и отчетлива артикулация: „Продиктувайте текста така, че да могат съучениците ви да го запишат вярно, без грешки – затова произнасяйте ясно всеки звук.“ (Учениците говорят бавно, ясно, отчетливо.)

Регулирането на говорната изява се осъществява и чрез създаването на подходящи реални комуникативни ситуации. Например когато на репетиции за училищно тържество разказвачите на народни приказки говорят от сцената съвсем тихо, учителката завежда слушатели, които сядат в дъното на салона. От изпълнителите не се изискват специални говорни модели, но те започват да говорят с подходяща сила на гласа, защото се явява реалната необходимост да бъдат чути.

В колкото повече комуникативни ситуации се включва обучаваният, толкова повече възможности има той за практикуване на езика, а добре организиранияте ситуации изискват реч, отговаряща на фонетичните норми.

По отношение на използването на формулирания трети тип ситуации – още в I клас учениците осъзнават, че въздействие в комуникативна ситуация може да се осъществи и **само чрез един звук**. Изясняването на елементите, формиращи комуникативната ситуация, позволява на учени-

ците да използват звука като средство за постигане на действена задача. При запознаването със звуковете и буквите им, картинките в буквара предлагат ситуации, към които адаптираме ситуативни упражнения за словесно действие (Вж. 3) Например при изучаване на звука и буквата О от картинките на стр. 33 в Буквара първокласниците са разбрали колко много Мечо обича мед. В играта, в която децата са си представили, че са на мястото на мечето, звукът О се реализира като средство за постигане на различни действени задачи в различните представени на картинките ситуации: „Искам да се кача още по-нависоко, да намеря хралупата, защото ми мирише на мед – О о о!“ „Искам да стигна с лапа медаца, защото знам, че е много вкусен – О о о!“ „Искам да разгоня пчелите, които изведнъж ме нападнаха – О о о!“ „Искам да избягам от тях - те ме гонят много настървено – О о о!“ „Искам да се спася във водата – О о о!“ В изяснените комуникативни ситуации един звук функционира чрез вариантите си като средство за постигане на различни ситуационни действени задачи. Чрез подобни ситуационни задачи артикулационните умения се интериоризират, правилно изграденият изговор се превръща в подсъзнателен процес.

Други дидактически цели се преследват с включването на четвъртия тип ситуации - **проблемните учебни ситуации**. Ситуативно предизвикан

проблем обикновено води до евристична дейност, в частност примерно до фонетичен експеримент, чрез който учениците достигат до теоретични и практически изводи. Например при анализ на случаи на редукция и при невъзможността на второкласниците да обяснят в резултат на какво се получава заменянето на широкия гласен с тесен, проблемът, възникнал пред учениците, се разрешава благодарение на малък учебен експеримент – при изговор на звука А децата постепенно стесняват челюстния ъгъл и забелязват, че А се превръща в Ъ – т.е. широкият гласен звук преминава в съответния тесен при определени артикулационни условия. Правят извод, че за да избягват диалектното „потъмняване“ на гласните би трябвало да отворят достатъчно челюстта.

Във връзка с качествата, които проявяват представените ситуативни упражнения, оценяваме **ефективността** им приоритетно в придобитата емоционална готовност на децата за ревалидационна работа. Реакции като: „Ще играем ли пак?“ или „Искам още да ме изпитваш...“ красноречиво говорят за желанието, с което мал-

ките ученици подхождат към ситуативно представените говорни упражнения. Срамът от речевия недостатък, неудобството, съмнението, страхът, проявени в началото се заместват от стръв към приятната и ползотворна работа. Създаването на благоприятна психологическа, дидактическа, комуникативна ситуация за усъвършенстване на говорната техника, прилагането на ситуативни упражнения, активизира желанието за работа в необходимия аспект. Ефективността от въвеждането им се установява и от резултатното усвояване на практическата фонетика, от реалното подобряване на говорната култура на учениците.

Умелото въвеждане на подходящи ситуации в обучението по техника на говора осигурява психическо **освобождаване и активност на учениците** както при усвояването на **техническите характеристики на звуковете, така и при функционирането на фонематичните единици** в речта. В резултат на това сложната иначе работа за подобряване на говорната техника става желана, тъй като е и необходима, и интересна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, М. Българската сценична реч, С., 1973.
2. Пенчев, П. Словесно-изпълнителско изкуство. В. Търново, 1988.
3. Пенчев, П., Зл. Павлов. Упражнения по словесно-изпълнителско изкуство. Благоевград, 1989.
4. Петров, П. Дидактика, С., 1992
5. Речник по психология, прев. от немски М. Дилова и др., С., 1989.