
STUDY OF METHODS AND APPROACHES ESTABLISHED IN PEDAGOGICAL PRACTICE FOR WORKING WITH A LYRICAL WORK IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Penka Krasteva Valcheva

University of Burgas “Prof. D-r. Assen Zlatarov” – Bulgaria, pepa.valcheva@gmail.com

Abstract: The present article presents a survey and theoretical study of the methods and methodological approaches established in pedagogical practice for working with a lyrical work in kindergarten and primary school. After the analysis of the obtained results, we looked for an answer to the question: Which of the methods and techniques used, when perceiving and analyzing a literary work in kindergarten, contribute to the greatest extent to the construction of continuity between literary education in preschool and primary school age? The results of the survey showed that in order to introduce children to the theme of the work and to create an appropriate emotional attitude to prepare the overall artistic perception of the work, children's teachers use a variety of methods and methodological approaches. The same variety of methods was found at the stage of perception and analysis of a lyric work, and, like the teachers at the elementary stage, the most significant of all methods turned out to be the teacher's reading. Often, in school practice, the poem is examined in detail - verse by verse, which destroys the overall artistic fabric of the work. Excessive fragmentation of the text also makes it difficult for children of preschool age, where the teacher reads excerpts from the work and asks questions about them. In the overly fragmented analysis, the paintings, which usually consist of several verses, cannot be perceived in depth. As the main difference between the two educational levels, the more in-depth observation and discussion on the content of the text in the initial stage, as well as the disclosure of the ideological and emotional content of the work through different types of reading - selective, expressive, by roles, can be indicated. In elementary school, the aim is not to build performers of the artistic word, but good readers, capable of expressing through their reading the emotional subtext of the work in such a way as to convey to those who listen to them the idea of the work, the attitude of the author to the depicted, as well as the emotional coloring of the poem. In addition, while children of preschool age most often recite the poem on behalf of the lyrical character, in elementary school it is important for young students to understand that expressive reading involves expressing the attitude of the author, not the lyrical character. All described methods and techniques for working with a lyrical work in kindergarten have their natural continuation and upgrade in elementary school. Both the professional competence of the teachers and their proven effectiveness in the artistic perception and re-creation of the lyrical work are important for their confirmation in the pedagogical practice, and last but not least in the development of the reading technique of young students.

Keywords: lyrical work, kindergarten, primary school

ПРОУЧВАНЕ НА УТВЪРДЕНИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА МЕТОДИ И ПОХВАТИ ЗА РАБОТА С ЛИРИЧЕСКО ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Пенка Кръстева Вълчева

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – гр. Бургас, pepa.valcheva@gmail.com

Резюме: Настоящата статия представя анкетно и теоретично проучване на утвърдените в педагогическата практика методи и методически похвати за работа с лирическо произведение в детската градина и началното училище. След анализа на получените резултати потърсихме отговор на въпроса: Кои от използваните методи и похвати, при възприемане и анализ на литературно произведение в детската градина, съдействат в най-голяма степен за изграждането на приемственост между литературното обучение в предучилищна и начална училищна възраст? Резултатите от анкетното проучване показаха, че за въвеждането на децата в темата на произведението и за създаването на подходяща емоционална нагласа, която да подготви цялостното художествено възприемане на творбата, детските учители използват разнообразни методи и методически похвати. Същото разнообразие от методи се установи и на етапа на възприемане и анализ на лирическо произведение, като, подобно на учителите в начален етап, най-значим от всички методи се оказва прочитът на учителя. Често в училищната практика стихотворението се разглежда в детайли – стих по стих, с което се разрушава цялостната художествена тъкан на творбата. Прекаленото раздробяване на текста

затруднява и децата в предучилищна възраст, където учителят чете откъси от произведението и задава въпроси по тях. При прекалено фрагментирания анализ картините, които обикновено се състоят от няколко стиха, не могат да се възприемат задълбочено. Като основна разлика между двете образователни степени може да се посочат по-задълбоченото наблюдение и беседване върху съдържанието на текста в начален етап, както и разкриването на идейно-емоционалното съдържание на творбата чрез различни видове четене – подборно, изразително, по роли. В началното училище не се цели да се изграждат изпълнители на художествено слово, а добри четци, способни да изразят чрез четенето си емоционалния подтекст на произведението така, че да внушат на тези, които ги слушат, идеята на произведението, отношението на автора към изобразеното, както и емоционалната обгаденост на стихотворението. Освен това докато децата в предучилищна възраст най-често рецитират стихотворението от името на лирически герой, то в началното училище за малките ученици е важно да разберат, че изразителното четене предполага изразяване на отношението на автора, а не на лирически герой. Всички описани методи и похвати за работа с лирическо произведение в детската градина имат своето естествено продължение и надграждане в началното училище. За утвърждаването им в педагогическата практика имат значение както професионалната компетентност на учителите, така и доказаната им ефективност при художественото възприемане и пресъздаване на лирическата творба и не на последно място при развитието на четивната техника на малките ученици.

Ключови думи: лирическо произведение, детска градина, начално училище

Общото родово понятие „лирика“ намира конкретно проявление в много лирически видове: ода, елегия, лирическа песен, хумористично стихотворение, пейзажно стихотворение и др. Те се отличават както по тематика, така и по вида на отразените в тях чувства, настроения, размисли и преживявания, породени от едни или други фактори, свързани със заобикалящата човека действителност, отразена косвено в лирическата творба. Обединяващото между тях е лирическото начало, изповедният тон, ритмичната организация на речта, емоционалната обгаденост и подчертаното внимание към вътрешния мир на човека. В лириката се проявява подчертан интерес към човешката личност с нейните душевни пориви и вълнения (Иванова 2003: 43-44).

Лирическото произведение е безсюжетно. В текста му може да има елементи на действие, но те имат само спомагателна функция, а развитието на действието в хронологична последователност липсва. Поради това при изучаването на лирическо произведение и в детската градина, и в началното училище се проследява движението на чувството, смяната на картините, нюансиращи чувството в стихотворението и отразяващи промените в него (Иванова, 2019: 104).

За да установим най-често прилаганите в педагогическата практика методи и методически похвати при възприемане на лирическо произведение в предучилищна възраст проведохме анонимно анкетно проучване сред 140 детски учители, работещи на територията на следните градове и околните им села: гр. Бургас, гр. Айтос, гр. Карнобат и гр. Ямбол. От тях 15,71 % (22) работят в първа възрастова група, 15 % (21) – във втора, 20 % (28) – в трета, 27,86 % (39) – в четвърта и 21,43 % (30) работят в разновъзрастова група. Също така 38,57 % (54) от анкетиранияте са посочили, че работят в голямо населено място, а 61, 43% (86) са посочили, че работят в село. От тях, съвсем очаквано, най-голям е дялът на учителите, работещи в разновъзрастова група – 87% (75).

След анализа на получените резултати потърсихме отговор на въпроса: Кои от използваните методи и похвати, при възприемане и анализ на литературно произведение в детската градина, съдействат в най-голяма степен за изграждането на приемственост между литературното обучение в предучилищна и начална училищна възраст?

За въвеждането на децата в темата на произведението и за създаването на подходяща емоционална нагласа, която да подготви цялостното художествено възприемане на творбата, анкетиранияте учители използват богат набор от методи и похвати, сред които най-предпочитани се оказаха показ на картина, видеоклип или мултимедийна презентация в съчетание с разказ на учителя. Изхождайки от нагледно-образния характер на детското мислене, както и от бедния социален опит на децата, педагозите залагат повече на увлекателно поднесената информация, която да заинтригува вниманието на малчуганите, да предизвика ярки представи и да създаде интерес към темата на произведението.

За да подготвят осмислянето на идейно-емоционалния замисъл на творбата и да предизвикат съпреживяване на чувствата на лирически герой, педагозите често използват и кратки етюди с любим на децата герой. Този игрови похват, съвсем очаквано, е най-предпочитан в първа възрастова група. Традиционните методи и методически похвати за възприемане на лирическо произведение, като уводна беседа и прослушване на песен по темата на произведението са предпочетени от близо половината от анкетиранияте учители, като най-

висок ръст те бележат в четвърта възрастова група, където децата вече имат известен познавателен и литературен опит и могат с лекота да беседват за образи и събития както от заобикалящата ги действителност, така и от света на художествената литература.

Немалко учители се спират и на гатанката, като средство за въвеждане на герой в сюжетно стихотворение. Нейното приложение обаче в първа възрастова група е ограничено, поради бедния житейски опит на децата и ниското ниво на логическото им мислене.

Най-малко предпочитаният метод, който регистрирахме в изследването, е непосредственото наблюдение в природата или на обект. Неговото реализиране може да се осъществи в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие, каквито са разходките, излетите и екскурзиите.

Малка част от учителите посочват, че въвеждат децата в темата на лирическото произведение с игра. Този метод намира широко приложение в етапа на заучаване на произведението наизуст, но използването му във въвеждащата част на педагогическата ситуация може да превъзбуди децата и да накърни цялостното художествено възприемане на текста. Затова във въвеждащата част на педагогическата ситуация играта би следвало да се прилага предимно под формата на игрови похвати, каквито например са: внасянето на герой, разделянето на отбори на случаен принцип, добавянето на състезателен елемент при решаването на екипна задача и др.

На етапа на възприемане и анализ на лирическо произведение близо 90 % от учителите посочват, че представят текста на произведението чрез изразителен прочит или изпълнение (Диаграма 1).

Основното положение при първото представяне на текста на лирическо произведение, и в предучилищна, и в начална училищна възраст, е въпросът за неговото художествено или цялостно възприемане от децата, т.е. да са налице трите основни негови компонента – осмисляне, представа, съпреживяване. Осмисляне на идейно-художественото съдържание на произведението (идея, сюжет, характери на герои), представа за изобразеното (картини, обстановка, външност на героите) и съпреживяване (чувствата на героите и чувствата на автора). Обаче способностите за пълноценно естетическо възприятие на художествена литература не могат да се сведат до отделни психологически функции (въображение, мислене, чувства и др.). Те имат сложен комплексен характер (Жабицкая 1974: 31). Тъкмо затова първата среща с творбата трябва да е непринудена, непосредствена. Преди първото четене и възприемане на произведението не бива да се поставя логическа задача пред децата, защото чрез нея се нарушава целостта на възприемането. Тя насочва възприемателя към една страна на творбата – логическата. Дори когато се отнася до преживяванията на слушателите („Докато слушате, помислете какво чувство ви носи това произведение.“), задачата нарушава съпреживяването и непринудеността на първото възприемане. Преди повторното и следващото слушане (в начален етап – четене) вече е оправдано поставянето на различни задачи, за да се осмисли идейно-художественото съдържание на възприеманата творба (Владиминова и др. 1989: 102).

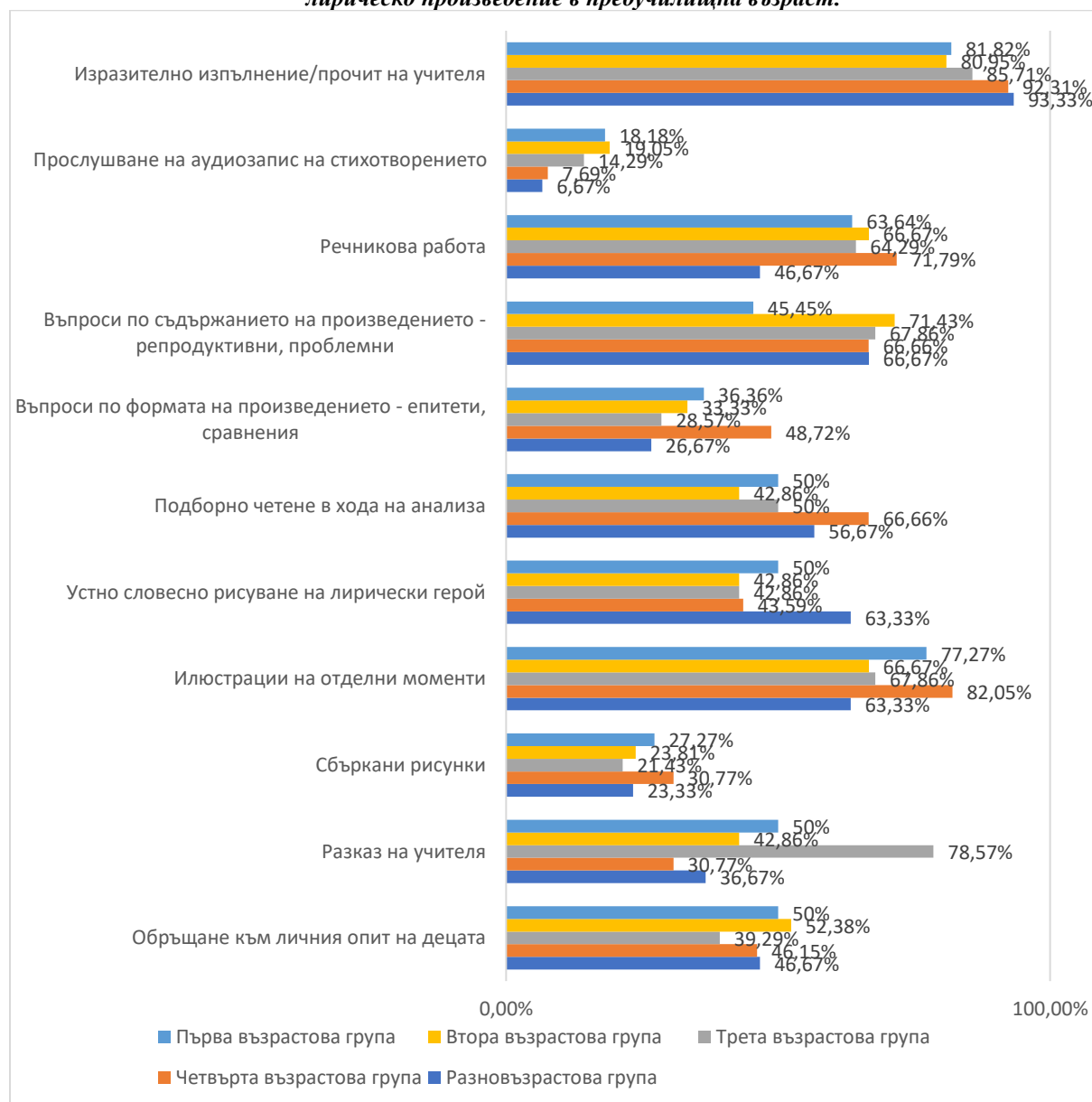
Изпълнението на лирически произведения в най-широка степен изисква участието на емоции, асоциации. Извиканите чувства (свързани с фантазните образи) от своя страна се отразяват върху ритмо-мелодическото и темброво озвучаване на поетическия текст (Лилов и др. 1979: 71). Изпълнителската позиция зависи от характера на стихотворението. Когато рисува картини, които в лирическите творби нямат самостоятелна роля, учителят се стреми да предизвика фантазни образи и емоционална отзивчивост у децата. Когато творбата изразява чувството пряко, учителят се стреми колкото е възможно да се доближи до светоусещането на лирическия герой и да даде оценка на емоционалния мотив (Лилов и др. 1979: 76). Разбира се, възприемането на лирическо произведение от децата в предучилищна възраст значително се отличава от възприемането от възрастния читател. Преди всичко тяхното възприемане е силно емоционално, като се наблюдава ярко съпреживяване на детето с героите на произведението (Даскалова и др. 2012: 282-283). Ето затова с пълно основание педагозите отреждат на изразителното изпълнение първостепенно място в процеса на възприемане на лирическа творба (Терзиева, 2020: 53). Малка част от анкетираните учители предпочитат прослушване на аудиозапис на стихотворението в изпълнение на дете, като се обосновават, че поднесен по този начин текстът въздейства в по-голяма степен на чувствата и въображението на децата.

Над 60% от анкетираните учители посочват, че използват илюстрации на отделни моменти от лирическата творба и речникова работа по текста (Виж Диаграма 1). При по-малките възрастови групи илюстрациите могат да се внесат преди прочита или паралелно с него, а при по-големите – след слуховото възприемане на текста. Освен това с нарастването възрастта на децата нагледният материал постепенно се минимализира (Вълчева, 2022: 177). След представянето на произведението учителят обяснява значението на непознатите думи. За по-пълноценното разбиране на творбата е желателно децата да са запознати с тях предварително, а в хода на ситуацията само да си припомнят значението им (Ангелов, Вълчева, 2021: 127). Докато при прозата значението на непознатите думи следва да се обясни веднага след прочита на произведението (и

внасянето на нагледната опора), то при лириката те могат да се обясняват (припомнят) и в хода на беседата по съдържанието му, особено ако са образни думи, епитети и сравнения.

Половината от анкетираните учители посочват подборното четене и устното словесно рисуване на лирически герой като особено значими похвати при възприемане на лирическа творба (Виж Диаграма 1). Чрез подборното четене учителят има възможност да насочи вниманието на децата към конкретен откъс (картина) от цялостно възприетия текста и да зададе въпрос към него. Устното словесно рисуване, от своя страна, насочва вниманието на децата към художествено-изразните средства, с които е изобразен лирическият герой.

Диаграма 1. Методи и похвати, посочени като най-често използвани от учителите, при анализ на лирическо произведение в предучилищна възраст.



Близо 65% от анкетираните учители във всички възрастови групи залагат на репродуктивни и проблемни въпроси в беседата по произведението, които по същество са въпроси по съдържанието на текста. Обикновено учителят чете откъси от произведението и задава въпроси по тях. Стъстеното емоционално съдържание предполага наред с констатиращите въпроси (Кой говори в стихотворението? За какво говори?),

да се използват и проблемни въпроси, насочени към чувствата и настроенята на лирическия герой и към начина, по който те са отразени в стихотворението. Идеята на творбата, заложена в самото заглавие, предполага въпрос от вида на „Защо стихотворението е озаглавено така?“ (Терзиева 2020: 54). Едва 35% от учителите посочват, че използват и въпроси по формата на произведението, като техният дял е най-голям в четвърта възрастова група, където децата показват най-големи възможности за възприемане на лирически произведения с по-богата условност на образите и дълбочина на лирическото чувство (Виж Диаграма 1). Голяма част от учителите посочват, че в хода на анализа използват и разказ на учителя (Виж Диаграма 1). Приложението на този метод трябва да бъде много внимателно премислено, за да не се размие беседата и да се отклони вниманието на децата от основното чувство и идейно-естетическия замисъл на творбата. Много често разказът на учителя има за цел не само да актуализира и разшири знанията и представите на децата за темата на произведението, но и да ги мотивира в споделяне на лични преживявания, свързани с основното чувство, изразено в творбата.

Малка част от учителите, работещи в първа възрастова група, споделят, че при възприемане на лирическо произведение използват игри с пръсти. В книгата „Методика на ранното развитие на Мария Монтесори“ е посочено, че ръцете са инструмент на мозъка и развитието на фините координации на ръцете и тяхната сръчност предполага известна степен на зрелост на структурите на главния мозък. От тези структури зависи управлението на движенията на ръцете. По този начин, развивайки моториката на ръцете, се развива и умът (Димитриева, 2018). Прилагането на игрите с пръсти развива моториката и говора, възпитава усет към образната реч, подпомага овладяването на различните видове интонация. Изпълнението на кратки ритмични текстове и залгалки в съчетание с движения на пръстите, китките, ръцете и тялото, спомага за усъвършенстване на правилното звукопроизношение на децата и същевременно създава първоначални навици за възприемане и пресъздаване на стихотворна реч.

Най-малко използван от анкетираните учители се оказва похватът сбъркана рисунка, при който децата трябва да открият фактическа или логическа грешка в изображението (Виж Диаграма 1). За сметка на това обаче апликирането, оцветяването или дорисуването на картина по текста на стихотворението е широко застъпено във всички възрастови групи.

Работата върху лирическо произведение в началното училище се провежда чрез организирано наблюдение на художествен текст и беседа по съдържанието му. При изучаване на стихотворение в хода на беседата учителят насочва вниманието на учениците към един или друг от компонентите на съдържанието и формата на лирическото произведение с помощта на въпроси – възпроизвеждащи (репродуктивни) или проблемни, и по този начин улеснява читателското възприемане, като същевременно ги уравновесява, коригира и задълбочава чрез конкретните наблюдения над текста на стихотворението. В хода на беседата учениците изказват своето отношение, преценки, правят изводи на основата на прочетеното и възприетото конкретно съдържание. Чрез беседата децата вникват в чувствата и настроенята, изразени в стихотворението, в магията на изобразителната и изразителната сила на стихотворната реч, в композиционните особености на стихотворението, в образа на лирическия герой. Особено важно е учителят да намери мяра в обема и броя на зададените въпроси, защото многото и дребни въпроси убиват емоционалния градус на урока, постигнат чрез въздействието на лирическата творба (Иванова, 2003:94).

Често в училищната практика стихотворението се разглежда в детайли – стих по стих, с което се разрушава цялостната художествена тъкан на творбата. Прекаленото раздробяване на текста затруднява и децата в предучилищна възраст, където учителят чете откъси от произведението и задава въпроси по тях. При прекалено фрагментиран анализ картините, които обикновено се състоят от няколко стиха, не могат да се възприемат задълбочено. Едно от условията за пълноценно възприемане на лирическо произведение в началното училище е картините във въображението на учениците да бъдат пълнокръвни, верни на изображението на поета, на неговия замисъл. За да се постигне това, вниманието на децата се насочва в практически план към образната страна на езика, към метафоричността и експресивната функция на стихотворната реч. Успоредно с проследяването на смяната на картините се извършват конкретни наблюдения над езиковото своеобразие на творбата – над функцията на думите образи, които поетът е използвал, за да изрази чувствата и настроенята чрез конкретни изразни средства и художествени похвати (Иванова, 2019:105). Докато децата в предучилищна възраст осмислят емоционално-образната наситеност на стихотворната реч чрез насочване на вниманието им към използваните в текста епитети и сравнения, то малките ученици се учат да ги откриват самостоятелно. Освен епитети и сравнения в начална училищна възраст се откриват още художествени средства и похвати, като: повторение, изброяване и олицетворение.

Възпроизвеждащите въпроси, използвани в хода на беседата, обикновено се съчетават с похвата подборно четене на учениците (Дай пример с текста!). Чрез различните му варианти се проследява движението на чувството в лирическото произведение, нюансирано чрез смяната на картини и др. (Иванова, 2003:94).

Широко използвани в начална училищна възраст са и похватите изразително четене и четене по роли. Изразителното четене съдейства за разкриване на идейно-емоционалното съдържание на стихотворната творба. За да се постигне това, учениците трябва първо да са възприели вярно образа на лирическия герой, да са проследили движението на чувството, смяната на картините, да са доловили изразителната и изобразителната сила на стихотворната авторска реч. Тогава те ще могат чрез изразително четене – чрез поставянето на логическото ударение, чрез обособяването на речевите звена, чрез спазването на логическите паузи, чрез темпоритъма и интонацията да изразят богатия емоционален подтекст на поетичната творба (Иванова, 2003: 95). При така подготвеното изразително четене ще се избегне монотонното и механично произнасяне на стиховете на творбата без вникване в съдържанието ѝ и съпреживяване на основното чувство, което е характерно и при хоровото заучаване наизуст на стихотворение в предучилищна възраст.

Съществува погрешно мнение сред началните учители, че при изразителното четене се изразява позицията на лирическия герой. В предучилищна възраст децата рецитират стихотворението от негово име, но в начална училищна възраст е важно учениците да разберат, че изразителното четене предполага изразяване на отношението на автора, а не на лирическия герой. Най-добрият образец на изразително четене е на учителя – в началото на урока – при първото възприемане на творбата. След това нейният анализ, конкретните наблюдения над текста допълват читателските представи и доизграждат критериите за изразително четене. В началното училище не се цели да се изграждат изпълнители на художествено слово, а добри четци, способни да изразят чрез четенето си емоционалния подтекст на произведението така, че да внушат на тези, които ги слушат, идеята на произведението, отношението на автора към изобразеното, както и емоционалната обогатеност на стихотворението (Иванова, 2003:95).

Част от стихотворенията за деца, поместени в читанките, са в диалогична форма. Раздвижената чрез диалога като композиционен похват стихотворна реч заинтригува малките ученици и задържа вниманието им. Когато в началното училище се изучават такива творби, е подходящо прилагането на похвата четене по роли с цел задълбочаване на читателското възприемане (Иванова, 2003:96). В предучилищна възраст диалогичните стихотворения дават възможност за драматизация, от която детските учители охотно се възползват. Децата упражняват различни видове интонация, опитват се убедително да произнесат думите на героите или съответните звукоподражания, с мимики и жест допълват изпълнението си, за да подсилят въздействието му (Терзиева, 2020: 54-55). При работа с диалогични лирически произведения в началното училище обаче драматизация не се използва.

Докато в предучилищна възраст похватът устно словесно рисуване е насочен към образа на лирическия герой, то в началното училище неговата цел е да подкрепи учениците в изразяване на чувства и настроения чрез изграждането на картини, като се опитват да ги интерпретират чрез словесното си обрисване и да ги кодират чрез собствената си реч (Иванова, 2003: 96).

Всички описани методи и похвати за работа с лирическо произведение в детската градина имат своето естествено продължение и надграждане в началното училище, като за утвърждаването им в педагогическата практика имат значение както професионалната компетентност на учителите, така и доказаната им ефективност при художественото възприемане и пресъздаване на лирическата творба и не на последно място при развитието на четивната техника на малките ученици.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б., & Вълчева, П. (2021). Теория и методика на обучението по български език и литература в предучилищна възраст, С., УИ „Св. Климент Охридски“.
- Владимирова, Т., Пенчев, П., Мумджиов, Св., & Каменова, М. (1989). Овладяване на родния език в детската градина. Методически насоки. София, Народна просвета.
- Вълчева, П. (2022). Творческият разказ в предучилищна възраст. Развитие на комуникативната компетентност чрез творческия разказ в трета и четвърта група на детската градина. Пл., FastPrintBooks.
- Даскалов, Ф., Терзиева, М., Петрова, В., Танева, Кр., & Илиева, Ц. (2012). Методика за развитие на речта и овладяване на българския език в детската градина. Пловдив, Макрос.
- Дмитриева, В. (2018). Методика на ранното развитие на Мария Монтесори. София: Изток-Запад.
- Жабицкая, Л. (1974). Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев.
- Иванова, Н. (2003). Подходът на учителя към художествен текст и литературното развитие на учениците в 1-4. клас (Методика на литературното образование в 1-4. клас). С., Гей-Либрис.
- Иванова, Н. (2019). Литературното обучение в началния етап на основната образователна степен. С., БГ Учебник Прес.

- Лилов, М., Ралчева, М., & Цоневска, М. (1979). Изразително четене и театрално изкуство. София, Народна просвета.
- Терзиева, М. (2020). Проблеми на родноезиковото обучение в детската градина. Бургас, Либра Скорп.