

**ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП
КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ”**

**SHUMEN UNIVERSITY “BISHOP KONSTANTIN
PRESLAVSKY”**

НАУЧНИ ТРУДОВЕ

КОЛЕЖ – ДОБРИЧ

ТОМ XIV

PROCEEDINGS

COLLEGE DOBRICH

VOLUME XIV



**Университетско издателство
”Епископ Константин Преславски”**

НАУЧНИ ТРУДОВЕ на Колеж - Добрич, том XIV, 2022 г.

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. д.м.н. Николай Янков – отг.
редактор
проф. д-р Найден Ненков
доц. д-р Милена Цанкова
доц. д-р Живка Илиева

Превод

доц. д-р Живка Илиева

Коректор

гл. ас. д-р Камелия Койчева

Оформление

проф. д.м.н. Николай Янков

Университетско издателство “Епископ Константин
Преславски”

Шумен, 2022 г.
ISSN 2367-8356

СЪДЪРЖАНИЕ

Проблеми при формиране на мултикултурната идентичност при подрастващите Николай Николов	4
Влияние на образователните нива на родителите върху образователните нагласи на детето Николай Николов	15
Нови предизвикателства при онлайн обучението по музика Цанимир Байчев	30
Приказката в ранното чуждоезиково обучение Валентина Жекова	38
Лесно и ефективно изучаване на английски език чрез стихотворения в детската градина Михаела Петкова	46
Играта в чуждоезиковото обучение в детската градина Емилия Маринова, Мира Михайлова	57
Играта като средство за изучаване на английския език в детската градина Кармен Атанасова	66
Играта в прехода от детска градина към училище Дилек Х. Пазарджъкль	75
Вид свободен асоциативен тест при ученици от начална степен на образование в сравнение с по-големи обучаеми при изучаване на чужд език Галина С. Костова	86
Connections between hypercubes, DNF and Hamming distance Nikolay Yankov, Velin Spasov, Genadi Strahilov	113

ПРОБЛЕМИ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА МУЛТИКУЛТУРНАТА ИДЕНТИЧНОСТ ПРИ ПОДРАСТВАЩИТЕ¹

НИКОЛАЙ НИКОЛОВ

PROBLEMS IN THE FORMATION OF MULTICULTURAL IDENTITY IN ADOLESCENTS

NIKOLAY NIKOLOV

Abstract: *Adolescents from cultural minorities experience particular difficulties in forming their own multicultural identity. They are determined by many factors such as language differences, behavioral patterns, cultural norms and values, social stereotypes, etc. Thus, an explication of a conflict between the external value-normative system and the internal identity is often observed. The manifestation of certain aspects of this identity are predetermined by the situation and circumstances in which adolescents find themselves and are a prerequisite for conflict. Multicultural upbringing and education are the main approach to overcome in socio-cultural conflicts.*

Key words: *multicultural education, identity, conflicts, multicultural dimensions, culturally responsive teaching;*

Подрастващите от културните малцинства изпитват особени затруднения при формиране на собствената си мултикултурна идентичност. Те са обусловени от множество фактори от типа на езикови различия, поведенчески модели, културни норми и ценности, социални стереотипи и др. Така често се наблюдава експликация на конфликт между външната ценностно-нормативна система и вътрешната идентичност. Проявата на определени аспекти на тази идентичност се предопределят от ситуацията и обстоятелствата, в която се

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

намират подрастващите и са предпоставка за конфликт. Мултикултурното възпитание и образование са основният подход за преодоляване на подобни социокултурни конфликти.

Съвременето налага нови предизвикателства пред индивида, предвид модерното възприемане на света, многообразието на културологични ареали и разнообразието на цивилизационните нива. Отдавна не съществуват хомогенни държави или територии благодарение на огромното човешко разнообразие и възможните миграционни процеси до всички точки на света. В този смисъл скоростта на човешката еволюция зависи от степента на интеркултурно взаимодействие и нивото на осмисляне на глобалните зависимости. Новият свят изисква адаптирането на индивида не само към собствения си културен модел на произход, но и към този на своите съседи и съграждани. Оpozнаването на културата на другия е първата стъпка към постигането на общите цели и затова трябва да се сведат до минимум ефектите на противопоставяне. Принципно осъзнаването на различията в интеркултурен план е основният ключ към просперитета на мултикултурното общество.

Освен разбирането на чуждата култура съвременникът е поставен и пред предизвикателството да осмисли базовите измерения на глобалния свят. Той трябва да асимилира нарастващата взаимозависимост на обществата по отношение на политика, икономика, наука, технологии и култура, т.е. да се адаптира към глобалните културни измерения, които започват да доминират над локалните. Привнасянето на отделни елементи от чуждата култура в собствената (акултурация) допринася, от една страна, за разбирането и приемането на различията в културните модели, от друга страна, декларира декапсулизация на собствената. В контекста на културното многообразие този процес не бива да се допуска да обсебва всички културни ареали до степен на тотална унификация и заличаване (културна асимилация).

В аспекта на образованието вече е повече от ясно, че хомогенни училища почти не съществуват. У нас според редица изследвания относителният дял на монокултурните училища е в рамките на 4,0-6,0%. Предварително се приема хипотезата за абсолютната условност на диференциация по критериите за културна принадлежност, произтичащи от раса, етнос, пол, религия, идеология и др. поради правото на личен избор и волеизява. В Република България всяко лице, принадлежащо към верифицирано групово обединение, има правото да избере дали да бъде третирано като принадлежащо към даденото малцинство или не, без от това да произтичат каквито и да било неблагоприятни последици. Изхождайки от това правило, става ясно, че интеркултурното образование и интеркултурната педагогика нямат алтернатива в съвременния свят. Традиционната педагогика е осмислена да функционира при други обществено-икономически и политически условия и е особено важно реализирането на нов тип подготовка на педагогическата колегия за работа с ученици, различни от тях самите. (вж. Иванов, 1999, с.6)

Идентичността е специфичното усещане за място в света, както и смисълът, който индивидът възприема в контекста на собственото си битие. Днес основно предизвикателство пред учителите в мултикултурното училище е да възприемат учениците си като различни и уникални, вместо да ги третират като хомогенна група. Учителите, които залагат на унифицирана методика на преподаване и учене, несъобразена с индивидуалните различия и културните особености на своите ученици, мултиплицират модела на „културния дефицит“. Проявите му са свързани с възприемането на културно различните ученици като социално и културно „ограничени“ или „недоразвити“, тъй като поведението, езикът и обичаите им са различни от възприеманите за „норма“ в доминантната група. Разбирането, че някои представители на малцинствата не търсят начини за развитие поради културен „недостиг“, води до генерализирани обвинения

към дефаворитизираните групи. Учениците, принадлежащи към тях, са обвинявани, че не са успешни в социален, образователен или професионален аспект. Този културен модел ограничава разбирането за ролята, която обществените и политическите фактори наред със стереотипите и предразсъдъците играят, което води до наличие на конфликтен в относително ранен образователен етап.

Другото предизвикателство пред учителите, работещи в мултикултурна среда, е осъзнатата необходимост на индивида да декларира принадлежност и отношение спрямо собствения си културен и етнически профил. С други думи, една от целите на учителите би следвала да бъде преподаване по себеприемане. Практически това означава да помогнат на учениците си в разбирането и приемането и на положителните, и на отрицателните черти на културните групи, към които принадлежат. В определени случаи от поведението на учителя някои от представителите на малцинствени културни групи могат да се почувстват подтикнати да изоставят части от идентичността си, за да бъдат приети или за да постигнат успех в рамките на доминантната култура. При тях съществува риск да преживеят криза на идентичността или вътрешна съпротива, породена от изоставянето на собствените културни вярвания. Други от тях може да не приемат ценностите и поведението на доминантната културна група като подходящи за тях и да отстояват твърдо идентитета си. В подобни случаи най-често експлицира моделът на „културния недостиг“. Той се конституира върху възприемането, че културите са изначално различни, но не непременно „по-висши“ или „по-нисши“ една спрямо друга. Счита се, че хората с различна културна принадлежност са по-малко успешни академично, тъй като културните им характеристики не съответстват на културните характеристики на доминантната група, които са отразени в практиките и изискванията на образователните институции. Според този модел академичните постижения

са свързани със степента на съвместимост между груповите ценности и характеристики и тези на образователната система, т.е. колкото по-високо е съответствието, толкова по-голяма е вероятността за образователен успех.

Постигането на ефективна учебна атмосфера в училище и реализирането на високи академични резултати е напълно възможно чрез прилагането на модела на „културното богатство“. При този модел различията се възприемат като силни страни, които обогатяват образователните институции и обществото като цяло. Всички индивиди имат нуждата да познават преобладаващите културни ценности и знания. Изследователите разполагат с голяма база данни, която показва, че езиковите различия и разликите в стилове на учене не са дефицити, а основа, която подпомага учебния процес. Все пак известна доза културно съответствие между ученици и учители е необходима, когато двете страни започнат да осмислят културните различия помежду си, без значение дали тези различия са свързани с очаквания за образователния процес или начина на живот въкъщи. Това е особено важно за учениците, които превключват между различни културни кодове за поведение въкъщи и в училище.

Изпълнението на този модел се свързва с теоретичните постановки на Дж. Банкс за измеренията на мултикултурното образование, като акцентът пада върху процеса на изграждане на знания, който подпомага учениците да станат качествен човешки капитал в едно плуралистично, демократично общество. (Банкс, 1995, с. 4) Според автора се диференцират пет опорни пункта, върху които се гради философията на мултикултурното образование:

- Удовлетворителна интеграция или нива на представеност на културите.

Интеграцията на учебното съдържание е резултат от степента, в която учителите използват примери и

съдържание с разнообразие от култури и групи, за да илюстрират ключови понятия и теми, свързани с изучаваните образователни направления.(Назар, Дей, 2019, с. 23) Той предполага интегриране в рамките на учебния план на тематично съдържание, което предоставя познавателна информация за другите култури и най-вече за малцинствата. Учебното съдържание в мултикултурните училища трябва да поощрява учениците да работят в екип – да взаимодействат помежду си, с останалите ученици и хората от общността. Общуването и диалогът стоят в основата на качественото протичане на мултикултурния обмен и приемане на различията в ценностите. Осмислянето на различията дава възможност за реална оценка за мястото на Аз-а като част от социалната система.

Курикулумът (учебен план и съдържание) в интеркултурното образование трябва да се подчинява на определени изходни позиции, които осигуряват ефективността му в процеса на реализация. Подборът на учебното съдържание трябва да бъде така съобразен, че да гарантира възможността на всички ученици да достигат високо ниво на изпълнение на образователните стандарти по различен начин и в различно време. Учебният план и учебното съдържание се структурират така, че да предразполагат обучаемите към взаимна комуникация и да провокират положително отношение към културното разнообразие. Конкретно учебното съдържание чрез тематичното си разпределение и подбор да предостави на учениците визия за мащабите на познанието в аспекта на междугенерационната приемственост и достижения на множество поколения. Те трябва да разберат, че знанието е социално и отразява хилядолетния опит на хората, както и социалните, политически и икономически контексти, в които те битуват. Учебното съдържание обикновено е етноцентристко по отношение на доминиращото мнозинство в конкретно историческия момент. (Иванов, 2008, с.51)

- Процес на конструиране на знанията – помощ на учениците да преодолеят негативните културни стереотипи.

Процесът на създаване описва целия технологичен път, през който учителите преминават, за да създадат и систематизират знанието по достъпен за учениците начин. Методически структурираното учебно съдържание предразполага учениците да разберат, изследват и установят как факти, дадености, закономерности, взаимовръзки и критерии йерархично надграждат всеки следващ елемент и формират общата перспектива на познанието, както същевременно дефинират мястото и границите на конкретната научна област в него. Всеки нов факт или закономерност - научен, разбран и осмислен, добавя допълнително основание за обективното възприемане на действителността и отношение към света, с което се подкопават основите на предразсъдъците и стигмите в обществото. Учениците и учителите еднакво трябва да осмислят факта, че културните ценности са наследство, което засяга както отношението и нагласите към образованието, така и към учебните програми.

- Редукция на предразсъдъците и развитие на непримиримост към формите на дискриминация.

Предубежденията, предразсъдъците, стигмите са продукти на човешката дейност, които са резултат от прибързани, често неаргументирани негативни мнения, приписвани на група или общност на основата на единични инциденти, целящи дискредитация или дискриминация. Съществуването им е старо колкото света, а съдържанието им се променя спрямо културните специфики на обществото в конкретен културно-исторически момент. Изкореняването им е почти невъзможно, но минимизирането на ефекта от тиражирането им е напълно възможно. Основна роля за това е имало и ще има знанието, защото повечето от предразсъдъците и стигмите нямат научно обосновано присъствие в обществото и битуват в него благодарение на липсата или ниската осведоменост по проблема. Изучаването на различните

култури като елемент от учебното съдържание играе ключова роля за обективно възприемане на действителността по отношение на конкретна етническа, религиозна или социална група и изграждането на позитивни нагласи за нея. Редица научни изследвания доказват, че уроци и учебни материали, в които е включено съдържание за различни расови, етнически или религиозни групи помагат на учениците да развият позитивни междугрупови поведения и модели на общуване при наличието на определени условия в контекста на преподаването (вж. Банкс, 1995, с. 393-396). Подобни практики правят възможен мултикултурния диалог и развиват положителни нагласи и отношения в процеса на неговото протичане.

- Справедлива педагогика или стратегии за работа с разнообразни ученици за създаване на демократично училищно общество.

Мултикултурната класна стая предлага множество възможности в преподаването и ученето. Предизвикателство и привилегия за всеки учител е помощта и подкрепата към всички ученици, за да могат да успеят, а това може да се случи само, ако учителите комбинират методите си на работа така, че да се получи пълноценно образование за всички. В конкретния случай справедливостта би следвало да се възприема като възможност за всеки ученик да успява в зависимост от персоналните му нужди от обучение. (СПОК, 2015, с.40) Мотивацията е фундаментът на успеха и ключът към него е предизвикателството към самия себе си. В случай, че ученикът постоянно е неуспешен и не постига напълно поставените цели, той започва да губи интерес към ученето, не залага нови предизвикателства, за които си струва да мобилизира наличния си потенциал. Именно за това учителят трябва да променя перманентно стиловете на преподаване, за да отговори на очакванията на всеки ученик

- Подкрепяща училищна култура и социална структура.

Културата не е статична, а динамична система, която непрекъснато се развива. В този смисъл човек може да принадлежи към няколко културни системи. Концепцията за многообразието се основава на приемане и уважение. Това затвърждава налагането, че всеки индивид е уникален, признава другостта и индивидуалните различия за всяко измерение, основано на раса, етнос, пол, социално-икономически статус, възраст, физически способности, религия, политически убеждения или други идеологии. Многообразието е изследване на тези различия в безопасна, положителна и благоприятна среда. Тук става въпрос за разбирателство между културите, за надскачане на елементарната толерантност към възприемане, изследване и използване на богатите измерения на разнообразието, съдържащи се в рамките на всеки отделен човек. Продуктивността на процеса се обуславя от възможността той да бъде наблюдаван навсякъде в рамките на социалната среда – от семейството, през училището и близкия кръг, до обозримите пространства на цялото общество.

Изхождайки от постановките на Банкс за измеренията на мултикултурността, най-логично и целесъобразно би било възприемането на модела за културно отзивчивото преподаване в училище. Това е процес, при който учителят интегрира културните знания и тези от предишен опит на учениците, съобразявайки учебния процес със техните стилове на учене, за да направи учебния процес продуктивен и ефективен за тях. Основните особености на модела се свеждат до компетентностите на учителя:

- ❖ да помага и подкрепя учениците си в разбирането и осъзнаването на влиянието на ценностите в процеса на изграждане на знанието;
- ❖ да обясни и научи учениците си, че различните култури са наследство, засягащо както нагласите към ученето, така и към образователната програма;

- ❖ да създаде смислови мостове между преживяванията въкъщи и в училище;
- ❖ да използва широка гама методи на преподаване, свързани с различните стилове на учене;
- ❖ да провокира учениците да познават и зачитат както собствената, така и чуждата култура;
- ❖ да активизира изследователски интерес, екипна работа, критично мислене в рамките на образователния процес;
- ❖ да използва различните култури като средство за преподаване, вместо да ги избягва.

Тъй като нашият свят става все по-глобален и свързан, отношението и зачитането на културните различия е от съществено значение за човешката еволюция през ХХI век. Всяка класна стая има своя собствена култура, в която учителите и учениците създават съвместно своите норми, правила и поведенчески модели. Културно-отзивчивата класна стая надхвърля повърхностните широките обществени мероприятия, които просто моментно акцентират върху мултикултурализма и темата отшумява с тяхното приключване. (вж. Guido, 2017) По-скоро класните стаи, които признават, отстояват и популяризират културните различия, подготвят учениците да се развиват в един все по-мултикултурен свят, в който справедливостта, равнопоставеността и толерантността имат значение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Иванов, И.** (2008), Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. // Многообразие без граници, изд. Фабер - В. Търново, с. 27-69
2. **Иванов, И.**, (1999), Интеркултурно образование, изд. Аксиос - Шумен
1. **Назар, М.**, Л. Дей, (2019), Методи и подходи за работа в мултикултурна среда, изд. фон. „Солидарност в действие“ – София, дост. на <https://solidarityworks.eu/wp-content/uploads/2019/09/Обучителен-наръчник.pdf>
3. **СПОК**, (2015), Наръчник за работа с деца от различни етноси и култури за педагози, училищни ръководители, психолози, педагогически съветници, изд. сдружение за прогресивна и отворена комуникация, София;

4. **Banks, J.**, (1995), Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400. <https://doi.org/10.2307/2967262>
5. **Barrett, M.** (2013). Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.15-41). Strasbourg: Council of Europe Publishing
6. **Guido, M.**, (2017), " 15 Culturally-Relevant Teaching Strategies and Examples". Blog of Prodigy, дост. на www.prodigygame.com/blog/culturally-responsive-teaching/

ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ НИВА НА РОДИТЕЛИТЕ ВЪРХУ ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ НАГЛАСИ НА ДЕТЕТО¹

НИКОЛАЙ НИКОЛОВ

INFLUENCE OF EDUCATION LEVELS OF PARENTS ON THE EDUCATIONAL ATTITUDES OF THE CHILD

NIKOLAY NIKOLOV

Abstract: *Education and upbringing are in a state of multiple correlative relationships. Attitudes and positive attitudes towards education are nurtured from early childhood within the family and close family circle. The presentation focuses on two parallel hypotheses, in which the dependencies between the level of education of the parents and the educational stages reached by the children are investigated. The widely circulated hypothesis that children from disadvantaged families with low educational status and material difficulties are much less likely to reach high educational stages and vice versa. On the other side, the hypothesis is presented that parents' education is important, but not decisive in relation to their children's attitudes and motivation for learning.*

Key words: *children's education, parents' education, relationships between them*

Основната роля на училището е да дава фундаментални знания на подрастващите в целия спектър на познанието като ги подготвя за пълноценно вписване в социално-икономическия, политическия и културния живот на страната. Доброто образование е стратегически компонент за наличието и функционирането на качествен човешки капитал, който е в основата на просперитета на всяко общество. Структурирането и реализирането на

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

качествено и общодостъпно образование е първостепенна цел на всяко уважаващо себе си общество, което има идея за устойчиво прогресивно развитие в близка и далечна перспектива. Особена роля в този аспект имат социалните и индивидуалните нагласи към и за образованието. Интернализацията му за българското общество е била пословична от епохата на Възраждането до към края на XX век, когато частично започва да се наблюдава изместване от челните позиции в йерархията на ценностите.

Образованието и възпитанието се намират в състояние на множество корелативни връзки. На практика е почти невъзможно да се постигнат високи образователни нива, ако образованието липсва или се negliжира като ценност от системата. Тази причинно-следствена връзка води до отсъствие на мотивация и липса на осъзната потребност от качествена квалификация. Отношението и позитивните нагласи към образованието се възпитават от ранна детска възраст в рамките на семейството и близкия семеен кръг. Мнението на редица специалисти и анализатори от различни научни области е, че през последните две десетилетия експлицират немалко примери, в които елементи от ранното семейно възпитание изключително много липсват във възпитателния процес на децата. Това дава отражение върху тяхното образование в училищната среда с появата на ескалиращи затруднения в усвояването на учебния материал и респективно, ниски академични резултати. Повечето от родителите на подобни ученици, неспособни да се справят с проблемите, са склонни да прехвърлят вината върху образователната институция с аргументите за трудно усвоима учебна материя и некомпетентност от страна на педагогическата колегия. Същевременно е ясно, че колкото и каквито усилия училището да полага, в никакъв случай няма как да изझे основната възпитателна функция на семейството. От друга страна, не бива да се negliжира съвременната реалност, свързана с фактическото отсъствие на немалко родители – икономически емигранти или такива с тежки

социални проблеми. В подобни случаи ролята на учителите, на цялата образователна институция е много голяма, но въпреки всичко няма как да измести лидерството на семейството във възпитателния процес.

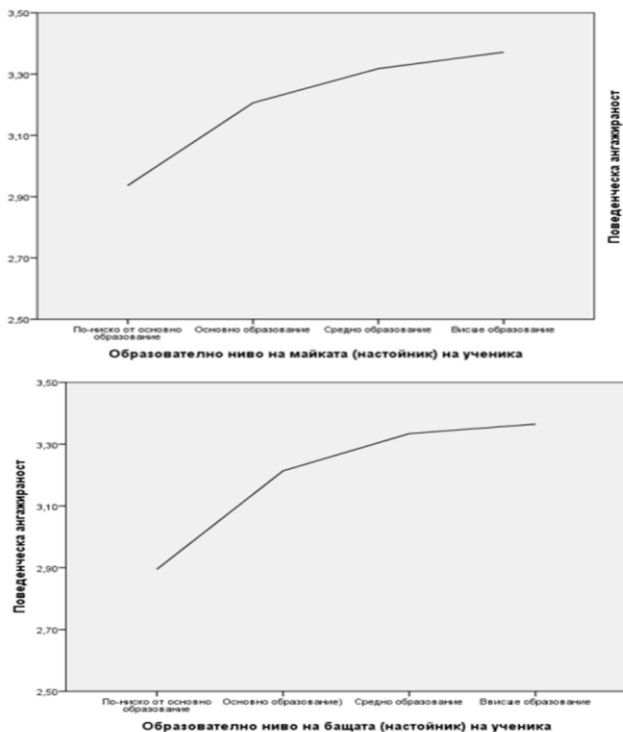
Съществуват два вида схващания за влиянието на образователното ниво на родителите по отношение степента на образование на техните деца. Първото е отражение на популярното разбиране за позитивното въздействие на по-високо образованите родители върху собствените им деца. Схващането е свързано с разбирането, че образованите родители осмислят ролята на образованието за успешна житейска и професионална реализация на младото поколение, по-високи доходи и по-голяма степен на стабилност и сигурност на битието в перспектива. В процеса на възпитание стремежът е ориентиран по посока интернализация на образованието чрез убеждаване в необходимостта от перманентна самоактуализация и професионална квалификация. Втората теория не отрича приемствеността във възпитателните процеси на образованието, но то не е сред най-важните житейски приоритетите, т.е. не се култивира като осъзната потребност. По-скоро се възприема като посредствен ангажимент, произтичащ от формалното отношение на нормата, дефинираща конкретни санкции.

Тезата на социологизаторското направление в обществените науки (Е. Дюркем, Т. Парсънз, Р. Мартън, Р. Дарендорф) отчита фундаменталния принос на социалната среда за формирането на активна и функционираща по каноните на обществото личност. Е. Дюркем сочи, че „социализацията е процес на превръщането на биологичното същество в човек по пътя на интериоризирането от индивида на социалния опит, култура, нормите и ценностите на обществото. Същевременно социализацията е процес на адаптация на човека към социалната среда.“(Дюркем, 2006, с.120) „Представителите на т. нар. социологизаторско направление защитават тезата за възможността от коренна

промяна на способностите на всеки човешки индивид посредством осъществени външни въздействия от социалната среда”. (Чавдарова, 2008, с.80) На практика тезите на „социологизаторите“ могат да се синтезират до кратка сюжетна линия, описваща неуспеха на едно поколение, израснало в среда на нисък интелектуален потенциал, слаба образованост и липса на професионална квалификация. Разглеждайки проблема в индивидуален план, най-често възможната траектория на провала изглежда първоначално повлияна от семейството. Необразовани или ниско образовани родители нямат осъзнатото разбиране за потребността от добро и качествено образование за своите деца, т.е. образованието е в периферията на ценностната им система или въобще отсъства. Човек, роден в такова семейство, рядко получава подкрепа за собственото си развитие. Той в повечето случаи е неуспешен в училище, завършва началните или задължителните по регламент образователни етапи, а по-високи не желае или не може да си позволи да завърши. Така приключва неговата подготовка за старт в реалния живот и излиза на пазара на труда без ключови социални, професионални и технологични компетенции, безапелативно нужни за съвременния начин на живот. След това си намира нискоквалифицирана работна позиция, която по презумпция е непродуктивна и нископлатена. По-късно създава семейство, деца, които са изправени пред същия проблем, и често преминават по идентичен път на развитие на своите родители. Затваря се злополучният цикъл на нисък жизнен стандарт, който се предава като междугенерационна приемственост. Казано накратко, провалът на едно поколение деструктивира възможността за успех на следващото поколение. (вж. Николов, 2022, с.174)

В подкрепа на тезата са резултатите от няколко изследвания, реализирани на национално ниво за периода 2019-2021, където се систематизират данните за деца в ученическа възраст, отглеждани в различни социални,

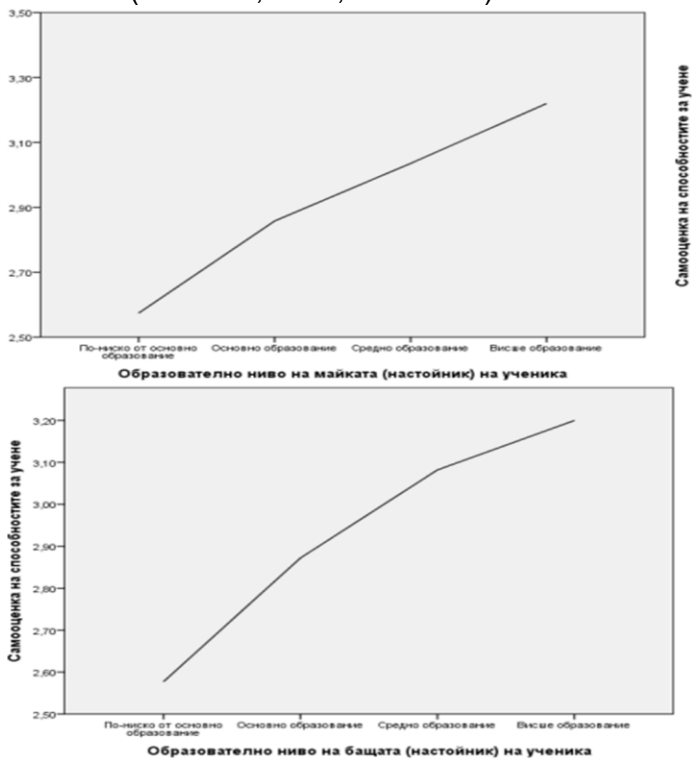
икономически и битови условия с различна степен на образование на родителите. На преден плат изпъква динамиката в степента на учебната ангажираност на децата при семейства с различен образователен статус.(ИИО, 2021, с.118)



Диаграма 1.
Учебна ангажираност на учениците според образователната степен на родителите

Ясно се различава образователната ангажираност и мотивацията за учене при деца от семейства с нисък образователен статус и при тези с по-висок, като разликата достига почти 0,5 пункта. Може да се направи и изводът, че образованието на майката като влияние върху ангажираността на децата е идентично като фактор с това на бащата, т.е. половата диференциация не е от значение.

Авторите обръщат внимание на друг интересен резултат от изследването, който регистрира високи нива на ангажираност на учениците до началото на прогимназиалния етап, след това коефициентът бавно започва да намалява. Тенденцията на спад продължава до XI клас, където се увеличава осезаемо и отново спада в XII клас, непосредствено до финала на гимназиалното образование. (вж. ИИО, 2021, с.117-118)



Диаграма 2.
Самооценка на способностите за учене според образованието на родителите

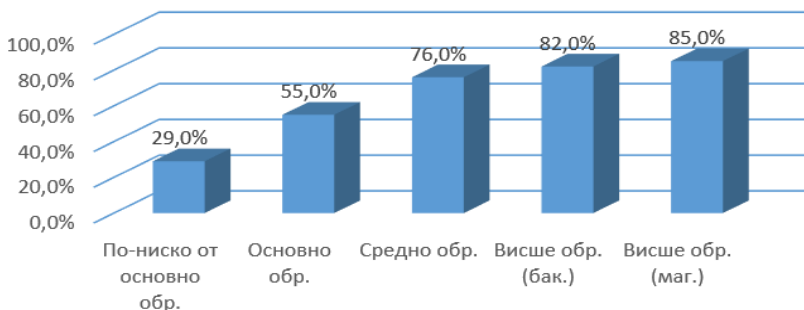
Децата, отглеждани в семейства с по-високо образование на основата на личен пример и демонстрация на ангажиращи модели на поведение от страна на родителите, формират нагласи и мотивация за постигане

на високи академични резултати у тях. Естествено с това се повишават и нивата на самооценка на увереността във възможностите за учене. (ИИО, 2021, с.132)

Отново се наблюдава ръст в увереността и собствения потенциал за учене на децата с градирането на образователните нива на родителите. Данните категорично потвърждават хипотезата за определящото влияние на семейството за неговите умения, нагласи и мотивация за учене. Вероятно тези осезаеми разлики произтичат от усещането за потенциална опора и сигурност в по-образованите родители предвид интелектуалния им потенциал, знанията и уменията, които притежават, както и усещането за безапелационна подкрепа винаги, когато е необходима.

Според анкетно проучване на УНИЦЕФ, проведено сред родители на деца от начален етап, за първата година от неприсъствената форма на обучение става ясно, че 50,0% от родителите „не знаят как да бъдат полезни на децата си“, а според 37,5% „не успяват да обръщат достатъчно внимание и да подкрепят децата в учебния процес“. (УНИЦЕФ, 2021, с.12-13)

Данните от изследване на МОН през 2021 констатираат тенденция на сериозен ръст за влиянието на образователните нива на родителите върху мотивацията за учене и посещаемостта на учебните часове в условия на обучение от разстояние в електронна среда. Анализът на резултатите показва почти трикратно увеличение на мотивацията за посещаемост на учебните занятия от ученици, чиито родители са с висше образование в сравнение с тези без или с начално образование. (вж. диаг. 3)



Диаграма 3.
Динамика на посещаемост на учебните часове на учениците по време на ОРЕС спрямо образователното ниво на родителите

Категорично се формира тезата за смисъла и значението на образованието за житейската и професионалната перспектива и присъствието му в ценностната система на семействата с придобита висока образователна степен поне на единия родител. При семействата с основно и по-ниско образование три от всеки десет ученици редовно посещават занятия, докато при семействата с висок образователен статус съотношението е почти девет от всеки десет деца. Впечатление прави спадът от почти два пъти в ученическата посещаемост при семействата, родителите на които са с по-ниско от основно образование и тези с основно образование.

Още по-фрапираща е картината при разпределението на относителния дял при корелацията на когнитивните нагласи спрямо етническата принадлежност. Представителите на българския и турския етноси демонстрират близки стойности на позитивни (32,6% - 29,3%) и негативни (31,8% - 34,2%) нагласи към процеса на учене, при учениците от ромския етнос отклонението по посока негативни нагласи (47,4%) е почти един път и половина по-висок. Това означава, че ромските ученици нямат способността и увереността в собствения потенциал да се справят с учебния материал, още повече – при не

малка част от тях отсъства родителската помощ и подкрепа. (ИИО, 2021, с.126)

Когато се говори за връзките и влиянията на образователния статус на родителите спрямо образователните нагласи на децата не бива да се пропуска и проблемът с материалното обезпечаване на децата, както по отношение на обичайните потребности за нормално битие, така и тези, свързани с тяхното образование. Напълно доказана е тезата, че ниско образованите лица полагат нискоквалифициран труд и доходите им са значително по-ниски от лицата с по-висока квалификация. Това на практика е основната част от населението, която е изложена на риск от бедност, респективно и техните деца. Попадането в риск от бедност при децата и степента, в която са засегнати, се определя на база материални лишения в домакинството, където се събират данни по 13 показателя, дефинирани от НСИ.(НСИ, 2013) Необходимо е да се уточни, че всяко дете, което е в риск от бедност търпи материални лишения, но не всяко дете, което търпи материални лишения е в риск от бедност. „През 2020 г. относителният дял на децата с материални лишения е 38.5%, а за 3.3% от тях нито една потребност не може да бъде удовлетворена поради финансови причини.“ (НСИ, 2022, с.14)

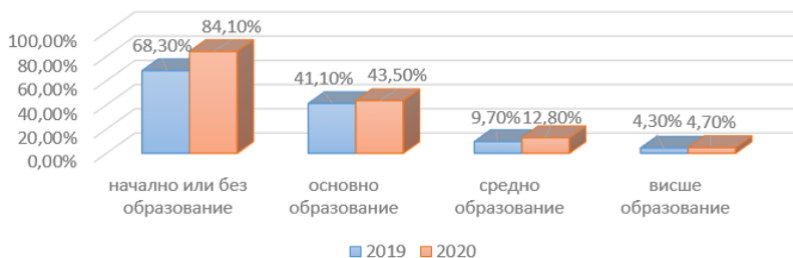
Корелативите в дихотомията „бедност-образование“ имат множество критерии за наблюдение и изследване. Така ситуирани в двойка те си влияят помежду си в обратно пропорционална зависимост – ниските образователни нива на лицата водят до повишени стойности на показателите на бедност и обратното – по-високото образование предполага по-ниски нива на бедност. То се явява ключов фактор за оттласкване от социално-икономическото дъно и преминаване над линията на бедност, която е в граници да задоволи елементарни жизнени потребности.

Любопитно е, че при родителите без образование или завършен начален етап, на всеки трима двама са под прага на абсолютната бедност (65,7%) и това най-често са

многодетни семейства. При завършването на следващия образователен етап – прогимназиален, съотношението се обръща обратно (32,1%), което красноречиво показва стойността и значението на по-високото образование. Съотношението при завършилите средно образование е много по-различно, където на всеки 11 само 1 е под линията на бедност (8,0%).

Тенденцията продължава с ръста при завършилите висше образование и достига до съотношение 40:1. Тези родители, дори и без допълнително умисъл чрез ежедневния си професионален график създават позитивни модели за подражание и стремеж у децата да се уподобят на тях, та дори и да ги изпреварят. Логично може да се заключи, че на съвременния етап на развитие у нас е достатъчно придобиването на професионално или висше образование, за да се гарантира социално-икономическа сигурност и битие извън ограниченията на екзистенциалния минимум.

Формираният профил на застрашените от бедност деца още по-добре се наблюдава при разпределението на относителния дял, свързан с икономическата им сигурност спрямо степента на образование на родителите им. (НСИ, 2022, с.14) (вж. д.4)



Диаграма.4

Деца в риск от бедност според образованието на родителите (2019-2020 г.)

Закономерно най-висок е рискът от бедност при децата, чиито родители са с начално или по-ниско образование, където той е почти сигурен. При следващите

кохорти се формира тенденция на значително намаление с повишаване образователните равнища. Съпоставянето за периода 2019 г. спрямо 2020 г. показва обезпокоителна тенденция за повишаване на относителния дял на риска от бедност за всички образователни равнища на родителите, като се запазва линията най-висок да е при родители с ниско образование и да спада с повишаване на образованието. Притеснителни изглеждат нивата при първата кохорта, където само в рамките на 12 месеца относителният дял на риска от бедност нараства с 15,8%, което влошава социално-икономическата проекция у нас за детска сигурност и защита на най-добрия им интерес. На другия край на диаграмата ръстът е почти незначителен и бележи едва 0,4 пункта, което допълнително поддържа хипотезата за мотивиращата роля на образованието за самите деца и стремежа на родителите да въздействат на детето така, че то да получи високо и качествено образование.

„През 2020 г. 43.0% от децата с материални лишения живеят и в риск от бедност.“(НСИ, 2022, с. 14)

На фона на описаното дотук и подкрепено от редица извадки на други изследвания се очертава тенденцията за линейна зависимост на образованието на децата спрямо образованието на техните родители. От една страна, влияе семейният модел като пример за подражание на децата и от друга страна, стремежът на родителите да инвестират средства, време и усилия, за да получат децата им по-високо и качествено образование.

В периода от началото на хилядолетието до наши дни няколко изследователски екипа от различни държави и континенти са провели целенасочени изследвания за наличието на факторна зависимост между образователните нива на последователни поколения, както и възможността по-старото да повлиява мотивацията за самоактуализация на по-младото.

Според Дж. Емрих и К. Пронзато, които изследват параметрите на мобилността между поколенията в Европа,

родителското образование е само един от аспектите на семейството, който безспорно е важен и може да влияе върху последващите постижения на децата като възрастни. В този смисъл образователните постижения на родителите имат голямо влияние върху приходите в семейния бюджет, могат да променят „производителността“ на своите времеви инвестиции в децата си под формата на занимания, четене, разговори и др., като по този начин повлияват на техните стремежи.

Съотношение между страните	Коефициент на корелация
Италия	0,54
САЩ	0,46
Швейцария	0,46
Ирландия	0,46
Полша	0,43
Белгия	0,40
Швеция	0,40
Чехия	0,37
Нидерландия	0,36
Финландия	0,33
Великобритания	0,31
Дания	0,30

Таблица 1.

Средна корелация между години на образование родител-дете

В данните от таблицата са отразени величините на корелация между средните години на образование на две поколения – родители и деца. Осреднените стойности на корелацията формират резултати, базирани на норвежки данни, според които „една допълнителна година образование на майката или бащата увеличават образованието на техните деца с едва една десета от годината.(Емрих, Пронзато, 2010, с.20) На практика това означава, че всяка година образование на родителите увеличава образованието на техните деца с малко повече от месец след етапа на задължително образование за

съответната страна. Видно от данните в таблицата съотношението на корелативна зависимост за всяка страна е различно. Например за Италия това съотношение е най-високо и то достига почти до три месеца.

Разлики между различните държави се появяват и по критерии пол на родителите с ефект на въздействие върху образованието на децата. По няколко скорошни изследвания у нас полът на родителите не влияе статистически значимо върху образователните постижения на децата, тъй като измерените стойности по други променливи не отчитат съществени разлики и това се вижда отчетливо при разпределението на относителния дял в Диаграми 1 и 2. В европейското изследване обаче образованието на бащата отчита по-висока степен на корелация за образованието на децата като цяло, особено валидно за децата от мъжки пол. От друга страна, диференцираният ефект от образованието на майката винаги е в полза на дъщерите, докато взаимодействието между половете и образованието на бащата е по-малко ясно като посока и често е статистически незначимо, дори и при големите извадки. Отхвърляйки възможността майките да демонстрират подобен модел на поведение чрез действията си, така че да предпочитат момичетата пред момчетата, по-големият ефект от тяхното образование върху дъщерите предполага „ефект на модел за подражание“. (Емрих, Пронзато, 2010, с.21)

Образованието на родителите е важно, но не и изключително преимущество за образователните постижения на децата от едно и също семейство. Връзката между образователните постижения на родителите и тези на техните деца значително надценява причинно-следствения ефект от образованието на родителите върху образованието на поколението им. Значително по-висока степен на влияние имат родителските нагласи към образованието и подкрепящата роля на двамата родители по отношение образованието на децата им. Друг значим фактор е материалното обезпечаване на образованието,

поне до нива на базови реквизити, за да бъде детето спокойно, физически здраво и психически стабилно. Визирайки заключенията и изводите от европейските изследвания, съществуват някои доказателства, че ефектът на образованата майка е по-голям сред по-малко образовани родители, докато ефектът на образования баща е по-голям сред по-добре образовани родители.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Дюркем, Е.**, (2006), Да мислим възпитанието, изд. Синм - София
2. **МОН**, (2021), Обучение от разстояние в електронна среда 2020-2021. Последствия и поглед напред, София, дост. на <https://web.mon.bg/bg/144>
3. **НСИ**, (2013), Статистика на доходите и условията на живот, София
4. **НСИ**, (sep. 09, 2022), Преброяване 2021 - Индикатори за бедност и социално включване през 2020 г., достъпен на: https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/SILC2020_FRTG25T.pdf
5. **ПМС** №286/2021 г. за определяне на линията на бедност за страната за 2022 г. ДВ. бр.70/2021
6. **РМС** №368/2022, (актуализирана) Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2030, достъпна на: <https://www.mlsp.government.bg/sotsialno-vklyuchvane>
7. **УНИЦЕФ**, (2020), Въздействия на пандемията COVID-19 върху предучилищното и училищното образование – гледна точка на родители на ученици 1-4 клас, изд. на Global Metrics Ltd, дост. на: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/8906/file>
8. **Христова, А.**, С. Петрова, Е. Тошева, (2021), Анализ на последствията за учебния процес, учениците и учителите от обучението от разстояние в електронна среда през учебната 2020/2021 година, ИИО – София
9. **Чавдарова, С.**, В. Делибалтова, Б. Господинов. (2008), Педагогика. София
10. **Ermisch, J.**, С. Pronzato, (2010), Causal effects of parents' education on children's education, ISER Working Paper Series,

No. 2010-16, University of Essex, Institute for Social and Economic Research (ISER), Colchester

11. **Nikolov, N.** (2022), Education and poverty – aspects of influences and relationships, international journal Knowledge, vol.54.1, Grafoprom – Bitola, pp. 173-180

НОВИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРИ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА

ЦАНИМИР БАЙЧЕВ

NEW OPPORTUNITIES IN ONLINE LEARNING IN MUSIC LESSONS

TSANIMIR BAYCHEV

Abstract: *21st century demands searching of new methods in which new technology is used. Using of such technology (clouds, moodle platforms) have big impact of forming a new, modern education. This study examines the advantages and disadvantages of online education during pandemic times in teaching music theory and learning to play music instruments.*

Keywords: *online education, music theory, music instrument, pandemic times.*

I. Увод

Обучението през 21. век е „насочено към придобиване на комплекс от ключови компетентности и е свързано със смяна на фокуса към овладяването на знания и умения и прилагането им в живота. Това променя и ролята на учителя от източник на информация в партньор и ментор“ [5, с. 8]. Основна цел на преподаването е чрез прилагане на нови методи и подходи да се направи обучението по-привлекателно и практически ориентирано. Осигурени са условия и е осъществена подкрепа за създаване и прилагане на иновации във всички сфери на училищния живот. Чрез въвеждане на иновации се модернизира и образователната среда [5, с. 8].

Въвеждането на иновации в учебния процес налага непрекъснато актуализиране на образователната методика и съдържание. Все повече се налагат понятия като „иновация“, „иновативно училище“, които се свързват с

въвеждането на модели, които се различават от използваните в традиционното обучение [4, с. 59].

Дигитализацията на учебния процес е ключов елемент на модерното училище, чрез който се оптимизира процесът на обучение. Мерките за дигитализация осигуриха възможност да не се прекъсне образователният процес след началото на пандемията от COVID-19, което позволи образователната система да премине успешно в дистанционен режим на работа [5, с. 9].

II. Изложение

Пандемията наложи някои нови търсения за налагане и утвърждаване на нови стандарти в образователната среда. Редица проблеми възникнаха по време на адаптирането на учителите към новите условия на преподаване. Появиха се нови термини, нови изисквания към професионалната характеристика на преподавателите, а именно необходимост от технологични компетенции. Въпросът е какви са предимствата и кои са недостатъците при наложилия се нов модел на обучение?

1. Предимства

- Лесен и бърз достъп до разнообразие от онлайн учебни материали. Възможности за обучение с помощта на видеоклипове, подкасти, приложения, интерактивни презентации и др. Включването на онлайн ресурси и използването на различни технически устройства за осъществяването им позволява на учителите да се приближат до света на учениците, говорейки по-лесно на техния език [2].
- Друго предимство е достъпността навсякъде по всяко време. Университетите могат да разширят своята мрежа от преподаватели и студенти без да бъдат ограничени от географските граници. Освен това новите технологии позволяват запис на онлайн лекции, архивирането и споделянето им, така че учащите да имат достъп до тях по всяко време.
- Обучението в онлайн среда спестява много финансови разходи за транспорт, хранене навън, наем на квартири

и общезития, както и значително по-малък разход за хартия, чрез което печели и околната среда. При онлайн обучението лесно се актуализира съдържанието на учебните материали. Използвайки само печатни материали, единственият начин да актуализираш своите знания е да изчакаш публикуването на нови учебници, книги, учебни помагала и др., което е дълъг и бавен процес. Обновяването на онлайн ресурси отнема далеч по-малко време и енергия, което осигурява бърз и лесен достъп до най-актуалната информация [2].

- Всеки студент или ученик има индивидуален подход при учене. Някои разчитат на своята визуална памет, а други на звуковата. Съществуват студенти или ученици, които предпочитат да учат сами на спокойствие, докато има и такива, които се чувстват по-уверени в класната стая. Тук онлайн обучението предоставя възможност всеки учащ се студент или ученик да избере своя стил на учене. От една страна, се предоставя възможност за по-висока активност в конферентните форми на общуване, а от друга, всеки може да предпочете по-интровертния тип комуникация и учене.

В крайна сметка онлайн обучението дава някои възможности, които са по-богати в сравнение с традиционното обучение.

2. Недостатъци

- Ключова роля за обучението в онлайн среда играят техническите знания, умения и компетентности на педагозите. Младите преподаватели, които са завършили последните години осезаемо са по-добре подготвени за предизвикателствата, пред които са изправени при провеждане на онлайн обучението. Обучението по време на пандемия наложи внезапно търсене на нови платформи и начини за непрекъснат учебен процес. Учителите не бяха подготвени за провеждане на педагогическото взаимодействие в онлайн среда. Необходимо бе скоростно да се адаптират към новите условия в рамките на седмици

или по-скоро дни. Не всички имаха необходимите технически средства за осъществяването на учебни занятия. Непостоянният Интернет, зависим и от географското положение на учениците и студентите, също изигра водеща роля при отчитане на негативните фактори, влияещи върху способността за провеждане на учебен час. Много бързо се обособиха онлайн платформи, които в течението на времето се оказаха достатъчно добри. Учители и преподаватели бяха подложени на натиск от Министерството на образованието и науката (МОН) да сменят една платформа с друга. Това доведе до още по-голямо напрежение и неудобство от страна на учителите, които тъкмо се бяха адаптирали към дадена платформа, усвоявайки спецификите ѝ и изграждайки необходимите навици за работа в нея. Наложиха се три по-големи и всеобхватни платформи: Zoom, Google classroom и MS Team. Всяко учебно заведение заяви своите предпочитания, а някои университети създадоха свои собствени учебни платформи - MOODLE. Мудъл е модулна, динамична, обектно-ориентирана учебна среда. Това е безплатна програма, която служи като онлайн система (уеб базирана) за преподаване и компютърно интегрирано обучение. „Системата не изисква инсталиране на допълнителен софтуер от потребителя. Необходим е само браузър за създаване и преглед на учебното съдържание. Тя включва възможности за представяне на учебни материали, провеждане на тестове, дискуссионни групи (форуми) за общуване с други студенти, учители и други” [3].

- Други проблеми, които се появиха са свързани с нездравословния начин на учене. Дългото взирание в екрана на компютъра се оказа едно от най-трудните предизвикателства, пред които е изправен учащият се. Това влошава както зрението, така и общото здравословно състояние на учениците [1]. Освен това, стоейки пред компютъра е много по-лесно да се разсеят

с други сайтове и социални мрежи. По този начин учителят губи контрол над учениците и е невъзможно да следи върху какво се фокусират по време на час. В университетските среди се забелязва друг проблем. Студентите, които ходят на работа и посещават едновременно лекции и упражнения, са неспособни адекватно да усвояват материала, както и да участват в дискусии, семинари и практически задачи от всякакъв вид. Те отбелязват своето присъствие чрез влизане в онлайн платформата от телефона си, но едновременно с това говорят с колеги и клиенти, което е предпоставка за некачествено обучение.

- Липсата на комуникация между ученици и студенти е друг важен ключов момент. Известно е, че човек учи и от социалните си контакти. При присъствен учебен процес, учениците и студентите могат да научат много, само чрез комуникацията си един с друг. Онлайн обучението създава чувство за изолация и не само възпрепятства живото възприемане на учебния материал, но и ги лишава от развиването на жизненоважни социални умения, които са особено необходими по-нататък.

При този тип обучение се изисква по-висока самодисциплина и самоконтрол. При дистанционното обучение ученикът и студентът получават много по-малко внимание и контрол от страна на преподавателя. Това е най-трудно за учениците от първи, втори клас и даже за целия начален етап, както и за студентите от първи курс.

Най-засегнати при този вид форма на обучение остават практическите задачи и упражнения. Например в час по музика, според методическите изисквания, е задължително учениците да се разпеят преди започването на каквато и да е певческа дейност. Това обаче е невъзможно при онлайн обучението, тъй като липсва синхронизация на аудио-видео връзката. Не е възможно да пееш заедно с другите, тъй като ти ще чуваш техния тон секунда или секунди по-късно от това, което пееш. Това

налага известни ограничения в усвояването на съществено важни знания, умения и компетентности при изучаването на дисциплината Солфедж, в специалностите ПУПЧЕ, НУПЧЕ и НУПИТ в Колеж-Добрич, ШУ "Еп. К. Преславски". Голяма част от задължителния материал (разпяване, пеене, изучаване на песни из училищния репертоар, дирижиране и др.) отпада. Уменията за ансамблов изпълнение, хорово пеене и др. никога няма да бъдат усвоени от учащите се в условията на изцяло онлайн обучение. От друга страна, изучаването на музикален инструмент в домашна среда се оказва много по-ефективно, отколкото в присъствена форма. Трябва да се изтъкне кои са необходимите условия за успешно изучаване на инструмент. Първо, това е индивидуалният подход, второ, самостоятелната форма на контрол върху студента или ученика и трето наличието на качествен инструмент. Преди години в Колеж-Добрич дисциплината "Музикален инструмент" се изучаваше в групи от по 4-ма студенти. С времето се наложиха някои стандарти за по-големи икономии, довели до изучаването на същата дисциплина в групи от по 10 студенти. Това отдалечи доста студентите на Колеж-Добрич от общоприетите стандарти за качествено обучение. Провеждането на часове в онлайн среда отново доближи обучението до необходимите изисквания за качествено обучение. По време на редовно обучение и задължително присъствие, студентите не считаха за необходимо да си закупят собствен инструмент, на който да се упражняват у дома. Това отчасти не беше и необходимо, тъй като Колеж-Добрич предоставя две модерно оборудвани, акустически третирани зали с необходимите инструменти. При настоящите условия на изолация обаче е необходимо всеки студент да закупи собствен инструмент, на който да може да се упражнява в домашни условия. Това се оказва ключово при напредването в усвояване на нови знания по дадената дисциплина. Преди студентите имаха определен час за ползване на залата в Колеж-Добрич, а това не винаги съответства с тяхното свободно време,

благоразположение и кондиция за работа. Доста често, когато часовете бяха следобед, се забелязваше високо ниво на неразположеност и умора при работа в час. При обстоятелствата, в които всеки студент разполага със собствен инструмент в домашна среда, се получава така, че студентът сам решава кога да свири и обикновено се случва в часови диапазон, когато той е в най-добра кондиция, независимо от това дали е делничен ден, сутрин или вечер. Резултатът е забележителен! За 20 години преподавателска дейност в Колеж-Добрич никога не са отчитани по-високи постижения при изучаване на дисциплината “Музикален инструмент”. Това може да наложи преразглеждането на учебната програма и приспособяване към нови методи и форми на работа.

III. Заключение

От казаното по-горе става ясно, че обучението в онлайн среда има както предимства, така и недостатъци. За да бъде учебният процес съвременен е необходимо използването на положителните страни на онлайн обучението.

Ключът към успешното обучение е съчетаването на традиционните методи и средства със съвременните иновативни технологии, при които студентите работят в интерактивна образователна среда, която е предпоставка за ефективно обучение. Използването на облачни технологии и онлайн платформи дава възможност на преподавателя да ги прилага по гъвкав начин, а обучаемите да са активни участници в процеса на обучението.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Дистанционно** обучение в настоящата му форма изглежда води до големи проблеми за децата, https://www.actualno.com/education/distancionno-obuchenie-v-nastojashtata-mu-forma-izglejda-vodi-do-golemi-problemi-za-decata-news_1516546.html © actualno.com
2. **Какво** печелиш и какво губиш от онлайн обучението, <https://tuk-tam.bg/learn/a/online-classes-benefits-challenges>

3. **Moodle**, <https://bg.wikipedia.org/wiki/Moodle>;
4. **Стоицов, Г., Г. Стоицова**, 2017. Виртуален инструмент за подпомагане на обучението в началното училище //Образование и наука – за личност и обществено развитие, гр. Смолян, с. 59-66.
5. **Стратегическа** рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 - 2030), МОН, С., 2021. <https://www.mon.bg/bg/143>
6. <https://news.bg/education/lipsata-na-ustroystva-i-motivatsiya-problemite-pred-distantsionnoto-obuchenie-za-uyazvimi-grupi.html>

ПРИКАЗКАТА В РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ¹

ВАЛЕНТИНА ЖЕКОВА

THE STORY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS

VALENTINA ZHEKOVA

Abstract *Children's literature, especially stories are a source of values. They are always topical because their content although sometimes fantastical is a reflection of real life of people all over the world. They are interesting, emotional and influence the formation of child's personality. They provide context for teaching and acquisition of vocabulary and grammar.*

Keywords: *teaching foreign languages to young learners, English in the kindergarten, cross-curricular links, story*

Приказката е неизменна част от живота на детето още от най-ранна възраст.

Дълбоко емоционално приказката обогатява и разширява кръгзора на децата, събужда у тях различни чувства, разсъждения и желания да изразяват отношение, развива речта им. Общуването на децата с приказката развива художествени интереси и потребности да общуват с красотата, да я създават. Децата предпочитат приказката пред другите жанрове, защото там животните и растенията говорят, защото доброто винаги побеждава злото, защото в нея се случват възшебства.

Приказката е тясно свързана с фолклора на отделните народи. Тя се основава на измислени герои, в нея се срещат феи, елфи, великани, вещици и животни,

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

които говорят. Има приказки, които са станали класика, като приказките на Братя Грим или като тези на Ханс Кристиан Андерсен. Приказката е пътят на детето към литературата. От нея то научава за истината, красотата и мъдростта на живота около него. Тя свързва фантазията и въображението със света на детето. Светът на приказките носи в себе си националното и общочовешкото богатство от образи и идеи, теми и сюжети, житейски мъдрости, натрупани през вековете. Те са част от духовната култура на всеки народ и на наследството от естетически ценности на човечеството.

Емоционално-образното въздействие на приказката е най-краткият път към съзнанието на детето.

В приказките има много философия, поука, действителност, хумор.

Използването на приказки ни дава възможност да постигнем обучителни и възпитателни цели, не само на родния език, но и в чуждоезиковото обучение, като например:

- Да помогнем на децата да разберат света и да разширят своите познания за живота

- Да допринесем за формиране на личността им и изграждането на морални ценности

- Да развием способността на децата за логическо мислене и критичност

- Да направим децата още по-чувствителни към случващото се в природата и сред хората

- Да развием комуникативната компетентност на децата, четене и писане чрез ролеви игри, драматизация, рисуване или музика. [3]

Когато става дума за чуждоезиково обучение на деца, използването на приказки допринася за постигането на допълнителни цели. Например децата се запознават с ритъма и интонационните модели на езика, слушайки текста, запаметяват нова лексика и езикови структури лесно и дълготрайно, защото са представени в интересен

контекст, запомнят се и впоследствие използват правилно цели изрази. [5]

Тъй като децата слушат много приказки на родния си език, приказката става идеална за чуждоезиково обучение, защото предлага новия материал в познат контекст [1].

Чрез познатите истории, илюстрации и чрез повторението, обучаемите могат лесно да следват и да започнат да тълкуват езика. Приказката ги ангажира както когнитивно, така и емоционално, а и познатият текст допринася за по-добро разбиране на дейностите, заложили в урока. [6] Езиковите уроци обикновено се фокусират върху развитието на четирите умения: четене, писане, говорене и слушане. Приказките могат да се използват за тяхното усъвършенстване. Те могат да бъдат направени толкова сложни или прости, колкото е необходимо в зависимост от езиковото ниво на обучаемите. Чрез приказките в детската градина се подобряват уменията говорене и слушане. Поетичният ритъм и описателният език ги правят приятни за слушане и лесни за следване. Важна е интонацията на гласа на разказвача, тя често подсказва какво се случва в историята, дори ако обучаемите не разбират всички думи. [7] Приказката предоставя поредица от групови дейности, насърчава децата да се присъединят, имитирайки възмущение или изненада - съпричастност. В детската книжка думите и картинките заедно съставят значението, по този начин тя предава послание вербално и визуално [11]. Възможностите, които разкрива, са безгранични: може да се ползва като отправна точка за драматизация и театър, за обогатяване на лексика, за осъществяване на интегративни връзки [2]. Еневър подчертава, че работата с детски книжки допринася за развитието на грамотността на децата, както на роден, така и на чужд език [8]. Безспорен е възпитателният ефект на приказките. Те изграждат морални ценности у децата, развиват емоционалната им интелигентност, като насърчават емпатия, състрадание, толерантност, споделяне. Приказките доразвиват

въображението на децата, задоволяват нуждата им от чудеса и необикновени истории, което пък индиректно способства оформянето им като творчески, нестандартни личности. [3]

Много от книгите могат да се гледат във вид на кратки анимационни филми, като например *Jack and the Beanstalk* [17], или да се намерят в YouTube (*Mr. Gumpy's Outing* [20], *Jack and the Beanstalk* [18]); част от тях се четат от самите автори *Dear Zoo* [16], (*The very hungry caterpillar* [22]). Когато детето има възможност да гледа филмовата версия на любимата си книжка, това обогатява впечатленията от четенето и му помага да развие умения за слушане в друг контекст. Според Илиева [9] добре визуализираното представяне на разказ помага за запаметяването на голяма част от представения речников запас. Различните видове текстове, подходящи за работа с деца, представят разнообразие от теми, които допринасят за изграждането на междупредметни връзки, като се свързват с дисциплините от целия учебен план. Приказката е продуктивна форма, напълно подходяща за възрастта и творческото мислене на детето. Чрез нея се развива способността му да слуша и да говори на чужд език, а слушането и говоренето са първите умения, които се развиват на роден език. Дигиталната приказка помага по-лесно да се стигне до децата. Чрез нея те не се отегчават и натоварват. Електронните ресурси предотвратяват умората на децата по време на обучение, което е предпоставка за увеличаване обема на материала. [4]

Приказките са интересни и забавни и улесняват възприятието. Те развиват речевите умения на децата, упражняват лексиката и граматиката им. Разнообразните дейности, свързани с приказките, подпомагат усвояването на чуждия език. Те носят удоволствие на децата, реализират междупредметни връзки. Нужно е децата да се стимулират, като им се дават цели и им се поставят конкретни задачи за слушане, а приказките създават контекст за слушане с определена цел. Разнообразните

дейности поддържат интереса и мотивацията на децата и изграждат положителна нагласа към книгите и ученето.

Представям няколко детски приказки, които считам за подходящи за деца от предучилищна възраст.

Популярни книжки:

The very hungry caterpillar от Ерик Карл [15] е идеално средство за запознаване на децата с дните от седмицата и названията на различни храни чрез разказа за жизнения цикъл на пеперудата. Въпреки че няма много пряка реч, тя може да послужи за драматизация, виж [10], реализира интегративни връзки с дисциплината околна среда.

Brown Bear, Brown Bear what do you see от Ерик Карл [19] съдържа многократни повторения на фразата „Какво виждаш?“ (*what do you see*), като едновременно с това представя различни животни, всяко със странен цвят. Така се стимулира фантазията на децата. Повторенията и ритъмът на тази история са много привлекателни за децата, които лесно започват да пригласят при четенето. Така осъществяваме междупредметни връзки с български език и литература и с околна среда.

Dear Zoo – Род Кембъл [14], книжка с обемни илюстрации и повдигащи се капачета, има интерактивен елемент. Това я прави интересна и привлекателна за малки деца. Тя съдържа предимно имената на различни животни и прости прилагателни. Предлага възможност за чудесно забавление за децата, които се опитват да познаят кое е следващото животно в историята.

Jack and the Beanstalk – Флора Ани Стийл [21].

Книжката е интересна за децата, защото в нея има много магия, има вълшебство. Освен, че децата ще научат нови думи, като бобено стебло – *beanstalk*; боб – *beans*; великан – *giant* и др., ще се запознаят и с антонимите богат – беден (*rich – poor*); добър-лош (*good-bad*)

Mr. Gumpy's Outing, Джон Бирмингам [12] е изключително забавна и интересна книжка, завършваща със забавна случка. Илюстрациите са прекрасни, а

диалогът в книжката е прост и повтарящ се, което го прави лесно запомнящ се. Децата ще се запознаят с някои животни: крава, прасе, куче, котка, заек. Може да използваме книжката за развиване на паметта (дали децата са запомнили кое животно след кое следва).

Baby Animals – Karen Brant-Mole [13], книжката представя на децата някои животни и техните малки. Разширява темата за родителството и семейството. Книжката запознава децата с някои прости факти за животните чрез илюстрациите, като например с какво се хранят някои бебета животни, как се раждат и какви грижи полага майката за малките.

Запознаването на децата още от малки с чуждия език им помага да израснат със съзнанието, че са част от едно глобално общество съставено от много и различни култури. Приказката има голяма роля в това израстване и го прави забавно и интересно, затова тя заема важна роля в ранното чуждоезиково обучение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Илиева, Ж.** Ранно чуждоезиково обучение: Актуални проблеми. (модул за дистанционно обучение), УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2013, ISBN 978-954-577-782-0, https://drive.google.com/drive/folders/1cN_vZG1rUrMJc4hy0l3tlfXkUWNedcHN
2. **Илиева, Ж.** Текстовете за деца в ранното чуждоезиково обучение. // Научни трудове, Колеж – Добрич, т. IX, УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2016, сс. 5-14.
3. **Маргаритова, Д.** Умението слушане и използване на детски книги и приказки в ранното чуждоезиково обучение. // Янкова, Д. (съставител). Годишник на департамент "Чужди езици и литератури," 2009, ISSN 1313-7875 <http://ebox.nbu.bg/cel/stud02.html>
4. **Пейчева, Р., Е. Димитрова.** Ролята на дигиталната приказка и модерните технологии в ранното чуждоезиково обучение. Научни трудове, Колеж – Добрич, т. VIII, УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2015, сс. 73-82.
5. **Brewster, J., G. Ellis, D. Girard.** *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow, Pearson Education Limited, 2002.

6. **Cartwright**, S., L. Harty. Learning Languages Through Fairy Tales. // Teaching Expertise [https://www.teachingexpertise.com/articles/learning-languages-through-fairy-
tales/?fbclid=IwAR3GTcXmgIqNP5knbdJMrbnoKSyazCdiwn83v3
V6qRrWCVHmBLKDND_-rpo](https://www.teachingexpertise.com/articles/learning-languages-through-fairy-tales/?fbclid=IwAR3GTcXmgIqNP5knbdJMrbnoKSyazCdiwn83v3V6qRrWCVHmBLKDND_-rpo)
7. **Cooper-Smith**, L. Can Fairytales Help You to Learn a Language. // Fun with languages, 2019 [https://www.kaplaninternational.com/blog/fun-languages/eng/can-
fairytales-help-you-to-learn-a-language?fbclid=IwAR03iY5mt-
8is2ZcL8HQzyGtO14Jw_-MWxx7RPup30w23gHBLy5zZ_-773g](https://www.kaplaninternational.com/blog/fun-languages/eng/can-fairytales-help-you-to-learn-a-language?fbclid=IwAR03iY5mt-8is2ZcL8HQzyGtO14Jw_-MWxx7RPup30w23gHBLy5zZ_-773g)
8. **Enever**, J. The use of picturebooks in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. J. Enever, G. Schmid-Shonbein (eds.) Picture books and young learners of English. Munich: Langenscheidt ELT GmbH, pp. 59-70.
9. **Ilieva**, Zh. Vocabulary development through stories and children's books. BETA annual conference, May 2008, Sofia, [http://www.beta-iatefl.org/1773/blog-publications/vocabulary-
development-through-stories-children-books/](http://www.beta-iatefl.org/1773/blog-publications/vocabulary-development-through-stories-children-books/).
10. **Ilieva**, Zh., D. Terzieva. Rehearsal time (Very Young Learners). // BETA E-Newsletter 36/7. Papers from the 27th BETA-IATEFL Annual International Conference Promoting 21st century ELT: language, life skills and digital literacies, 22nd-24th June 2018, Burgas, Bulgaria, pp. 96-104. ISSN 1314-6874. [https://www.beta-
iatefl.org/wp-content/uploads/2018/12/BETA-E-Newsletter-issue-
36_final-1.pdf](https://www.beta-iatefl.org/wp-content/uploads/2018/12/BETA-E-Newsletter-issue-36_final-1.pdf)
11. **Mourao**, S. Picturebooks are for children and teenagers. C&Ts, 2011:1, pp. 5-11.

Приказки и книжки за деца:

12. **Birmingham**, J. *Mr. Gumpy's Outing*. London, Jonathan Cape, 1970.
13. **Brant-Mole**, K. *Baby Animals*. London, Ladybird Books Ltd, 1995.
14. **Campbell**, R. *Dear Zoo*. New York, Little Simon, 1982.
15. **Carle**, E. *The Very Hungry Caterpillar*. London, Penguin Books Ltd, 1969.
16. Dear Zoo, Watch the story read by the author <http://www.lovelybooks.co.uk/dear-zoo>
17. Jack and the Beanstalk - Fairy tales and stories for children <https://www.youtube.com/watch?v=XX-n->

[CnKWBI&list=PLBlyUVmvXu8v-PtUY-MaAAR2mhnFrHS6R&index=16](https://www.youtube.com/watch?v=CnKWBI&list=PLBlyUVmvXu8v-PtUY-MaAAR2mhnFrHS6R&index=16)

18. Jack and the Beanstalk — Flora Annie STEEL
<https://www.youtube.com/watch?v=ZUBe97EYU8Q>
19. **Martin**, B. Jr., E. Carle. *Brown Bear, Brown Bear*. New York City, Doubleday&Company, 1967.
20. Mr Gumpy's outing
<https://www.youtube.com/watch?v=X3GGGW4I2bU>
21. **Steel, F.A.** *Jack and the Besnstalk*. New York, The Macmillan Company, 1918.
22. The Very Hungry Caterpillar read by Eric Carle | Waterstones
https://www.youtube.com/watch?v=eXHScpo_Vv8

ЛЕСНО И ЕФЕКТИВНО ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЧРЕЗ СТИХОТВОРЕНИЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА¹

МИХАЕЛА ПЕТКОВА

EASY AND EFFECTIVE ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH SONGS IN THE KINDERGARTEN

MIHAELA PETKOVA

Abstract *Learning English through poems and rhymes is a basis for success with very young learners. They make English fun and memorable. Poems and rhymes in the foreign language introduce young learners to poetry. Working with rhymes children start creating their own. Thus they contribute to the development of learners' language awareness (pronunciation, structures, use), memory and creativity.*

Keywords: *very young learners, kindergarten, English language teaching, rhymes, poems*

В днешно време децата учат и възприемат английския език от най-ранна възраст. Уроците за деца трябва да се провеждат под формата на игра и да се онагледяват от ярки образователни материали, за да им бъде интересно и забавно, за да привличаме и задържаме вниманието им. Децата успешно запомнят думи и изрази чрез стихотворения. Чрез английски рими децата получават основни граматически структури, запомнят цели изрази и словосъчетания, развиват въображението си, научават по-лесно езика и свикват с неговото произношение.

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

Според мен чрез стихотворения на английски език се подпомага формирането на интерес към езика, развива се паметта, лексиката се усвоява лесно и интересно.

Чрез стихотворения и песни се осъществява първоначално запознаване с граматическата конструкция на фразите. Стихотворенията на английски въвеждат децата в поезията, вдъхват усещане за ритъма на езика и ги учат да съчиняват сами рими. Стихотворенията и песните носят удоволствие при изучаването на чужд език и повишават ефективността на образователния процес. Използването на стихотворения в урок по английски език забележимо съживява групата, помага за повишаване на активността на децата, развива техните езикови и творчески способности, облекчава умората и стреса, възникващи в процеса на работа. [1]

Илиева [11] акцентира върху избор на видео материали (песен или стихотворение), съобразени с възрастовите и когнитивни особености на обучаемите, материали, които въздействат върху различните типове памет на обучаваните и осъществяват интердисциплинарни връзки, и подчертава, че „с подходящи дейности децата усвояват фрази, формули и дори целия текст” [11: 66].

Използването на стихотворения е един от най-ефективните начини за подобряване качеството на езиковото обучение и развитието на децата. Работата със стихотворения, поговорки и рими развива детето, внушава интерес към поетичното слово, учи го да чува красотата на езика. Четенето на поезия, запаметяването ѝ прави урока по-интересен и информативен, повишава мотивацията за изучаване на езика. Римата улеснява запомнянето на стихотворенията и песните. [1] Илиева [10: 311] препоръчва „стихотворения и песни с текст (с изречения), а не изброяващи думи.“

Една от най-ефективните техники при преподаването на чужд език е използването на поетичен текст, защото тази техника допринася за повишаване на интереса към предмета. При работа със стихотворения и рими се

постигат практическите цели на преподаването на чужд език: подобрява се произношението, усвояват се и се затвърждават думи и изрази. С помощта на рими и поезия представяме нов звук, неговото произношение; въвеждаме нов лексикален и граматически материал. [2]

Децата с голямо желание и старание работят върху отделни звукове, трудни за произнасяне думи и интонация, ако са представени в римувана форма. Могат да се използват специално подбрани стихотворения и рими, вместо отделни думи и фрази, съдържащи определен звук. След това, по време на 2-3 урока, стихотворението или римата се повтарят, произношението на звука се коригира. Фонетичната замявка в уроците по английски език позволява на децата да подобрят произношението, да запомнят новите думи и да развият езика и творчеството си. Когато се изберат рими, които трябва не само да се повторят, но и да се покажат, процесът на запаметяване е по-лесен и бърз. Така се привлича и задържа вниманието на децата. [1] Илиева [12] разглежда видео клипове с броилки под формата на песен или стихотворение като средство за развиване на различните типове грамотност (езикова, математическа, визуална, социална, природна).

Песните и римите помагат за обогатяване на речника, правят материала по-емоционален. Хоровото рецитиране е споделен социален опит, при който стеснителните преодоляват бариерите, добиват смелост да говорят. Рецитирането усъвършенства произношението, развива усет към езика. Много по-лесно е да се запомни информацията в римувана форма. Децата възприемат добре, запомнят и възпроизвеждат интонационните модели, когато има рима и ритъм. [5]. Например песента „Good morning!“ [7] е готов диалог, чрез който децата се учат да поздравяват и да питат как вървят нещата. Стихотворенията „контекстуализират ефективно граматика, фокусират ритмичния характер на езика, развиват синтаксиса и лексикона.“ [4: 73]

Често думата „граматика“ се свързва с нещо не толкова интересно. Преподаването на граматика и правилен дизайн на изказване, както и разпознаването на граматични форми в речта, се осъществява чрез формиране на граматични умения, което е неразделна част от всички видове речева дейност. Разбира се, когато децата чуят, че трябва да научат граматика, им се струва, че е много трудно и скучно и няма да могат да я разберат, често губят мотивация и желание да продължат да учат езика. Процесът на запознаване с граматическия материал и неговото преподаване, може да бъде структуриран по различни начини. Повтаряйки периодично или наизустявайки стихотворения на английски, децата лесно запомнят сложни граматически структури. Дори ако детето е направило грешка в процеса на говорене, то разбира, че изречението звучи неправилно и се поправя. [3]

Според Брустър и др. [5] стихотворенията са полезни в ранното чуждоезиково обучение в езиков план (като ресурс за лексика, граматика, неусетно повторение, вълнуващ контекст), в психологически и емоционален (афективен) план (мотивиращи и забавни са, осигуряват спокойна атмосфера и чувство за постижение), в когнитивен план (развиват концентрация, памет, умения за предвиждане), в културологичен план (носят специфична информация за културата, от която произлизат), в социален план (рецитирането в хор е споделен социален опит).

Примерен план-конспект

За допълнителна форма на педагогическо взаимодействие по английски език

Цел: Изграждане на умения за общуване на английски език

Задачи:

- a. Лексика: Преговор на цветовете чрез стихотворение (black, white, red, green, yellow, purple, brown, pink, blue, orange, grey)
- б. Умения: Слушане и говорене

в. Възпитателни: Формиране на положително отношение и желание за знания по английски език.

Възраст: 4-6 год.

Времетраене: 30 мин.

Материали: стихотворение за цветовете, играчка хамелеон, стихотворение за Mr. Rainbow, карти с цветове за децата, играчки (самолет, пате, топка, мече, жаба, котка, прасе, мишка) лист, портокал, роза.

Междупредметни връзки: Околен свят, Български език и литература

Ход на ситуацията:

У: *Деца, днес в нашата група е дошъл един специален гост, но е скрит някъде тук. Той е облечен в много различни цветове. Да му кажем нашето стихотворение за цветовете, за да видим дали ще се покаже.*

Всички заедно:

(Казва се под формата на стихотворение - Colors Song | Colors | Nursery Rhyme) [6]

У: *Браво, деца. Толкова добре казахте стихотворението, че нашият гост вече иска да се покаже.*

(Учителката показва играчка шарен хамелеон)

Х: *Здравейте, деца, аз съм Мистър Рейнбоу и днес дойдох във вашата група, защото разбрах колко много обичате всички цветове. Приготвил съм ви една много забавна игра. Но за да я изиграем, трябва да повторите заедно с мен моето стихотворение. Слушайте какво е то:*

Mr. Rainbow, Mr. Rainbow – What colour are you?

What colour are you?

I'm a chameleon, I'm a chameleon

And now I'm [8]

Х: Всички заедно!

Х: *Отлично, деца, много бързо запомнихте моето стихотворение. Време е да ви кажа правилата на играта. Ще раздам карти с цветове на всеки от вас.*

Когато кажем стихотворението, накрая само аз ще ви кажа кои два цвята да вдигнете високо горе. Разбрахте ли?

Д: Даааааа.

(Учителката раздава на всяко дете карти с цветове)

Х: *Играта започва. Всички заедно:*

Mr. Rainbow, Mr. Rainbow – What colour are you?

What colour are you?

I'm a chameleon, I'm a chameleon

And now I'm

Х: GREEN and RED

Децата вдигат зелена и червена карта.

Х: *Чудесно, отново.*

Следват цветовете PURPLE and PINK, OGRANGE and YELLOW, BLACK AND WHITE и BROWN AND GREY.

Х: *Деца, слушайте внимателно!*

Red and orange, green and blue,

Shiny yellow, purple too.

All the colours that we know, live up in the rainbow.

Red and orange, green and blue,

Shiny yellow, purple too.

Х: *Какви цветове запомнихте, че е дъгата? Да повторим римата заедно!*

Д: Red and orange, green and blue.

Х: *А как беше дъга?*

Д: Rainbow!

Х: *Какви цветове още има в дъгата?*

Д: Yellow!

Х: *Кое още се намира в небето и е жълто на цвят?*

Д: Слънцето!

Х: *Как беше слънце на английски?*

Д: Sun!

Х: The sun is yellow, repeat!

Д: The sun is yellow!

Х: *Деца, донесъл съм различни предмети за вашата група, но ми е много трудно да определя какви цветове са те. Помогнете ми.*

(Учителката вади един по един предметите от коша)

X: What colour is the plane.

Д: The plane is blue.

X: What colour is the duck.

Д: The duck is yellow.

X: What colour is the ball.

Д: The ball is purple.

X: What colour is the rose?

Д: The rose is red.

X: What color is the bear?

Д: The bear is brown.

X: What colour is the frog?

Д: The frog is green.

X: What colour is the paper?

Д: The paper is white.

X: What colour is the cat?

Д: The cat is black.

X: What colour is the orange?

Д: The orange is orange.

X: What colour is the pig?

Д: The pig is pink.

X: What colour is the mouse?

Д: The mouse is grey.

X: Thank you very much children.

X: *Деца, време е да видим колко сте точни.*

(Учителката вади кутия пълна с топки и нарежда до стената кегли с различен цвят)

X: *Всеки един от вас, със затворени очи, ще вземе една топка, ще отвори очи и ще каже какъв цвят е. Ако познае се прицелва в кеглите като търкулва топчето само по земята. Казва цветовете и броя на съборените кегли. Изгаря този, който хвърли във въздуха топка.*

Играта протича много весело и забавно.

X: *Време е за песен! Разбрах, че вече я знаете! Да пеем и показваме всички заедно!*

If your clothes have any red, any red,

If your clothes have any red, any red,

If your clothes have any red, put your finger on your head,
If your clothes have any red, any red. [9]

(Additional verses: Blue – finger on your shoe; Yellow – smile like a happy fellow; Brown – turn your smile into a frown; Black - put your hands behind your back; White – stomp your feet with all your might!)

(Играта се изиграва с всички рими)

X: *Време е да изиграем последната игра, която съм ви приготвил днес. Госпожата ми каза, че скоро сте научили една песен, но не сте играли никакви игри докато пеете. Измислил съм една страхотна игра. Да започваме!*

(Децата са в кръг, госпожата е част от кръга)

Together: Red, red is the colour I can see, if you have red then show it to me. Stand up and turn around, show me your red and then sit down. [8]

X: Lilly, do you have something red?

L: Yes, I have. My skirt is red.

Blue, Blue is the colour I can see, if you have blue then show it to me. Stand up and turn around, show me your blue and then sit down.

X: Borko, do you have something blue?

B: Yes, I have. My shoes are blue.

Purple, purple is the colour I can see, if you have purple then show it to me. Stand up and turn around, show me your purple and then sit down.

X: Mimi, do you have something purple?

M: Yes, I have. My trousers are purple.

Black, black is the colour I can see, if you have black then show it to me. Stand up and turn around, show me your black and then sit down.

X: Aleksandur? What about you?

A: Yes I have, my hair is black.

White, White is the colour I can see, if you have white then show it to me. Stand up and turn around, show me your white and then sit down.

X: Moni, do you have something white?

M: No, I don't have something white.

Pink, pink is the colour I can see, if you have pink then show it to me. Stand up and turn around, show me your pink and then sit down.

X: Krisi?

K: Yes, I have. My jeans are pink.

Orange, orange is the colour I can see, if you have orange then show it to me. Stand up and turn around, show me your orange and then sit down.

X: Momo, do you have orange?

M: No, I don't have something orange.

Green, green is the colour I can see, if you have green then show it to me. Stand up and turn around, show me your green and then sit down.

X: Petur, do you have something green?

P: Yes, I have. My eyes are green.

Yellow, yellow is the colour I can see, if you have yellow then show it to me. Stand up and turn around, show me your yellow and then sit down.

X: Polly, do you have something yellow?

P: Yes, I have. My shirt is yellow.

Grey, grey is the colour I can see, if you have grey then show it to me. Stand up and turn around, show me your grey and then sit down.

X: Vanko, do you have something grey?

V: Yes, I have. My snickers are grey.

X: *Деца, вече разбрах, че наистина знаете всички цветове, а и не само. За вас английският чрез стихотворения е много забавен. Когато се приберете къщи, разкажете за нашия забавен ден и кажете по едно стихотворение, което ви е харесало най-много на вашите близки. За мен беше чест да прекарам време тук, във вашата група. Бяхте страхотни. Довиждане.*

Д: Довиждане.

В заключение бих искала да кажа, че използването на стихотворения създава психологически благоприятен климат и комфортна атмосфера за по-лесно изучаване на езика. Техниките за по-лесно изучаване на английски от

малките деца, а именно чрез работа със стихотворения, се комбинират с други техники и правят урока лесен, интересен, запомнящ се. Всеки материал, основан на стихотворение, се запаметява по-лесно и по-бързо. По този начин стихотворенията служат като основа за развитието на речево-мисловната дейност и допринасят за развитието на речта на децата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Белева, Х., Е. Софрониева.** Езикови умения и словотворчество в ранното детство. // Децата и творчеството. Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината на проф. д-р Елена Русинова, съст. Р. Енгелс-Критидис. – УИ „Св. Климент Охридски“, 2018, 188-195.
2. **Веселинов, Д.** Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. // Образование, 2006, 5, 3-21.
3. **Веселинов, Д.** Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. // Чуждоезиково обучение, 2020, 1, 7-8.
4. **Илиева Ж.** Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – УИ "Епископ Константин Преславски", Шумен, 2015.
5. **Brewster, J., G. Ellis, D. Girard,** The Primary English Teacher's Guide. – London, Penguin, 2002.
6. Colors Song | Colors | Nursery Rhyme. YouTube·Kids Tv - Preschool Learning Videos, 31.03.2015, <https://www.youtube.com/watch?v=Hmvm4dTfSss>
7. Good Morning Song for Kids <https://www.youtube.com/watch?v=-0o79IMmAYE>
8. **Hristova, St.** Learning English is fun 202 Fun Games for Child's Heart, Body and Mind! (книга за учителя). Сдружение „Образовай и вдъхновявай“, Варна, 2016.
9. If your clothes have any red. Subashree Publishers, 15.11.2019. <https://www.youtube.com/watch?v=Oazjd4bn6BM>
10. **Ilieva, Zh.** Developing Materials for Young Learners. // Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Факултет по хуманитарни науки, том XXXIII А / 1, 2022, УИ “Епископ Константин Преславски”, Шумен, 2022.
11. **Ilieva, Zh.** Free Online Video Materials in Teaching English to Young and Very Young Learners. // Edu&Tech Образование и

технологии. Иновации в обучението и познавателното развитие, 2022, 13:1, 66-68.

12. **Ilieva**, Zh. Books and songs for children for developing multiple literacies. // JoLIE (Journal of Linguistic and Intercultural Education), 2021, 14:1, 45-63. DOI:.29302/jolie.2021.14.1.3, ISSN: 2065-6599.

ИГРАТА В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА¹

ЕМИЛИЯ МАРИНОВА, МИРА МИХАЙЛОВА

THE GAME IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE KINDERGARTEN

EMILIYA MARINOVA, MIRA MIHAYLOVA

Abstract: *Learning English can be easy, fun and useful in early childhood. Through games and entertainment, children quickly and imperceptibly learn words and expressions.*

Keywords: *play, game, kindergarten, children, English as a foreign language.*

Играта в предучилищното възпитание е важна за нормалното развитие на детето. То обича да играе и по този начин се запознава със заобикалящия го свят. Уменията и знанията, които се развиват у детето чрез играта, са важни за изграждането на неговия характер. То придобива ценни качества като емпатия, креативност, комуникация, умения за работа в екип, себеизразяване и др.

Детето има потребност от игра и тя е от съществено значение за развитието му в различни аспекти: физически, емоционален, социален, интелектуален, личностен. Чрез играта се развиват психическите процеси и се осъществява развитието на детската личност. [2]

По време на игра детето се чувства изцяло в свои води. То играе заради самата игра, без да се интересува от резултата. Чрез играта детето не само се запознава с

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

външния свят, но и с живота на хората, въввлечени в играта. [4]

Игрите в чуждоезиковото обучение в детската градина са подходящи и полезни за деца от всякакви възрастови групи. Те трябва да са лесни за изпълнение и да подпомагат усвояването на чуждия език. Използваме ги с цел максимално доближаване до естествената комуникативна среда на съответния чужд език, за да се постигне оптимална езикова компетенция във всички стилове на езиковата употреба. [4]

Бирова [1: 247] разглежда играта като „една от формите на организация на учебния процес и необходима обучаваща дейност, която следва да се използва активно редом с традиционните учебни методи и иновационни технологии.“ Съгласни сме с Бирова, че играта поддържа мотивацията на детето.

Съществуват различни игри – едни развиват мисленето на детето, други – ловкостта и силата, трети – конструктивните умения. Лунгова, позовавайки се на Г. Пиръов, класифицира игрите в три групи: предметни игри, творчески игри и игри с правила. [5]

Предметните игри се осъществяват с обекти от заобикалящата среда. За тях се използват предмети както от бита, така и играчки – кубчета, топки, гумени или пластмасови фигурки.

Тук предлагаме следните игри:

Хвани и назови

За тази игра ни е необходимо голямо зарче с нарисувани на него плодове и зеленчуци. Децата са наредени в кръг. Учителката хвърля зарчето и определено дете трябва да назове това, което се е паднало на английски език. След това връща зарчето и играта се играе, докато се изредят всички деца.

Чрез нея се преговаря лексика, развива се ловкост.

Познай какво си хванал

В торба се поставят играчките от няколко комплекта с пластмасови играчки (горски животни – лисица, вълк, елен;

животни от джунглата – лъв, слон, хипопотам, носорог; животни във фермата – крава, коза, овца). Всяко дете изтегля по една играчка и назовава животното. Подобна игра може да се организира с пластмасови плодове и зеленчуци.

Развива осезание, уменията да правят догадки, преговаря се лексика.

Творческите игри обикновено също са свързани с предмети, но се отличават от предметните игри по това, че играчките и предметите се включват в някакъв сюжет, а детето влиза в определена роля. В тях се отразяват впечатленията на децата за околния свят. Участниците измислят съдържанието (с изключение на играта драматизация, при която те трябва да се придържат към определен сюжет). Ролите са открити, а правилата – скрити. Разделят се на:

Конструктивна игра – понятието конструктивна игра най-често се свързва с онази дейност на децата, която води до частично или пълно преобразуване на обект от близката среда. В конструктивната игра замисълът възниква под влияние на активното мислене и въображението на децата. Децата изграждат конструкции в пространството с обемни и равнинни елементи и достигат до завършен, реален обект. Това създава контекст за употреба на чуждия език.

Тук предлагаме следната игра:

Сглоби къщата

За тази игра са ни необходими квадрати, триъгълници, кръгове, правоъгълници, направени от хартия. Раздаваме ги на всяко дете и то трябва да сглоби къща, като назовава всяка геометрична фигура на английски език например *I have a house. I used a triangle / triangles, a square / squares, a rectangle, etc.*

Този вид игри могат да се използват в следобеден режим, за да се затвърдят думите и да се осъществят интегративни връзки, в случая се затвърдяват знанията по математика.

Игра-драматизация

Тук се пресъздава даден текст и ролите са определени предварително. Този текст може да е приказка, разказ, пиеса или част от филм, направили най-силно впечатление на децата. Характерен пример за този вид игри са куклените спектакли. Тук подготовката е многопластова: правят се репетиции, ролите трябва да се изпълняват изразително, подготвят се декори и костюми, изготвят се покани (обяви, афиши), по този начин се осъществява интеграция на дисциплините.

Илиева и Терзиева [10, 11] разглеждат различни варианти на драматизация: на интересно за децата произведение, в което педагогът измисля репликите на героите [11] на съставена специално за случая ситуация [10].

Тук предлагаме следната игра:

Приказката *The mitten*

Необходими са ни малки плюшени играчки на животните от приказката – мишка, жаба, бухал, заек, вълк, глиган, лисица, мечка, щурец и една голяма ръкавица. Приказката се прочита, представят се думите и изразите на английски език (например: *I am cold; I enter the warm mitten; I get into the mitten; Is there room for me in that nice warm mitten; Come on; I'll be very careful;...*), децата се стремят да запомнят последователността на животните. Всяко дете според определената си роля казва своя израз, назовава животното (*I am cold; I am a mouse*) и вкарва играчката в ръкавицата. Ролите са на мишка, жаба, бухал, заек, вълк, глиган, лисица, мечка, щурец и се разпределят от педагога.

Игрите с правила се характеризират с предварително регламентирано взаимодействие между установените правила, които се създават специално за дадената игра и се осъзнават от децата като неизменна част от нея и трябва да се спазват. Те имат готово съдържание и предварително определена последователност на действията. Към тях спадат дидактичните игри. Наричаме

ги още “Учебни игри”. В тях се съдържат принципите на всички видове игри.

Тук предлагаме следната игра:

Домашни и диви животни

За тази игра ни е необходима дъска, разделена на 2 колони и картончета с животни – домашни и диви. В първата колона има изобразена гора, а във втората – село. Всяко дете трябва да си вземе едно картонче, да го назове, (например *This is a dog*) и да го постави в правилната колона. Ако животното е диво, се поставя в първата колона, а ако е домашно – във втората.

Преговаряме лексика и развиваме умение за подреждане и класификация, за попълване на таблица.

Според С. Л. Новоселова класификацията на детските игри се основава на идеята кой е инициатор на игрите (дете или възрастен) [6]. Тя [6] споменава игри на открито, които се инициират от педагога и се класифицират според степента на подвижност (игри с ниска, средна, висока подвижност), според обектите, които се използват в играта (игри с топка, с панделки, с обръчи и др.). Когато преподавателят по английски е преподавател в групата, английският език може да се включи в игрите на открито.

Тук предлагаме следната игра:

Хвърли и назови

За тази игра са ни необходими обръчи, тебешир и топче. Наредваме обръчите хаотично и във всеки един от тях написваме число от 0 – 10. Децата са наредени в колона. Всяко дете хвърля топчето, като се старее да го вкара в някой от обръчите. Когато топчето попадне в обръча, детето назовава цифрата на английски. Ако не попадне – произнася *I missed*. Можем да разрешим два опита. В обръчите вместо числа могат да се поставят картинки на лексиката, която искаме да преговорим. Чрез тази игра развиваме ловкост и точност, осъществяваме връзки с физическа култура и спорт.

Според Брустър и др. [8] игрите могат да бъдат групирани в зависимост от:

- езиковия материал (игри за гладкост или точност на изказа – комуникативни или граматически игри)
- организацията (състезателни и сътруднически, игри в кръг или игри от място, шумни или тихи)
- материалите, които са необходими (игри, които не изискват материали, игри с лист и молив, картинни игри, игри със зарчета, настолни игри)

Грамматическите игри

Упражняват новите езикови единици и развиват точност. Често се използват готови изрази, които се запомнят, поради многократното повторение. Това са "скрити" упражнения за повторение. Тези игри предоставят полезни упражнения за произношение, лексика, граматика. С тях не бива да се прекалява, особено с тези, в които се повтаря много пъти едно и също нещо. При игрите за точност, обикновено се отбелязват точки. Целта е да отбележим повече точки от другите. Обикновено се излъчва победител. Акцентът може да е върху разбирането или върху продукцията. Тези игри тренират паметта на децата. За да запаметят по-бързо, играта може да се играе с помощта на картинки.

Предлагаме следната игра:

Кой съм аз?

За тази игра са необходими карти с животни, кърпа за очи и кутия, от която да се теглят картите. Всяко дете излиза, завързват му се очите и тегли от кутията картинка. Показва я на останалите и те трябва да му помогнат да познае кое животно е. Играчът може да задава въпроси. (Например: *Who am I?; Am I an elephant?; What colour am I?; Am I big?; Am I small?...*).

Вярно или грешно

За тази игра са необходими картончета в различни цветове. Показвам едно картонче и им казвам *It is blue*. Ако е вярно ми отговарят *Yes, it is.*, а ако е грешно *No, it isn't. It is.....* и назовават верния цвят.

Комуникативни игри

Те развиват гладкост на изказа и сътрудничество с другите. Обикновено се организират по групи или по двойки. Сътрудничество се постига, когато децата се опитват заедно да изпълнят задачата, където фокусът ще е върху съвместното изпълнение, докато използват езиковия материал, който е подаден предварително.

Картинната диктовка е пример за сътрудническа комуникативна игра. Тук децата работят заедно, като описват, обясняват, изясняват, проверяват, съгласяват се или не се съгласяват, спорят.

Драматизацията може да се превърне в комуникативна игра, когато в процеса на работа позволим на децата творчество в репликите.

Състезателни игри

Те могат да се организират по отбори, по групи, по двойки или индивидуално, но винаги имат победител. Този, който е събрал най-много точки, най-много предмети или който е приключил пръв. Често, но не винаги, състезателните игри са контролирани игри, граматическите игри обикновено са състезателни.

Описаната по-горе игра *Домашни и диви животни* може да се организира като състезателна, ако групата се раздели на два отбора.

Игри без материали са тези, в които използваме само думи (развален телефон Chinese Whisper) или игри с движения. Илиева [8] предлага дейности, свързани с подхода цялостна физическа реакция (виж Ашър [7]), които можем да използваме за изразходване на енергията на децата, когато са шумни – тогава им даваме възможност да рецитират на висок глас съпровождащите думи и всеки път забързваме движенията; могат да се използват и за разведряване, когато децата са уморени и бавни – движенията стимулират кръвообращението и ги разведряват.

Предлагаме следното авторско стихотворение за раздвижване:

One, two, three raise your hands
For, five, six slap your pants
Seven eight nine stamp your feet
And ten turn around and jump and jump

Игрите със зарчета могат да имат разнообразен характер, като зарчетата варират съобразно лексиката, която упражняваме (зарче с цифри, зарчета с животни, с превозни средства, с плодове и зеленчуци и т.н.). Илиева [3] предлага игра с използването на 2 вида зарчета: едното определя допълнението в изречението (животно), а другото обстоятелственото пояснение (стая от къщата) например *There is an elephant in the kitchen.*

Обобщение:

Играта в детската градина е един от най-важните фактори за детското развитие. Чрез нея образователно-възпитателната работа се приема от децата като дейност, отговаряща на техните потребности. С нейна помощ детето учи, общува, твори и се развива като личност.

Игрите ангажират, грабват децата и като си отдадат цялото внимание по-бързо запомнят. Като играят много пъти една игра, те запаметяват по-лесно и дълготрайно изразите на чуждия език.

Благодарение на образователните игри децата учат с желание и не се налага да бъдат убеждавани дълго.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Бирова**, И. Играта като образователен феномен в чуждоезиковото обучение. – С., УИ Св. Климент Охридски, 2021.
2. **Велева**, А. Възможности за игра в ежедневието на детската градина съобразно новите нормативни документи. Педагогически новости – годишно научнотеоретично списание. Брой 2016. ISSN 1314-7714 <http://pedagogicnews.uniruse.bg/%D0%B2%D1%8A%D0%B7%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8-%D0%B7%D0%B0-%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0-%D0%B2-%D0%B5%D0%B6%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B>

[2%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%BE-%D0%BD%D0%B0-%D0%B4/](#)

3. **Илиева**, Ж. Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – Шумен, УИ "Епископ Константин Преславски", 2015.
4. **Йорданова**, Е. Важната роля на детските игри. 2009г. <https://semeistvo.rozali.com/deteto/p11720.html>
5. **Лунгова**, С. Видове игри. http://dg-edelvais-pl.com/03zaRoditeli/06lgrite/1vidove_igri.pdf
6. **Новоселова**, С. Л., Видове детски игри. Видове детски занимания. g.gameasphalt. https://gameasphalt.ru/bg/vidy-igr-detei-vidy-detskoi-deyatelnosti/?fbclid=IwAR3FrxC_EQXT56liyMh8UOeFEen1_rWxprRATwTNY8ejyT9ImzkmMYt1kbVM
7. **Asher**, J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. // The Modern Language Journal, vol. 53, No 1, 1969, pp. 3-17.
8. **Brewster**, J., G. Ellis, D. Girard. The Primary English Teacher's Guide. – Harlow, Pearson Education Limited, 2002.
9. **Илиева**, Zh. A Handbook with Drama and Total Physical Response Activities for Pre-School and Primary School Teachers. – Shumen, Konstantin Preslavsky University Press, 2021. https://dikpo.shu.bg/dox/pk/HANDBOOK_DRAMA_TPR_e-1.pdf?fbclid=IwAR0TMbbU5uOHHXIkvwq1IUHfWqSA2vQAdPFE_nRj5iACfoSYTneMOs-0Nug
10. **Илиева**, Zh., D. Terzieva. Forest School for Very Young Learners. // BETA E-Newsletter 42/8. Papers from the 28th BETA-IATEFL Annual International Conference Changing the World One Class at a Time: Getting Through to Students, 3-5 May 2019, Plovdiv, Bulgaria, pp. 116-130. ISSN 1314-6874. <http://www.beta-iatefl.org/category/blog-e-newsletter/> <https://www.beta-iatefl.org/wp-content/uploads/2020/04/BETA-E-Newsletter-issue%E2%80%939342.pdf>
11. **Илиева**, Zh., D. Terzieva. Rehearsal time (Very Young Learners). // BETA E-Newsletter 36/7. Papers from the 27th BETA-IATEFL Annual International Conference Promoting 21st century ELT: language, life skills and digital literacies, 22nd-24th June 2018, Burgas, Bulgaria, pp. 96-104. ISSN 1314-6874. https://www.beta-iatefl.org/wp-content/uploads/2018/12/BETA-E-Newsletter-issue-36_final-1.pdf

ИГРАТА КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИЯ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА¹

КАРМЕН АТАНАСОВА

GAME AS A MEANS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE KINDERGARTEN

KARMEN ATANASOVA

Abstract: *Game as a method of teaching children aids the development of their language and communicative skills, of their thinking and social skills. It can be used for teaching, practicing, revising grammar and vocabulary, for realizing cross-curricular links. It is the most suitable method for work in the kindergarten since it heightens motivation, brings fun, thus contributing to the effectiveness of the educational process. Therefore, I suggest a situation plan based on games.*

Keywords: *teaching English to young learners, game, cross-curricular links*

Социално-политическите и икономическите промени във всички сфери на живота на нашето общество доведоха до значителни реформи в областта на образованието. Поспециално статута на чуждия език като учебен предмет. Чуждият език е средство за комуникация, средство за разбиране и взаимодействие с хората, средство за запознаване с различна национална култура и за развитие на интелектуалните способности на обучаваните. За да се създаде интерес у децата, е необходимо да се използват съвременни методи и технологии в обучението. Всеки урок трябва да представя нещо ново, да се различава от останалите. Играта е уникален механизъм за натрупване и

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

предаване на опит, за решаване на проблеми, за усвояване на образци, правила и норми, както езикови, така и на поведение. Играта е основен метод на работа в детската градина.

Според проучване на BBC Future [4] има причина за това децата в ранен етап от развитието си да изучават чужд език. Те лесно и сигурно съхраняват малко количество езиков материал и го възпроизвеждат добре. В процеса на усвояване на чужд език детето се нуждае от:

- сфери на общуване (например дете – възрастен);
- усещане за успех в начинанието;
- положителни емоции и усещане за научаване на нови знания, разширяване кръгозора и миогледа, казва още BBC Future.

Според Илиева [14: 309] „децата са изключително динамична аудитория. Играят през цялото време, живеят във вълшебния свят на игри и приказки. По време на игрите показват и усвояват интерактивни модели, общуват и учат език, усвояват езикови и комуникативни умения и стратегии.“

В книгата си “Геният на играта” Сали Дженкинсън [2] описва изследвания, които поставят играта сред най-добрите способности за учене при децата. Нейният труд подчертава изключителната полза от играта като средство за учене в детската градина. Тя е на мнение, че играта е форма на организация и начин на провеждане на занятията, в която децата натрупват определен езиков запас, запомнят много стихотворения, песни и др. Бирова разглежда играта като основна стратегия в езиковото обучение [5], като метод в преподаването на език на всички нива и с всички възрасти [6] и като „образователен феномен в чуждоезиковото обучение“ [1]. Тя определя играта [1: 31] като „една от формите на организация на учебния процес по чужд език“ и като „необходима обучаваща дейност, която следва да се използва редом с учебната дейност“.

Тази форма на обучение създава благоприятни условия за придобиването на езикови умения и знания във всеки етап от урока.

Сара Смилански [15] (израелски изследовател, изучаващ играта в Израел и САЩ през 60-те години) твърди, че в предучилищна възраст преподаването на английски език чрез игра постепенно полага основите на комуникативна компетентност. Счита, че умелите социодраматизационни играчи са по-успешни във всички области и се справят добре с интеграцията в обществото, че в ранните етапи на изучаването на езика се включват следните аспекти: способността да се изговарят думи; постепенното формиране на фонетичен слух и правилно произношение; укрепването на английската лексика; овладяване на определен брой прости граматически структури. [15]

Илиева предлага редица лексикални игри: say it smiling/ frowning/ laughing [3: 137], „игра със зарове“ [2015: 152], „игра със солничка“ [3: 154], игри с изрази от приказки и детски книжки, песни и стихотворения, в които се заменят определени елементи, за да се запомни езиковият модел като формула, в която заместваме [12]. По-късно тя твърди [13], че игрите върху детски книжки и клипове развиват различните типове грамотност.

В предучилищна възраст, както стана ясно, играта е водещ вид дейност. При техниките на пряка образователна дейност трябва да се вземат предвид възрастта и индивидуалните особености на децата.

Хънт [11] основава своята „рекапитулационна теория“ за играта на идеята, че децата имат способността да създават мислени образи чрез въображението си, въплъщавайки се в съответна роля, зададена от педагог с учебна цел. Във връзка с чуждоезиковото обучение тя твърди, че трябва да се създаде у детето положителна умствена нагласа за реч на чужд език. Според нея игрите са многообразователни дейности, които не трябва да са спорадични и изолирани. Необходимо е да се играе, чрез

техника, комбинирана и интегрирана с други дейности в процеса на усвояване на езика. Допълва, че в сърцето на техниките за игри създаваме една въображаема ситуация, в която детето успява да пресъздаде възложен от педагога образ. [11]

Брустър и др. [7] посочват следните предимства на играта в ранното чуждоезиково обучение: внася забава и разнообразие в клас, променя хода и ритъма на урока и повишава мотивацията, удължава вниманието, подобрява концентрацията, паметта и развива езиковите умения, разкрива неовладения материал и нуждата от допълнителна работа, предоставя „скрито“ повторение и възобновява енергията на децата.

Според д-р Брус [8] играта може да има различна форма. Може да се организира под формата на общи диалози, като например:

Show me – учителят назовава обекта и детето отива до или посочва картата с образа на думите и всички насочват вниманието си към него.

What is this? – учителят показва предмет или изображение, а децата отговарят; при въвеждане на нови думи - учителят отговаря, а децата повтарят.

Творческа игра според Смилански [15] е един вид дейност на границата между играта и изкуството. Тя, от своя страна, може да се раздели на драматизация (т.е. създаването на малки сцени на английски език) или беседа (може да се проведат “мини разговори“, в които учителят да провокира с въпроси, децата да отговарят или задават въпроси на своите другарчета). За целта се използват приказки, гатанки, песнички с образователна цел. Например: I like to hop around. I'm a tadpole when I'm young. I am green and I croak. And catch flies with my long tongue. What am I? (a frog) or He's small but he can climb a tower.(an ant).

Дейвид Елкинд (американски детски психолог и писател) [10] твърди, че учителят не трябва да бъде само организатор на играта – той трябва да даде пример и да я

съпътства през цялото време. Той смята, че в основата на всички игри е ролята. Едно дете в ролева игра може да действа като себе си, като чужденец, като герой от приказка или анимационен герой, като супер герой и т.н. Възможностите са безкрайни. Партньорът му (ако са по двойки) може да стане още едно дете, учител, кукла, въображаем герой, помощник-актьор или втори учител.

За децата е много интересно да слушат и гледат дадена история или образователен филм. Започва да функционира семантичната памет, която им позволява да генерират общи знания за света и за езика. Детското подсъзнание е много чувствително и дори и да не се виждат ясни и затвърдени резултати на момента, то след една или две години може да бъдат забелязани добре развити лингвистични способности у детето, твърди още Дейвид Елкинд [10].

Честа смяна на дейността е необходима, твърди Джон Дюи (американски философ, реформатор в образованието) [9], защото при децата в предучилищна възраст и при малките ученици обхватът на вниманието е ограничен. Те не могат да правят едно и също нещо дълго време. Честата смяна на дейностите е едно от условията за успешни занятия. Изчисляването на всичко е просто – добавяме 5 минути към възрастта на децата – това е максималното време за концентрация на детето. След това е трудно да се фокусират върху това, на което се опитваме да ги научим. Ето защо в курсовете за деца, смята Дюи, е необходимо да правят много различни неща в един урок: оцветяват, пеят, танцуват, играят с карти, гледат анимационен филм и т.н. Когато оцветяват, децата следват командите на учителя, което означава, че развиват умения за слушане и повтарят заучената лексика – цветове, имена на предмети от картинката и т.н.

Играта като метод за обучаване на деца спомага за усъвършенстване на езиковите и комуникативни умения, за развиване на логическо и критично мислене, за социализацията на детето и за цялостното му развитие. С

помощта на игрите изучаването на английския език в детската градина е ефективно и увлекателно за децата занимание. Ето затова предоставям примерни дейности, отговарящи на условията за постигане на успех при изучаване на чужд език чрез игри.

Примерен план-конспект за допълнителна форма на педагогическо взаимодействие по английски език

Тема: Фермата or The Farm

Възраст : 4-6 год.

Цели: Изграждане и затвърдяване умението за общуване на английски език. Създаване на положително отношение към темата и провокиране на интерес и желание за изучаването на чужд език.

Задачи:

Лексика: преговор на животните, продуктите, които произвеждат; актуализация на знанията.

Активна лексика: chicken, cow, pig, horse, duck, sheep, milk, eggs , meat

Граматика: неопр. член “a; an”; ед.ч., мн.ч.

Умения: усвояване и затвърждаване на знания

Време: 30 мин.

Материали: карти с животни, песен, фермер uncle Donald, карти с продукти

Междупредметни връзки: Български език, Музика, Околен свят

Ход на ситуацията

Т: *Hello, children.*

К: *Hello, teacher.*

Т: *Днес при нас е дошъл uncle Donald, който иска да види дали познавате добре животните в неговата ферма. Say “Hello” to uncle Donald.*

К: *Hello, uncle Donald.*

Т: *За да провери вашите знания, той зададе една игра, която се казва “Познай ме”. Да чуем внимателно неговата любима песничка Old Mc` Donald [18] след това да разберем правилата на зададената от него игра. Let`s listen!*

T: *От нас чичо Доналд иска да разбере дали познаваме животните. За целта аз ще ви показвам карта и на въпроса ми: What is this? вие трябва да ми отговаряте с пълен отговор. Например: What is this? This is a cow!*

Now it is your turn, children. Let`s play!

Ivan, what is this?

Ivan: This is a pig.

T: Great! This is a pig.

Чичо Доналд ни е подготвил още една игра. Той вече видя, че познаваме животните в неговата ферма, но не успя да разбере дали знаем какви звуци издават те. Let`s show him! В тази игра аз ще ви пускам звуци на животните от неговата ферма, а вие ще ми казвате кое е животното на английски.

Например [16]: (The teacher plays this sound)

It`s a cow. Now it`s your turn, kids.

Митко, какво е това животно? [17]

K: It`s a rooster .

T: Excellent! That`s a rooster and it sounds like “cock-a-doodle-doo.

Деца, чичо Доналд е приятно изненадан колко умни сте и колко много можете и знаете. Реши, че ще успее да ви затрудни със следващата игра, но аз съм сигурна, че ще се справите. Uncle Donald ви е приготвил карти с продукти, които се произвеждат от животните в неговата ферма. Исква да разбере дали ще познаете кой продукт от кое животно се произвежда. Ще ви показвам продукт, а вие ще ми казвате кое животно го произвежда. For example: This is milk. The milk is from the cow.

Сега е ваш ред!

Kris, what`s this?

K: This is an egg. the egg is from the hen.

T: Correct! The egg is from the hen.

Чичо Доналд вече е сигурен във вашите знания. Преди да си тръгне, той ме помоли да изиграем една последна игра. Искаше да разбере дали знаете кое

животно е голямо и кое малко. *Which animal is big and which animal is small?* Ще ви покажа фермата на чичо Доналд, а вие ще отговаряте какво е съответното животното, което посочвам – малко или голямо.

Например: This is a cow. The cow is big.

OK, let`s play this game!

George, it`s your turn.

K: This is a pig. The pig is big.

T: Well done! The pig is big.

Good job, children! Успяхте да отговорите на всички въпроси, които чичо Доналд ви беше поставил. Той ще си тръгне от тук впечатлен и щастлив, че успя да се запознае с толкова умни и талантиливи деца, а ние ще му кажем: Goodbye, see you soon, uncle Donald!

K: Goodbye, see you soon, uncle Donald!

В днешното динамично време изучаването на чужд език с всеки изминал ден се обособява като необходимост. За да бъде обучението по чужд език в детската градина успешно, е необходимо да е забавно и емоционално, за да се поддържат интерес и мотивация, да е близко до света и ежедневието на детето. При децата методът за изучаване на език чрез игра съществува и работи във всички области, следователно е необходимо да се възползваме от него и на чужд език.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Бирова**, И. Играта като образователен феномен в чуждоезиковото обучение. – С., УИ Св. Климент Охридски, 2021.
2. **Дженкинсън**, С. Геният на играта, “Изток-запад”, София, 2013.
3. **Илиева** Ж. Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – Шумен, УИ “Епископ Константин Преславски”, 2015.
4. **Berger**, J. Ways of Seeing. – London, Penguin and the BBC, 1977.

5. **Birova**, I. Game as a main strategy in language education. // American Journal of Educational Research, 2013, 1:1, <http://www.sciepub.com/journaleducation/>
 6. **Birova**, I. Game as a method in language teaching: Findings of a teacher survey. // British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 2016, 16:4, 1-9, <http://www.sciencedomain.org/abstract/15197>
 7. **Brewster**, J., G. Ellis, D. Girard, The Primary English Teacher's Guide. – London, Penguin, 2002.
 8. **Bruce**, T. Early Childhood Education. – London, Hodder and Stroughton, 1995.
 9. **Dewey**, J. Experience and Education. – New York, Kappa Delta Pi, 1998.
 10. **Elkind**, D. The Hurried child, Growing Up Too Fast Too Soon. – Boston, Addison-Wesley Publishing, 1988.
 11. **Hunt**, K. Playing through grief: respecting the wisdom of the young child. // Change: Transformations in Education, 2000, 3: 2, 81-93.
 12. **Ilieva**, Zh. Acquiring Expressions through Texts for Children: Lexical Approach with Young and Very Young Learners. // Humanizing Language Teaching, Dec 2015, 17:6, <http://old.hltmag.co.uk/dec15/index.htm>, <http://old.hltmag.co.uk/dec15/idea.htm>
 13. **Ilieva**, Zh. Books and songs for children for developing multiple literacies. // JoLIE (Journal of Linguistic and Intercultural Education), 2021, 14:1, 45-63. doi: <https://doi.org/10.29302/jolie.2021.14.1.3>, ISSN: 2065-6599.
 14. **Ilieva**, Zh. Developing Materials for Young Learners. // Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Факултет по хуманитарни науки, том XXXIII A / 1, 2022, Шумен, УИ “Епископ Константин Преславски”, 2022.
 15. **Smilansky**, S. The Effects of Sociodramatic play on Disadvantaged pre- school children. – New York, John Wiley & Sons, 1996.
- РЕСУРСИ:**
16. <https://www.youtube.com/watch?v=9ZB3PSBryIY> крави
 17. <https://www.youtube.com/watch?v=K3CenN7d30Y> петел
 18. Old MacDonald | CoComelon Nursery Rhymes & Kids Songs <https://www.youtube.com/watch?v=Wm4R8d0d8kU>

ИГРАТА В ПРЕХОДА ОТ ДЕТСКА ГРАДИНА КЪМ УЧИЛИЩЕ¹

ДИЛЕК Х. ПАЗАРДЖЪКЛЪ

GAMES IN THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

DILEK H. PAZARDZHAKLA

Abstract: *This article aims to show the importance of play, as a method of learning, in the transition from kindergarten to school. It views the differences and similarities in preschool and early school education as well as the use of digital tools in education. The Kahoot platform, which is presented, allows teachers to choose the materials to be practised or tested. Through a developed test, which is suitable for children of preschool and primary school age, we tested their lexical knowledge of English in a more accessible and fun way. The results and the summary of a survey distributed for completion after taking the test are included in the paper.*

Keywords: *kindergarten, primary school, play, test, foreign language.*

1. Характеристики на прехода между детска градина и училище

Детската градина е място, където детето се сблъсква с една коренно различна среда от тази, в която живее. Там то прави първите си стъпки в образованието, бива възпитавано и обучавано, учи се да се съобразява с другите и да изпълнява задачите, дадени от педагозите. Предучилищното обучение цели да оформи базови социални умения у децата посредством контакта им с други деца и педагози [10]. В този период детето получава

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

основни знания, като например да различава буквите, цифрите, цветовете, месеците, различни професии и други. В тази възраст именно играта е основно възпитателно средство и дейност. Чрез нея децата намират приятели, научават се да общуват с околните връстници и по-възрастните от тях и най-вече се обучават. Тя е особено важна за образователния процес и подпомага развитието им в много дейности. По време на игра те пресъздават живота на възрастните, поставят се в различни житейски ситуации и чрез подражанието самостоятелно намират подходящи начини за решаване на проблемите на образа, който пресъздават. Това им помага да развиват уменията си за самостоятелна работа и чувството си за отговорност.

Според Милкова [8, с. 265] „играта има три различни фази на развитие в предучилищното обучение:

- Първата (ранна предучилищна възраст): бедни сюжети, честа смяна на ролите, елементарни игри с правила;
- Втората (сред предучилищна възраст): играта е в по-висша степен организирана и социална;
- Третата (горна предучилищна възраст): сюжети от приказки, от трудовия живот, чести драматизации, интерес към конструктивните игри.“

Предучилищното образование създава различни възможности за децата, за да могат успешно да развиват своите способности и да се подготвят за училищно обучение. През този период, учебната и трудовата дейност се проявяват, но са подчинени на главната, доминираща дейност – играта. Придобитите посредством нея умения представляват основата на училищното обучение [4].

Първите стъпки на децата в училище са изключително важен етап в техния живот. Тази промяна е свързана с нова социална среда, с приучване към нови умения, нов дневен режим, повишават се изискванията към тях, както се увеличава и тяхната самостоятелност. През ранната училищна възраст доминиращата дейност в процеса на обучение е ученето, а играта продължава да

бъде важна част, но вече с по-сложен сюжет, който е свързан с учебния материал.

2. Значението на играта в обучението

За индивидуалното психично формиране и развитие на човека една от водещите дейности, която има по-специално значение за изграждането, възпитанието и самовъзпитанието на личността, е играта [8]. Повишаването на детската активност чрез игра въздейства върху чувствата и събужда интереса към обективната реалност. Игровият метод е уникален начин за отражение, усвояване и интегриране на заобикалящата действителност. „Отличителна особеност на играта“ според Люблинска „е и самият начин, който детето използва в тази дейност. Играта се осъществява с комплексни действия, а не с отделни движения, както е например при писането или рисуването. В тези действия е включена и речта, като по-големите деца говорят за замисъла на играта, нейния сюжет, за действащите лица, задават характерни въпроси, изказват критични съждения и дават оценки за поведението на другите герои“ [7, с. 110-111].

Игровите методи могат да бъдат сензорни, символни, приложни, музикални, математически, творчески и други. Посредством тях се стимулират чувствата на учениците, моделира се поведението им, активизира се мисълта и въображението. Когато когнитивният момент в тях води, те спомагат за активно участие в обучението [1]. Този интерактивен метод на обучение способства за преодоляването на стереотипите в обучението и за изработване на нови подходи, като съдейства и за развитието на творческите способности. Има изключителен принос и в езиковото и комуникативното развитие на децата. Илиева [5] описва редица лексикални игри, които наред с лексикалния модел упражняват и граматични структури. Играта е изключително подходяща и приложима в чуждоезиковото обучение. Чрез нея по забавен начин неусетно се усвоява нова лексика, която може да включва и цели готови езикови структури. Игрите са предпоставка за

упражняване и затвърдяване без да създават монотонност и еднообразие.

Игровият модел е един от най-често използваните и интригуващи за децата методи на обучение. Непринуденият характер на играта повишава спокойствието и активността на децата, като им предоставя условия, в които могат да постигнат по-високи постижения, от което следват и по-високите резултати в процеса на личното им развитие [9].

3. Дигиталните игри в образованието

Педагогическата игра се отличава по цел и насоченост към педагогическия резултат. Спецификата ѝ се определя в значителна степен от игровата среда. Например: игри с и без предмети, игри с пръсти, подвижни игри, игри сред природата, игри в стаята, игри със средства за придвижване, компютърни игри и други [3]. Чрез тях децата се запознават със способности за предаване на информация: устни, писмени, изображения, филми, компютри и други.

В наши дни в образованието навлизат все повече новите информационни технологии на обучение като съвременен метод за разнообразяване и стимулиране на интереса на учениците към учебния процес. Те са ключов фактор за промяна на образователните нагласи на децата и в същото време подпомагат формирането на комуникативните им умения. Посредством тях се оформя нетрадиционна среда на обучение, повишава се ученическата активност и се провокира въображението на учениците по време на часовете. Въвеждането на нови методи води до разнообразяване на стандартната система на обучение, създаване на умения за презентиране на резултатите от екипната работа, развиване на умения за самоконтрол и самооценка [2].

Използването на образователни платформи като Learning Apps, Kahoot, Khan Academy, образователния софтуер Envision и Jumpido и други води до активизиране на по-пасивните ученици, до развиване на лидерски

умения, умения да се изслушват, да изразяват мнение, да задават въпроси. По този начин се развива креативността на учениците, те стават по-спокойни и по-уверени, научават се да мислят и анализират, дава им се възможност за изследователска дейност, за самостоятелно търсене и подреждане на информация. Целта е да се подобри качеството на образователния процес [11].

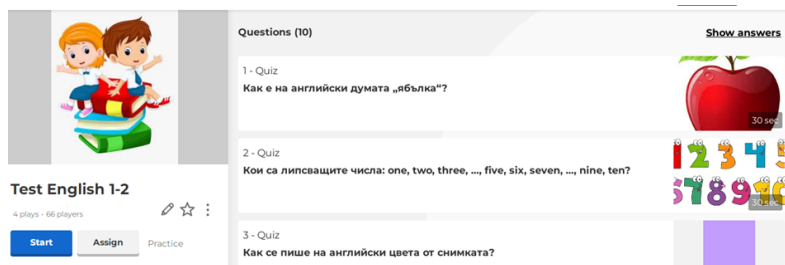
4. Как можем да използваме Kahoot в учебния процес?

Kahoot е учебна платформа, която се използва от милиони хора по целия свят за откриване, създаване, провеждане и споделяне на учебни игри. В сайта на Иновативно обучение [11] можете да разгледате всички етапи за създаване на игра в Kahoot. Накратко те могат да бъдат описани така:

1. Регистриране в www.getkahoot.com.
2. Избор за работа с безплатна версия.
3. Избор като какъв ще ползвате платформата (учител, ученик, с бизнес цели и др.)
4. Избор какъв вид Kahoot да създадете: Quiz (тест), Discussion (дискусия), Survey (проучване), Jumble (бърканица).
5. Въвеждане заглавие – тук можете да поставите името на урока, темата и т.н.
6. Въвеждане на описание – описанието може да съдържа повече за целта на заданието.
7. Добавяне на изображение.
8. Добавяне на въпроси.

Kahoot може да се използва за преподаване на нови знания, за проверка на наученото вече или за разнообразяване на учебния процес. Аз използвах Kahoot, като създадох лесен тест, чрез който да проверя лексикалните знания по английски език на ученици в предучилищна и ранна училищна възраст. Идеята за използването на платформата Kahoot в обучението по английски език не е нова. Така например Иванова [6] описва приложението на играта в обучението по английски

език от студенти. За разлика от нея, тук новаторският елемент е експериментирането с въвеждане на Kahoot в един значително по-ранен етап, а именно при прехода между детската градина и училище. Част от играта е онагледена с Фигура 1.



Фиг. 1. Игра в Kahoot

Тестът, който създадох, съдържа 10 въпроса, зададени на български език и онагледени със снимки, които са подходящи за предучилищна и ранна - училищна възраст, а отговорите са дадени на английски език.

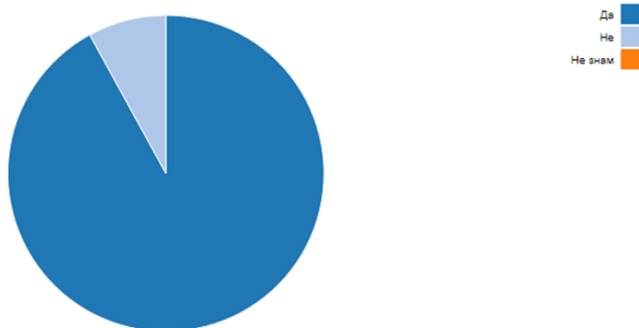


Фиг. 2. Въпрос от играта с опции за отговор

Разпространих теста - игра чрез социалните мрежи, като помолих родители и деца да участват, а след това да дадат своето мнение чрез една кратка анкета (<https://survey.bg/preview/ez=1QUuVz->).

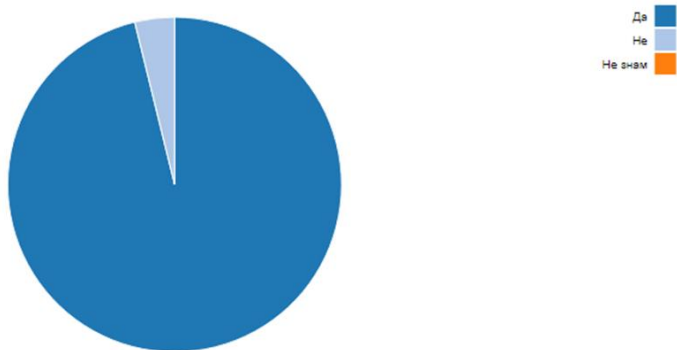
За разлика от теста на Иванова [6, с. 15], този тест се проведе под формата на задание със срок, за да могат желаещите да се включат в удобно за тях време. Участвалите в играта са 65, на възраст между 6 и 12 години, като повечето попадат в целевата възраст, която е между 6 и 8 години, като имаше и някои по-малки участници на 3 г. и някои по-големи на 16 г. Отговорите на въпросите от анкетата са значително по-малко, но придобиваме представа за нагласата на родителите и децата към този метод на обучение или проверка на знания.

Въпреки че 61,54% от участниците не познаваха платформата Kahoot, на 92% от тях им допадна идеята да се използват такъв тип игри по време на учебните занятия. Отговорите на въпроса „Допада ли ви идеята да се провеждат такъв тип игри по време на учебните занятия?“, посочени в анкетата, е процентно онагледен с Фигура 3.



Фиг. 3. Дял на отговорите на въпроса „Допада ли ви идеята да се провеждат такъв тип игри по време на учебните занятия?“

Важен въпрос от проучването беше „Забавляваха ли се децата по време на теста?“, защото играта, въпреки всички ползи, които има в обучението, трябва и да увлече и повиши познавателния интерес на децата. Предвид получените отговори, можем категорично да потвърдим, че по-голямата част от участниците са се забавлявали.



Фиг. 4. Дял на отговорите на въпроса „Забавлявах ли се децата ви по време на теста?“

За 92,31% тестът не е представлявал трудност, а за 96,15% времето за решаване, което беше 30 секунди, е било напълно достатъчно, като децата, които попадат в целевата група, също са част от тази статистика.

Някои от родителите, участвали в проучването, изразиха мнението си и предложиха платформата да се използва и при други учебни предмети, да се усложни тестът, както и да се направи вариант, в който децата сами да изписват отговорите. Тези техни насоки потвърждават одобрението им за използването на игровия метод в процеса на обучение.

5. Заключение

Включването на игровите методи в ранна училищна възраст спомага за по-плавния преход от детската градина към училище и улеснява адаптационните проблеми. Използването на играта в процеса на обучение дава възможност за повишаване на ефективността на учебния процес и по-качествено изпълнение на образователните и възпитателните цели.

Прилагането на игровия подход в обучението по английски език дава възможност на всяко дете да усвоява пълноценно лексиката и да развива комуникативните си умения, също така оказва благоприятно влияние върху

нивото на усвоените знания и формираните умения, тъй като в процеса на игровото взаимодействие се понижава напрежението и страха от допускане на грешки, преодоляват се езиковите бариери при децата и те изпълняват с лекота поставените им задачи.

Платформи като Kahoot дават възможност за разнообразяване на учебния процес и насърчаване на учениците да покажат своите знания по един по-забавен начин. Посредством този модел на интерактивно обучение учебният процес се организира по начин, чрез който всички имат възможност да разберат, обмислят и изразят това, което знаят без притеснение. Играта развива и уменията за екипност, толерантност, взаимопомощ, развива се критичното мислене, изработването на стратегия и оптимизиране на действия.

От направеното проучване стигаме до извода, че обучението в начален етап на образование има нужда от оптимизиране, с цел облекчаване на прехода от детската градина към училище и достигане на по-висока ефективност на учебния процес. Положителната нагласа на родителите към такъв метод на преподаване и желанието им за използването му в останалите предмети също е важен фактор за мотивацията на учителя и учениците в организирането и участието в такъв тип игри. За в бъдеще можем да се насочим към успешното съчетаване на игровия метод с останалите методи на обучение, като можем да го включим и в занятията по математика, български език, история и т.н. Например в обучението по математика игровият подход може да бъде прилаган в часовете за затвърдяване на изчислителни знания и умения. Също така играта може да бъде зададена като екипна работа, която спомага за усъвършенстване на личностните качества и умения. В екипната работа децата се научават да се изслушват без да се прекъсват, да изразяват своето мнение и да приемат мнението на съотборниците си. Индивидуалните задачи или задачите за екипна работа могат да бъдат зададени и със срок за

изпълнение, което ще даде отражение върху дисциплината, отговорността, изпълнителността и съобразителността.

Игровият метод на обучение повишава ефективността на урока и подобрява успеваемостта на учениците. Бързо развиващите се технологии, лесният достъп до разнообразна информация и ресурси за подготовка на дидактически материали дават възможност на учителя да усъвършенства начина си на преподаване, като системно актуализира формата си на работа. Това от своя страна води до преодоляване на трудностите, които срещат учениците в клас и създава в тях съпричастност към учебния процес, желание да учат и да надграждат своите знания, повишава комуникативните умения и формира по-трайни знания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Андреев, М.** (2001). Процесът на обучението. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
2. **Димитров, Д.** (1989). Типови игрови технологии за детската градина и началното училище. Благоевград: ЮГУ „Н. Рилски“.
3. **Златева, С.** (2003). Автодидактичната игра – стратегия или нова парадигма за учене – педагогика, 2003/6. Благоевград: ЮГУ „Н. Рилски“.
4. **Иванова, Б.** (1997). Подготовка и готовност за училище. Пловдив: Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.
5. **Илиева, Ж.** (2015). Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). Шумен: УИ "Епископ Константин Преславски".
6. **Иванова, П.** (2021). Kahoot в обучението по английски език. Научни трудове том XIII – Колеж-Добрич, Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, сс.15-28, ISSN 2367-8356.
7. **Люблинска, А. А.** (1978). Детска психология. София: Наука и изкуство.
8. **Милкова, Р. Б.** (2017). Психология. София, ISBN 9548901471.
9. **Милкова Р., Милков Л.** (2019). Психологически и социално-педагогически проблеми на образователната дейност. Шумен: „Юни Експрес“, ISBN 978-954-9454-22-2.

10. **Стаматов Р.** (2014). Детска психология. София: Хермес, ISBN 954-459-7298
11. **URL:** Иновативно обучение
<http://itsredstva.blogspot.com/p/kahoot2.html>

ВИД СВОБОДЕН АСОЦИАТИВЕН ТЕСТ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ НАЧАЛНА СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ В СРАВНЕНИЕ С ПО-ГОЛЕМИ ОБУЧАЕМИ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК¹

ГАЛИНА С. КОСТОВА

FREE ASSOCIATION TEST TYPE WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS COMPARED TO OLDER STUDENTS AND ADULTS IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE

GALINA S. KOSTOVA

Abstract: *The idea about Free Association Tests is used in the present article. The informants examined for the purpose can be divided into two main groups. The first one comprises third and fourth primary school graders, i.e., 8 to 10-year olds. The second one includes a bit older pupil – sixth grade – 12-13-year olds. These results are compared to those of research on college students' associations and some other research works.*

Keywords: *primary school, free association tests, foreign language.*

Увод

Известен е фактът, че английският език е третият най-разпространен в световен мащаб като първи или майчин език след мандарин и испански [10]. Това е един от езиците, които се изучават от учениците в България като чужд език, с което се дава възможност за развитие на когнитивните способности; за запознаване на учениците с

¹ Статията е разработена по проект „Научни и образователни иновации в обучението на студентите колежани“ на ШУ, РД - 08-53/ 31.01.2022г.

различна култура, за бъдеща реализация в работата и в живота.

Важно за настоящия труд е да се изясни понятието „език“ от лингвистична гледна точка. Според Касабов езикът е „интелектуално-физиологично функционална, спонтанно възникнала в човешко общество и исторически развиваща се система от дискретни (членоразделни, значими комплекси от звукови) символни знакове, служеща за целите на общуването и способна да изрази цялата съвкупност от знания и представи на човека за света.“ [11] Според Москов езикът е „потенциално явление, което се съдържа в съзнанието на всеки индивид от дадена общност във вид на усвоено от детството умение да се говори и да се разбира. Речта е реализация на умението да се говори и да се разбира.“ [6, с. 37] От особено значение за настоящата работа е по-нататъшното разгръщане на понятието, където езикът е представен като такъв, който „може да се локализира в съзнанието, където слуховият образ се асоциира с понятието. Езикът е система от знаци, изразяващи идеи. Той е система от знаци, където съществено е само съединяването на смисъла с акустичния образ и където двете страни на знака са еднакво психични. Понятията като факти на съзнанието са свързани с представите за езиковите знаци (думите) или с акустични образи. Езиковите знаци, макар и психични по същност, не са абстракции, те са реалности, които се намират в мозъка. Те могат да бъдат фиксирани и това позволява един речник и една граматика да станат вярно представяне на езика, тъй като той е хранилище на акустични образи, а писмеността – осезаема форма на тези образи.“ [6, с. 44]

Богатството на езика на даден индивид зависи от досегашния му сетивен опит. По правило децата имат по-ограничен речник от думи, които използват в ежедневието си. Възрастните, благодарение на своя жизнен опит, демонстрират богат и разнообразен речник.

Според Добрева и Савова [5, с. 57] още при чуването на дадена дума човек я идентифицира с предварително съхранен в паметта си акустичен образ и така „думата се свързва със значението на съответния езиков знак“.

Бояджиев [2, с. 224] определя езика като „система от знакови опозиции; взаимоотношения между две същности. Няма обект /същност/, който да не е във връзка с друг обект (същност). Езикът функционира чрез йерархия от равнища (планове) и осигурява междуличностната комуникация, както и познанието за извънезиковата реалност. Парадигматичната (опозиционната) ос и синтагматичната (контрастивната) ос са присъщи на всички езици и взаимно се допълват.“

Възникват редица въпроси във връзка с преподаването на английски език на деца като: „Какво се случва в умовете на децата, когато учителят им подаде дума на английски език?“, „С коя дума асоциират чутата английска дума?“, „Как да мотивирам и улесня разбирането и запомнянето на думи от децата?“ Като необходимост се явява учителят да бъде наясно с асоциациите, които поражда дадена дума в ума на учениците. Това обосновава разглеждането на разнообразието от думи, породени от асоциативните връзки в резултат на свободен асоциативен тест.

Важно за изследването е изясняването на значението, с което се свързва думата асоциация. Асоциацията е „събиране, свързване“ [12]. „Аристотел забелязва, че припомнянето се улеснява чрез съотнасяне на спомена към други впечатления, които са в отношение на близост, сходство или контраст с тях.“ [12] Герганов [4, с.9] отбелязва: “Според Аристотел съществуват два фактора, обуславящи асоциацията между две мисли или два образа: качеството на идеите – един образ се асоциира с такива други образи, които са сходни или са в контраст с него. Вторият фактор е свързан с опита. Асоциират се неща, които в опита се появяват едновременно или

последователно“. Изучаването на началните закони на асоциирането (на близост, сходство и контраст) заема първостепенно значение в психологията на 18 и 19 в. В края на миналия век Ф. Галтон експериментира върху себе си метода на свободното асоцииране. Той стига до извода, че асоциациите разкриват „анатомията на човешката душа много по-неподправено, отколкото би ни се искало“. Идеята на Галтон се използва от психиатрите Дж. Кент и А. Розанов, които съставят серия от думи, с които правят свободен асоциативен експеримент. Получените думи са база за много изводи и анализи.

Но за да се опрем на тези асоциации, трябва да изясним как точно става запаметяването в човешкия мозък. Пехливанова цитира Завялова, която прави свободен асоциативен експеримент върху билингви. Тя заключава, че дясното полукълбо е отговорно за равнището на възприемането, формирането и инициацията на вербалния процес, както и че участва в по-голяма степен в реда на втория език. Лявото полукълбо свързва знаците помежду им, уточнява и окончателно допълва вербалната продукция. [8, с.13] Според Борисенко явлението „отпечатване“ (imprinting) позволява на деца до 8 години бързо да запомнят и оперират в речта с единици на словосъчетанията и цели изречения. [8, с.13]. Децата могат да научат много лесно и бързо чужд език, когато все още не познават граматиката на родния си език и не съзнават сложните логически връзки между думите в него.

С научаване на звуковата форма на една дума и на предмета, който се назовава с нея, не приключва научаването на нейното значение. Понятията у децата са в развитие и остават неформени до 12-годишна възраст.[8, с. 20]. Образуването на понятия става в няколко етапа:

Първият етап от образуване на понятията е „неопределено докрай, неформено синкретично сцепление от отделни предмети, свързали се по един или друг начин в представата и възприятието на детето в един слят образ“ [3, с. 158]. Вторият етап в развитието на

понятията е етапът на мисленето с комплекси - предметите в тях са обединени не само на основата на субективни връзки, но и на основата на обективни връзки, действително съществуващи между тези предмети [3, с. 179]. Връзката според Пехливанова може да е по цвят, по форма. Виготски нарича образуванията „колекции“ – съставени от предмети, допълващи се по някакъв общ признак (вилаца, нож, лъжица). На този етап детето може да обедини две противоположни значения, напр. утре за утрешния и за вчерашния ден. Думите на детето и на възрастните могат да означават един и същи предмет, но по различни начини да отразяват негови признаци, като синоними (луна и месец). Децата не разбират преносното значение на думите, знаят само конкретното предметно значение. [8, с. 21-22].

Когато детето започне да учи чужд език, то се сблъсква с откъсването на езиковата форма от понятийното съдържание и е принудено да прави сравнения между начина на изразяване на едно и също съдържание със средствата на различни езици. [8, с. 32]. Изучаваният език влияе върху съзнанието на изучаващия го по два начина: протичат изменения в собственото езиково съзнание и езиковата картина на света, сформирани в контекста на единия език. [8, с. 33]

Според Вълчева и Ангелов [3, с. 74] децата групират предметите по-скоро по техните различия, отколкото по някои близки белези. При класифицирането на предметите обаче се появява връзка, която има обективни характеристики – децата асоциират само по двойки, като присъединяват новия (третия) предмет към някой от първите два.

Свободен асоциативен тест

За експеримента бяха извадени 20 думи-стимули на английски език, заимствани от Пехливанова [7] въз основа на списъка на Кент и Розанов. Докато Пехливанова прави двоен тест – за български и за английски език с промеждутък от една седмица, тук е заимстван варианта на

Иванова [9], при който на участниците се предоставят думите на английски език, а те реагират на думата стимул на родния или на чуждия език според първата асоциация, която направят. На участниците се раздава лист с кратки указания за теста и таблица с две колони. В първата се изисква да се напише думата-реакция на английски, ако бъде проектирана първа в ума на ученика. Втората колона е за запис на дума, която възниква първа на български. Беше изяснено, че ако първата измислена дума е на английски, в полето на думата на български трябва да поставят черта, т.е. не е нужно да се записва дума на български, ако думата-реакция е на английски. Подаването на всяка от думите-стимули става чрез прочит на английски език пред ученици. Учениците предварително са запознати със задачата си да напишат първата дума, която изникне в съзнанието им и за да бъдат напълно изяснени изискванията, е проведен пробен тест с две-три случайни думи. Особен интерес представлява резултатът, свързан с факта дали учениците, въпреки ранната си възраст, мислят на английски или на български. Също така цел на това изследване е и какви връзки правят те в съответната възраст – синтагматични или парадигматични. Думите, които са подбрани за експеримента: 13 съществителни, 3 прилагателни, 3 глагола и 1 наречие. Всички думи вече са изучени от учениците, повечето близки до тяхното ежедневие. Разгледани са доминантните асоциации и асоциативните полета.

Участници

Ученици от 3. и 4. клас на ОУ „Стефан Караджа“, гр. Добрич и ученици от 4. и 6. клас на СУ „Климент Охридски“, гр. Добрич. В експеримента участваха 47 деца – третокласници и четвъртокласници, от които 22 момчета и 25 момичета. Възрастта на децата беше съответно 1 – 8-годишно; 13 – 9-годишни; 16 – 10-годишни и 17 – 11-годишни. Възрастта на шестокласниците беше 12-годишни – 11; 13-годишни – 10, общо 21 деца, от които 10 момичета, 10 момчета и 1 самоопределило се като небинарно. При

разговор с третокласниците, четвъртокласниците и шестокласниците стана ясно, че повечето са изучавали английски език от детската градина, някои обаче – от втори клас. Участниците от шести клас изучават пета година английски в училище.

Провеждане на теста

Експериментът протече на живо в съответните класни стаи в присъствието на учител. Времето, което отне за мисленето и записването на асоциациите, беше около 10 минути, тъй като някои от учениците се объркваха при записването на думите-реакции и имаха въпроси към провеждащия експеримента. След като всеки ученик от трети и четвърти клас беше записал думата-реакция, бяха подсещани да запишат още асоциации на същата дума, но когато бяха прегледани резултатите се оказа, че голям процент от децата са написали само по една дума. Оказа се, че шестокласниците не се нуждаят от подобно подсещане – повечето от тях бяха написали по две – три асоциации на всеки език, което затвърждава мнението, че с нарастване на възрастта асоциациите се появяват по-лесно в ума и са разнообразни.

Анализ на резултатите¹

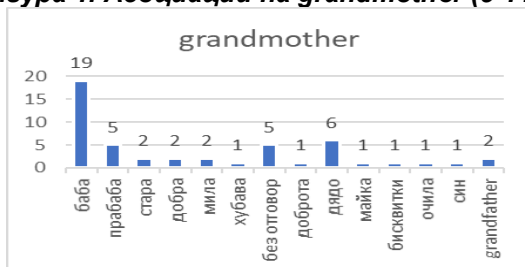
За разлика от цитираните изследвания новият елемент при анализа на резултатите тук се състои в групирането на думите-стимул в зависимост от това каква част на речта са. Първата група се състои от следните съществителни имена: grandmother, baby, brother, water, head, rabbit, name, dog, house, mouse, chicken, sister. Коментирани са доминиращите асоциации, а останалите са подадени в диаграма.

Доминантен асоциат на думата grandmother при третокласниците и четвъртокласниците, е думата баба, събрала 19 отговора, следвана от думата дядо. Доминантен асоциат при шестокласниците е grandmother, баба, old. Ще направя сравнение на получените

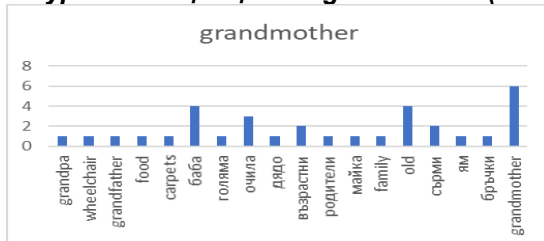
¹ Броят на отговорите на учениците е даден в скоби.

доминантни асоциации на тези деца и асоциациите, които е получила Иванова [9] в нейния свободен експеримент, проведен със студенти на средна възраст 36. При нейния тест доминантен асоциат е думата family и баба (преводът на думата-стимул), докато само един шестокласник е направил асоциацията family. При разглеждане на асоциативното поле на думата grandmother става ясно, че учениците и от двете възрастови групи включват думата по контраст – дядо, grandfather, grandpa и това дава основание да се смята, че децата правят асоциации на тази дума на основата на противопоставяне по полов признак (баба е стара и е жена, дядо е стар и е мъж). Други асоциации са поместени в диаграмата на фигури 1 и 2.

Фигура 1. Асоциации на grandmother (9-11 г.)



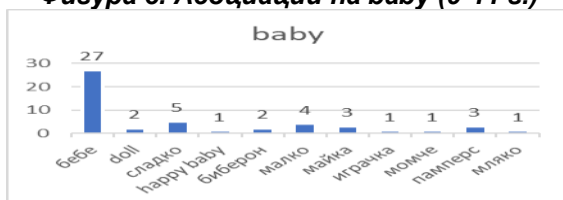
Фигура 2. Асоциации на grandmother (13 г.)



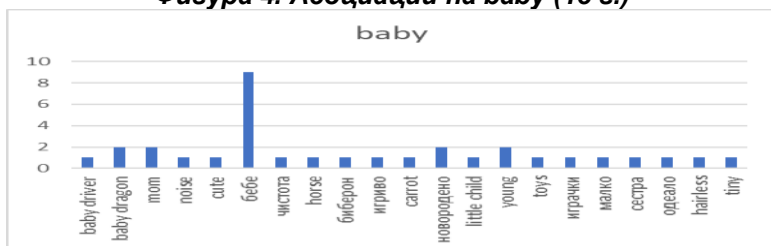
Доминиращи асоциати на думата baby при учениците от 3. и 4. клас е преводът на думата-стимул бебе, следвано от прилагателното сладко. При шестокласниците доминиращите асоциати са бебе, новородено, young. Много често учениците свързват бебето с неговия външен вид, както и с чувствата, които то поражда в тях. В теста на Иванова [9] прави впечатление,

че доминантният асоциат е глаголят *cry*, което е в ярък контраст с направените от учениците асоциации. Други асоциации са поместени във фигури 3 и 4.

Фигура 3. Асоциации на *baby* (9-11 г.)

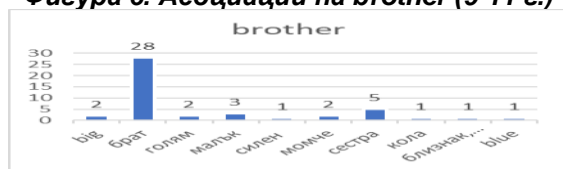


Фигура 4. Асоциации на *baby* (13 г.)



Доминиращите асоциации при думата *brother* на третокласниците и четвъртокласниците са: брат и сестра. Доминантен асоциат при шестокласниците отново е преводът на думата-стимул брат, следван от конверсивата по полов признак сестра и *sister*, както е и в резултатите на теста на Иванова [9] при студентите. Останалите асоциации могат да се видят във фигури 5 и 6.

Фигура 5. Асоциации на *brother* (9-11 г.)

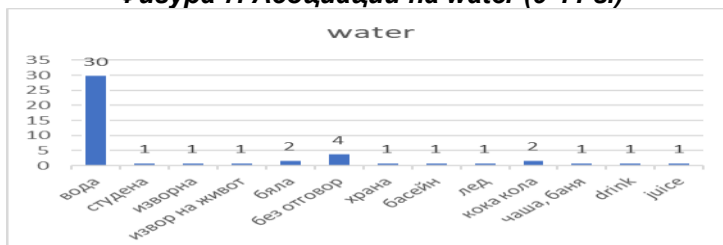


Фигура 6. Асоциации на *brother* (13 г.)

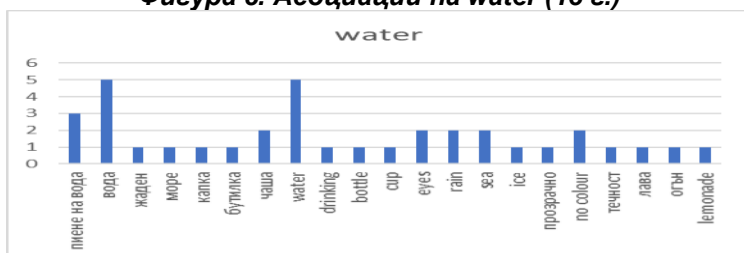


Следващото съществително е water. Доминиращите асоциати на третокласниците и четвъртокласниците са: вода, бяла, кока кола. Доминиращ асоциат при шестокласниците са: вода и water. При теста на Иванова [9] доминантният асоциат е drink, което отличава асоциациите на възрастните и от тези на децата. Останалите асоциации могат да се видят във фигури 7 и 8.

Фигура 7. Асоциации на water (9-11 г.)

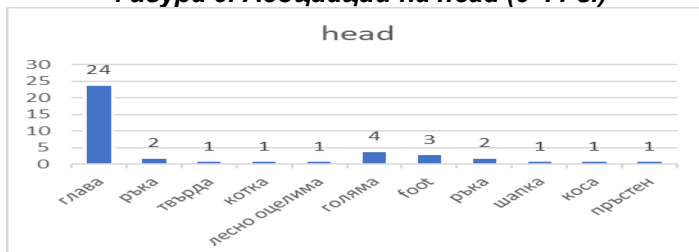


Фигура 8. Асоциации на water (13 г.)

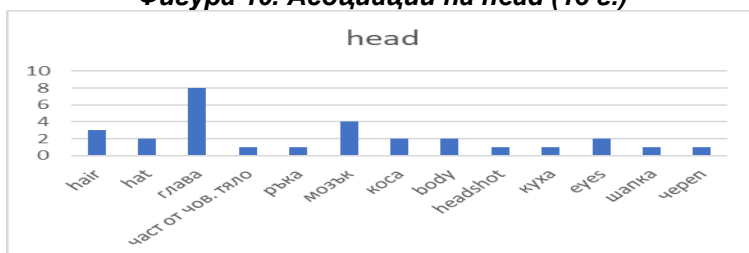


Доминиращите асоциации на думата head при учениците от трети и четвърти клас са: глава, ръка и голяма, а при шестокласниците са: глава и мозък. Резултатите от теста, проведен от Иванова [9], показват, че доминантният асоциат при възрастните е глава, а съответният английски асоциат е hair. Други асоциации могат да се видят на фигури 9 и 10.

Фигура 9. Асоциации на head (9-11 г.)



Фигура 10. Асоциации на head (13 г.)

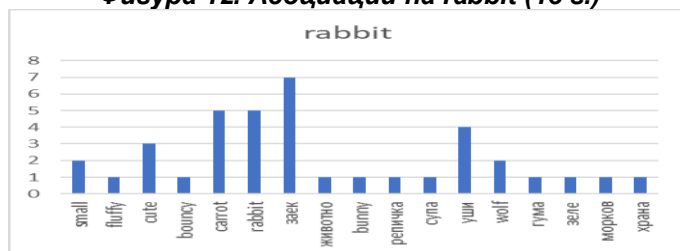


Следващата дума-стимул е rabbit. Доминиращите асоциации на третокласниците и четвъртокласниците са: заек и бял. При шестокласниците асоциациите са: заек, carrot и rabbit . Други асоциации са поместени във фигури 11 и 12.

Фигура 11. Асоциации на rabbit (9-11 г.)



Фигура 12. Асоциации на rabbit (13 г.)

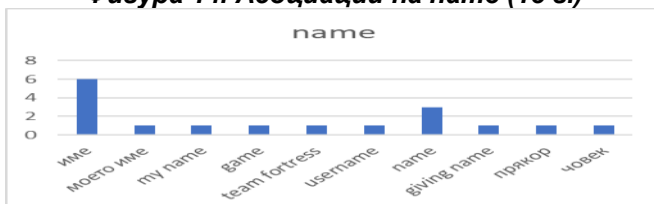


Доминиращите асоциации на третокласниците и четвъртокласниците на думата name са: име и казвам се. При шестокласниците резултатите са: име и name. В резултатите на теста на Иванова [9] думата асоциат на български отново е име, а на английски – person. Останалите асоциации могат да се видят на фигури 13 и 14.

Фигура 13. Асоциации на name (9-11 г.)

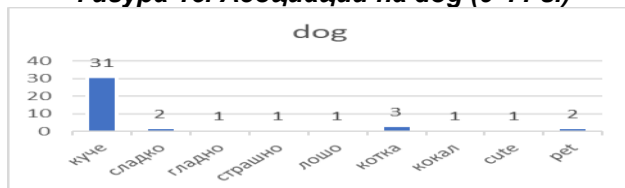


Фигура 14. Асоциации на name (13 г.)

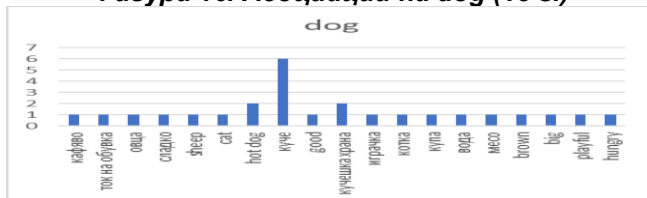


Доминиращите асоциации, дадени от третокласниците и четвъртокласниците на думата-стимул dog, са: куче и котка. При шестокласниците доминантните асоциации са: куче, hot dog и кучешка храна. Други асоциации са поместени във фигури 15 и 16.

Фигура 15. Асоциации на dog (9-11 г.)

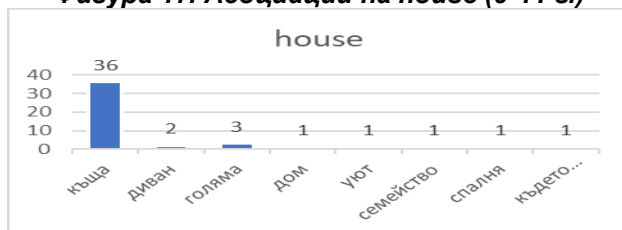


Фигура 16. Асоциации на dog (13 г.)

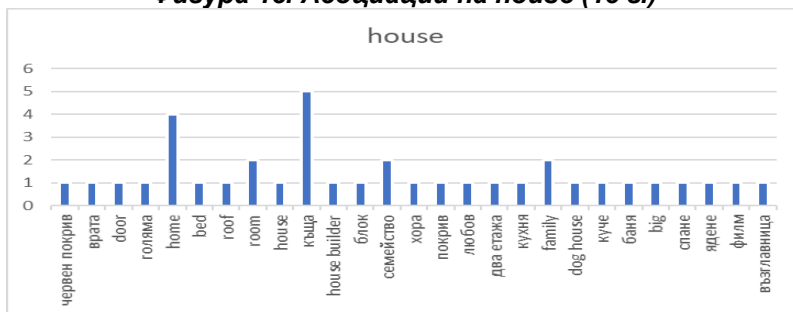


Следващата дума-стимул, подадена на учениците, е house. Доминиращите асоциации, които дават третокласниците и четвъртокласниците, са: къща и голяма. Доминиращите асоциации при шестокласниците са: къща и home. Както се вижда от резултатите, учениците дадоха много и разнообразни асоциации, поместени във фигури 17 и 18.

Фигура 17. Асоциации на house (9-11 г.)

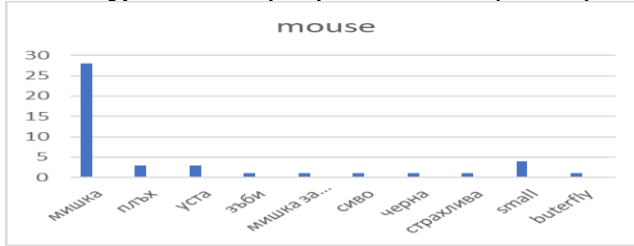


Фигура 18. Асоциации на house (13 г.)

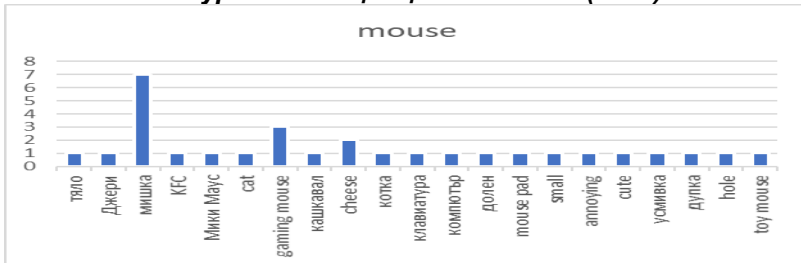


Доминиращите асоциации на учениците от трети и четвърти клас на думата-стимул mouse са: мишка и small, а тези при шестокласниците са: мишка и gaming mouse. Разнообразието от асоциации са поместени във фигури 19 и 20.

Фигура 19. Асоциации на mouse (9-11 г.)

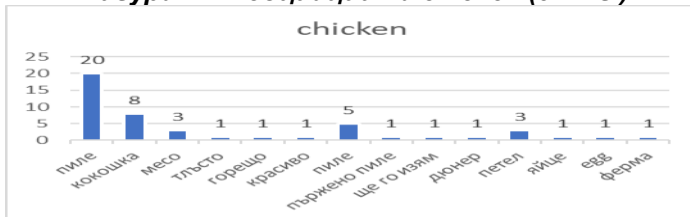


Фигура 20. Асоциации на mouse (13 г.)

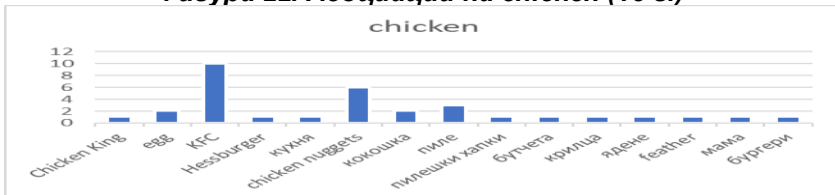


Доминантните асоциации, които направиха третокласниците и четвъртокласниците с думата-стимул chicken, са: пиле и кокошка, а при шестокласниците вместо очакваната дума пиле са: KFC и chicken nuggets. Останалите отговори са поместени на фигури 21 и 22.

Фигура 21. Асоциации на chicken (9-11 г.)

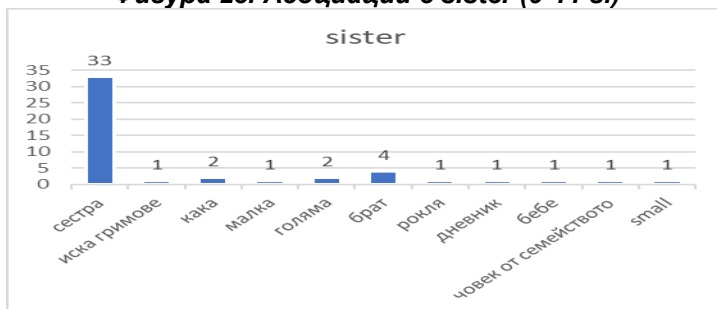


Фигура 22. Асоциации на chicken (13 г.)

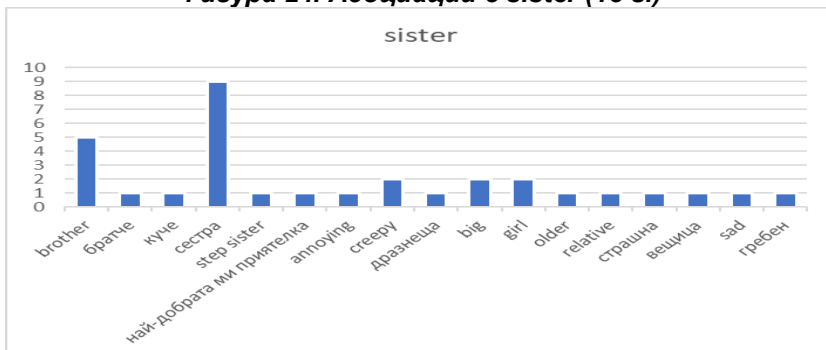


Доминантни асоциати на учениците от трети и четвърти клас с думата *sister* са: сестра и брат. При шестокласниците доминантните асоциати с думата са: сестра и *brother*. В сравнение с теста на Иванова [9] при възрастните, доминантният асоциат е сестра, *кака*, а на английски е *brother*. Останалите асоциации са поместени във фигури 23 и 24.

Фигура 23. Асоциации с *sister* (9-11 г.)



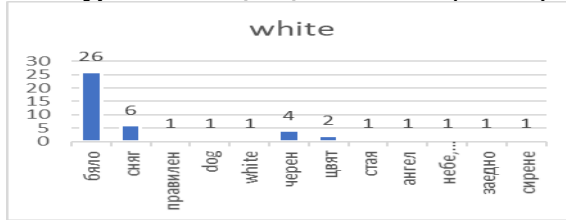
Фигура 24. Асоциации с *sister* (13 г.)



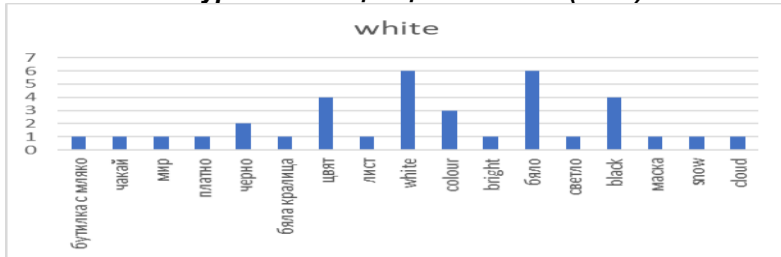
Данните с направените асоциации на прилагателните имена като думи – стимули (*white*, *hungry*, *bad*, *small*, *slow*) са следните:

Доминиращите асоциации, които са написали третокласниците и четвъртокласниците на думата *white*, са: бяло и сняг. При шестокласниците са: бяло и *white*. Разнообразието от други асоциации е поместено във фигури 25 и 26.

Фигура 25. Асоциации на white (9-11 г.)



Фигура 26. Асоциации на white (13 г.)

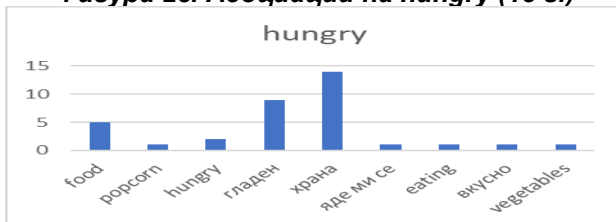


Следващата дума-стимул, подадена на третокласниците и четвъртокласниците, е прилагателното hungry. При тях доминиращите асоциации са: гладен и много. Доминантните асоциати при шестокласниците са: храна и гладен. Останалите асоциации са поместени във фигури 27 и 28.

Фигура 27. Асоциации на hungry (9-11 г.)

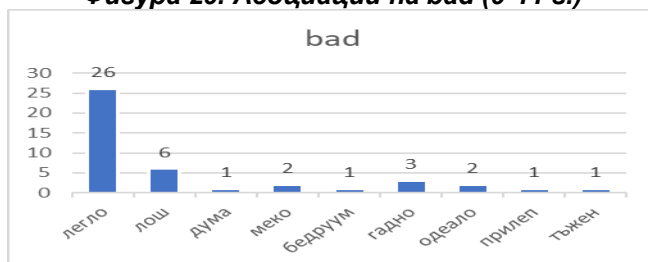


Фигура 28. Асоциации на hungry (13 г.)

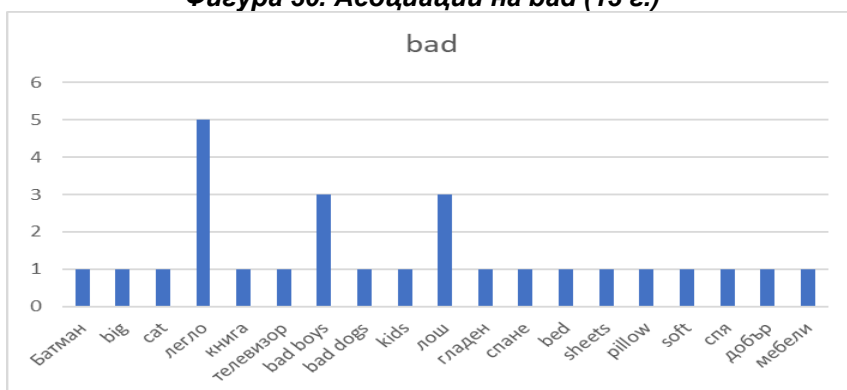


Думата-стимул, подадена на учениците от трети и четвърти клас, е bad. Когато я казаха, те ме помолиха неколкократно да я повтора, дори искаха да им подсказа дали е лош или легло. Думата беше повторена няколко пъти, а резултатите не ме учудиха: доминиращите асоциации са легло и лош. Объркването може би идва поради сходство в звуковия състав на думите bad и bed. Липсващият гласен звук от фонетичната система на единия език е заменен с близък до него, съществуващ в системата на другия език. При шестокласниците доминиращите асоциации са: легло, bad boys и лош. Останалите асоциации са поместени на диаграмите на фигури 29 и 30.

Фигура 29. Асоциации на bad (9-11 г.)



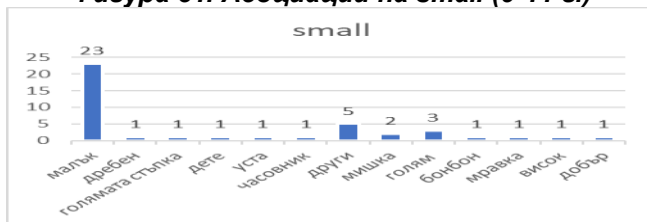
Фигура 30. Асоциации на bad (13 г.)



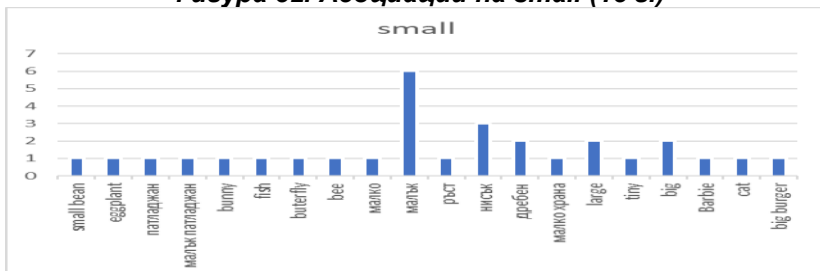
Последното прилагателно, подадено на учениците от трети и четвърти клас, е small. Те отговориха с доминиращите асоциации: малък, следван от конверсивния асоциат по противопоставяне голям. При шестокласниците

доминантните асоциати са: малък и нисък. Останалите асоциации са поместени във фигури 31 и 32.

Фигура 31. Асоциации на small (9-11 г.)

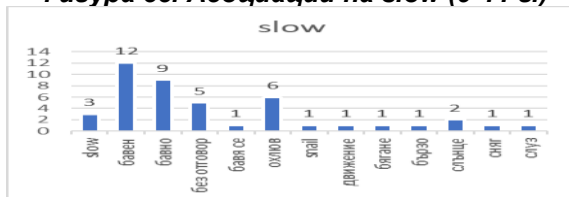


Фигура 32. Асоциации на small (13 г.)

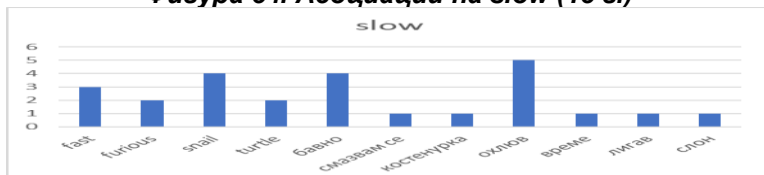


На учениците бе подадено и прилагателното slow. Резултатите за доминиращи асоциации на третокласниците и четвъртокласниците са: бавен и бавно. При отговора на шестокласниците съответно са охлюв и snail. Разнообразието на останалите асоциации е поместено във фигури 33 и 34.

Фигура 33. Асоциации на slow (9-11 г.)

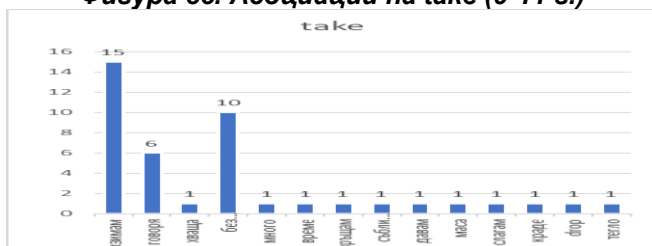


Фигура 34. Асоциации на slow (13 г.)

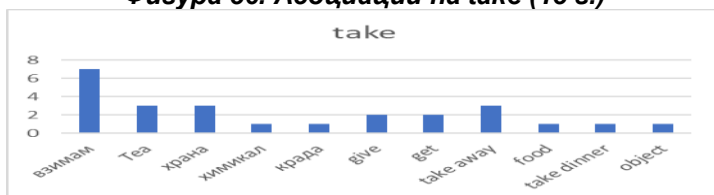


Глаголите от експеримента са: take, can и swim. При глагола take доминират следните асоциации: взимам и говоря. Учудване предизвика фактът, че клетки, предназначени за асоциациите, свързани с този глагол, са оставени празни, т.е. десет деца или не асоциират този глагол с нищо, или не знаят превода на думата. При шестокласниците доминиращите асоциации са: взимам, храна, tea, Take away. Останалите асоциации са поместени в диаграмите на фигури 35 и 36.

Фигура 35. Асоциации на take (9-11 г.)

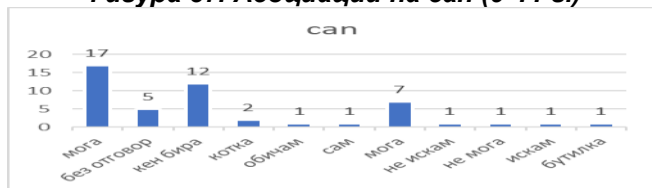


Фигура 36. Асоциации на take (13 г.)

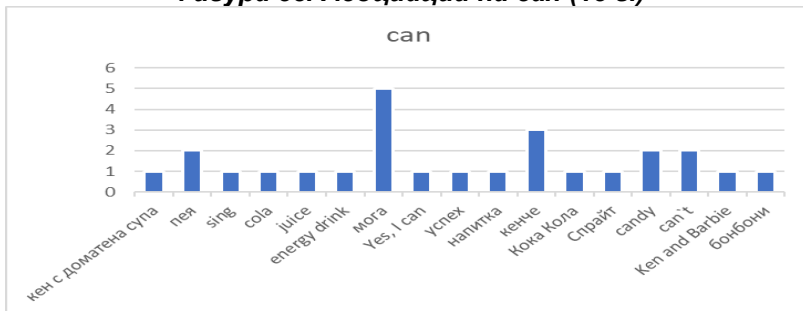


При подаване на следващия глагол can бях помолена от учениците да го повтора няколко пъти. Безрезултатно искаха подсказка дали е мога или кен за напитка. Доминиращите асоциации на учениците от трети и четвърти клас са: мога и кен бира. При шестокласниците резултатите са идентични: мога и кенче. Останалите асоциации са видни на фигури 37 и 38.

Фигура 37. Асоциации на can (9-11 г.)

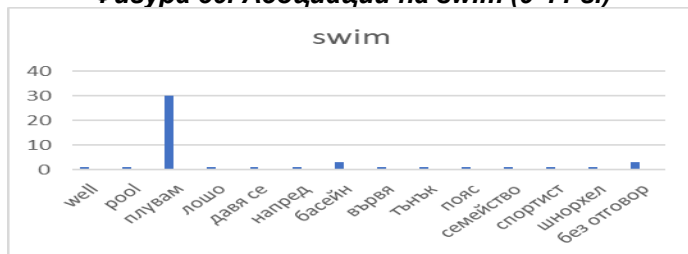


Фигура 38. Асоциации на can (13 г.)

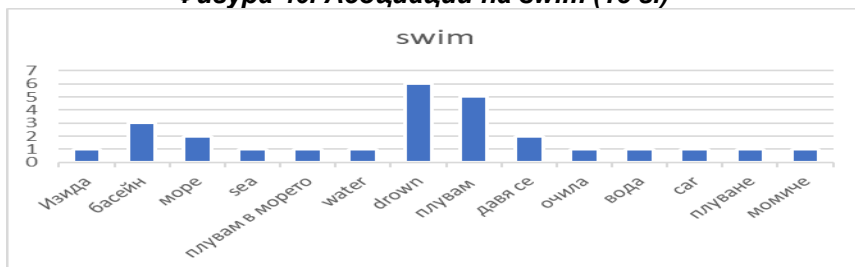


При глагола swim доминантните асоциации на третокласниците и четвъртокласниците са: плувам и басейн. При шестокласниците доминират drown и плуване. Други асоциации могат да се разгледат на фигури 39 и 40.

Фигура 39. Асоциации на swim (9-11 г.)



Фигура 40. Асоциации на swim (13 г.)



Обобщение на резултатите

Не са изненадващи резултатите от учениците от 3. и 4. клас , които пишеха превода на казаната дума. За разлика от тях при шестокласниците освен превода на думата на роден език присъстват и много и разнообразни асоциации. Влияние оказва и това, че възрастта на

учениците е по-голяма, те са с по-богат житейски опит, изучават английски от повече години, социалната им среда изобилства от английски думи. Учениците в начална училищна възраст са доста по-ограничени в асоциациите си. Техният социален живот е тясно свързан с родителите, които се грижат за тях, не са така самостоятелни в своя живот като шестокласниците. Влияние оказва и фактът, че някои ученици са започнали изучаване на английски език във втори клас, което за третокласниците е съответно две непълни години, а за четвъртокласниците – три непълни години. Както споменах, някои от учениците ми споделиха, че са изучавали английски още от детската градина, но това не прави речниковия им запас по-богат. Много голям процент от тези ученици пишеха асоциации на български език, предполагам поради незнание как се превежда думата на английски език, което е и нормална реакция спрямо времето на изучаване на английски. При шестокласниците пък се оказа обратното – те пишеха почти половината асоциации на английски, което говори за тяхната по-голяма обща култура на английски език и по-големия речников запас от думи и изрази. Прави впечатление и това, че децата от първата група са написали най-много асоциации при думите, които отразяват семейни отношения. При шестокласниците това също е така, но те са дали много асоциации и на прилагателните освен на съществителните. Групата на глаголите е с най-малко асоциации.

От изнесените данни става ясно, че съществителните имена, използвани като думи стимули, поражда асоциации на съществителни в ума на учениците и от двете възрастови групи. Някои съществителни са възникнали в съзнанието на децата и във връзка с прилагателно, например water – бяла, rabbit – бял, baby – сладко, новородено, young, house – голяма. Думата-стимул name е породила асоциация при третокласниците с глагола „казвам се“, което е естествено продължение на изречението. При прилагателните имена първата

асоциация на третокласниците и четвъртокласниците са прилагателни, следвани от съществителни, например white – сняг. Тази асоциация може да се дължи и на факта, че когато провеждахме експеримента в училище, навън валеше силен сняг. Като цяло съществителните и прилагателните имена породиха много и разнообразни асоциации в детските умове. Не така обаче стояха асоциациите с глаголите. От листовете, които учениците от 3. и 4. клас ми подадоха, именно при глаголите имаше много празни места. При глагола can преобладава преводът на думата, следван от съществителното кен за бира. Обяснявам го с близкото звучене на двете думи и съответната дума-реакция е именно кен за бира. Шестокласниците описват своите асоциации доста по-богато от по-малките. При тях отново доминантните бяха мога и кенче, но при тях имаше повече напитки, както и цялото изречение „Yes, I can.“- готова изреченска структура. Останалите два глагола също пораждат глагол като доминираща асоциация, а на второ място е съществително като естествено продължение на изречението.

И за да бъде полезен този доклад за бъдещите учители, ще споделя няколко извода и идеи за резултатно изучаване на английски език въз основа на данните, които получих от експеримента.

- Желателно е чуждата дума да е показана като образ или картинка, за повече експресивно въздействие върху учениците (когато това е възможно).

- Думите конверсиви могат да се изучават заедно, така се запомнят по-добре и по-трайно.

- Прилагателните по възможност да се съчетават със съществителни. По този начин стават готови словосъчетания, оставащи трайно в паметта на учениците.

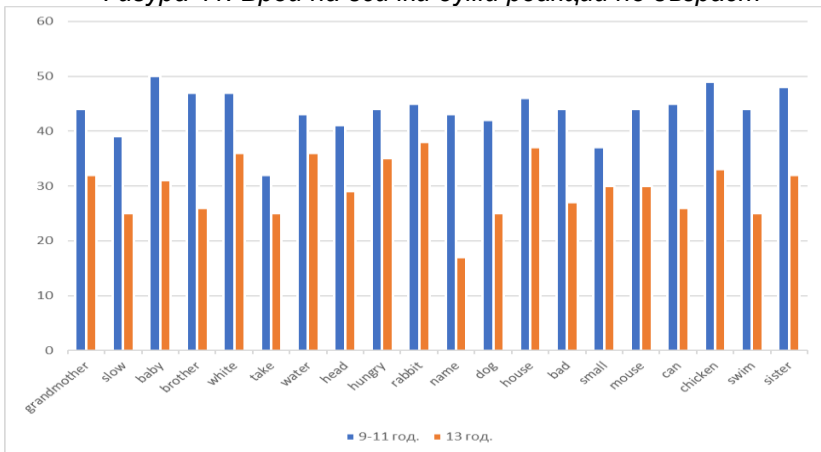
- Глаголите също могат да се употребяват като изрази или като готови изреченски структури.

- Важно е изучаваните думи да присъстват като реалии в живота на учениците, за да им бъдат полезни в

ежедневието. Така децата ще се стремят да ги използват често и ще ги научават без проблем.

В поместената диаграма на фигура 41 е даден броят на думите-реакции, като са разграничени двете основни възрастови групи – 9-11-годишни и 13-годишни. Думите-стимули, провокирали най-много реакции у третокласниците и четвъртокласниците, са: baby – 50 реакции, chicken – 49 реакции и съответно sister – 48 реакции. При шестокласниците първенството водят rabbit – 38 думи реакции, house – 37 реакции и white и water – съответно по 36 реакции.

Фигура 41. Брой на всички думи реакции по възраст



Изводи

Изводите ми от този свободен асоциативен тест се припокриват с изводите, които е извела Пехливанова [7, с. 170, 171, 173, 174]:

„5.1.2. Като най-силна при експеримента се очертава връзката по противопоставяне. (...) Детското съзнание оглежда пространството около предмета, в което открива предмет или признак, който в някаква степен противопоставя на назования предмет чрез думата-стимул предмет.

5.1.3. Асоциативното поле на думите-стимули включва немалко думи, назоваващи стереотипни представи, т.е.

представи, съществуващи в дадена култура, литература и текстовете.

5.5. (...) От друга страна, даже и да търсят думи за признаци на предметите при експеримента на английски език, може и децата да не ги откриват поради някои други техни особености. Предметите съществуват самостоятелно и осезаемо, докато признаците са по-непостоянни и размити, неотделими като самостоятелна същност на своите носители - предметите. Ето защо думите, назоваващи признаци, се усвояват по-трудно.

5.7 Според мен можем да направим извод, с който да потвърдим, че за чуждите думи у децата липсва не само част от понятието, което се крие зад тях, но и част от концепта, който освен понятието включва и преживявания, свързани със съответния предмет.“

След като децата пишат първата дума, хрумнала им на български език, става ясно, че тя е преводът на думата. След това доминира връзката по противопоставяне както на прилагателните, така и на глаголите. При съществителните връзката се основава главно на конверсия – едното е противоположно на другото, но първото не може да съществува без да съществува и второто. Връзките, които учениците в трети и четвърти клас правят, са главно синтагматични, следвани от парадигматичните връзки. При шестокласниците обаче се наблюдават повече парадигматични връзки, което наблюдава и описва Иванова [9, с.133]. При децата на по-малка възраст речниковият запас е много по-малък както на български, така и на английски език. При по-големите деца стремежът да се изявят, да покажат колко много знаят по английски, оказва своето влияние и отговорите им са доказателство за това.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Ангелов, Б., П. Вълчева**, Теория и методика на обучението по БЕЛ в предучилищна възраст, София, 2021.
2. **Бояджиев, Ж.**, Увод в езикознанието, „Христо Г. Данов“, Пловдив, 1997.

3. **Виготски, Л.**, Мислене и реч, „Наука и изкуство“, София, 1983.
4. **Герганов, Е.**, Български норми на словесни асоциации, „Наука и изкуство“, София, 1984.
5. **Добрева, Е., Ив. Савова**, Текстолингвистика, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2000.
6. **Москов, М.**, Език и езиковзнание, Издателство Ciela, София, 2000.
7. **Пехливанова, П.**, Как се класират познанията за (д) думите – свободен асоциативен експеримент, Педагогически алманах, т. 11, № 1.
8. **Пехливанова, П.**, Когнитивно развитие в чуждия език, Университетско издателство „Св. Св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 2003.
9. **Ivanova, P.**, “Some Observations on Two Small Groups of Words in a Free Association Test”, 4th International Academic Conference on Research in Social Sciences, 2021.
10. URL: https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%B%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8_%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BA
11. URL: <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/ezik>
12. URL: <http://www.psixoloji.info/search/?q=%D0%B0%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F&x=0&y=0>

Приложение:

Дума стимул	Първична дума реакция при 9-11 годишна възраст	Честота на думата реакция в брой	Вторична дума реакция при 9-11 годишна възраст	Честота на думата реакция в брой	Дума реакция при 12-13 годишна възраст	Честота на думата реакция в брой	Вторична дума реакция при 12-13 годишна възраст	Честота на думата реакция в брой
grandmother	баба	19	дядо	6	grandmother	6	баба	4
slow	бавен	12	бавно	9	охлюв	5	бавно	4
baby	бебе	27	сладко	5	бебе	9	новородено, young	2
brother	брат	28	сестра	5	брат	8	sister	6
white	бяло	26	сняг	6	white	6	бяло	6
take	взимам	15	говоря	6	взимам	7	tea, take away, храна	3
water	вода	30	бяла	2	water	5	вода	5
head	глава	24	ръка	4	глава	8	мозък	4
hungry	гладен	31	много, сандвич, ям, food	2	храна	14	гладен	9
rabbit	заек	28	бял	5	заек	7	rabbit, carrot	5
name	име	31	казвам се	3	име	6	name	3
dog	куче	31	котка	3	куче	6	кучешка храна, hot dog	2
house	къща	36	голяма	3	къща	5	home	4
bad	легло	26	лош	6	легло	5	лош, bad boys	3

small	мальк	23	голям	3	мальк	6	нисък	3
mouse	мишка	28	small	4	мишка	7	gaming mouse	3
can	мога	24	кен бира	12	мога	5	кенче	3
chicken	пиле	25	кокошка	8	KFC	10	chicken nuggets	6
swim	плувам	30	басейн	3	drown	6	плувам	5
sister	сестра	33	брат	4	сестра	9	brother	5

CONNECTIONS BETWEEN HYPERCUBES, DNF AND HAMMING DISTANCE¹

NIKOLAY YANKOV, VELIN SPASOV, GENADI STRAHILOV

Abstract. *We propose some advanced concepts from discrete math and coding theory for amplifying students' understanding of the matter. In this paper, we use the bijection between the points of the hypercube, and the minterms of the disjunctive normal form of a binary function. This allows us to introduce the concepts of: binary n -tuples, Hamming distance, paths in graphs, and graph coloring, among others.*

Keywords: *distance, DNF, graphs, hypercube, minimization.*

I. Introduction

Sometimes when teaching a college level Mathematics classes like discrete mathematics, linear algebra, etc. one faces challenges explaining complex concepts to the students. For example, the Quine-McCluskey algorithm and Karnaugh diagrams are such hard to grasp topics. In order to mitigate such hurdles, we propose to use advanced concepts from discrete mathematics and coding theory that can increase students' understanding of the matter and at the same time encourage pupils to delve deeper in subjects interconnections. In this paper, we propose to explore the bijection between the points of the hypercube, and the minterms of the disjunctive normal form of a binary function. Using this bijection, we can introduce the concepts of: binary n -tuples, Hamming distance, paths in graphs, and graph coloring, among others.

This work is organized as follows: We start with hypercubes and Hamming distance in Section II. Next, we continue with disjunctive normal forms, the sums of products

¹ This work is partially supported by Shumen University - Project RD-08-53/31.01.2022 г. „Scientific and educational innovations in college students' education”

expansion representation in Section III, and the Karnaugh diagram in the next section. We finish with the last two sections dedicated to the main ideas of this paper: in dimension 3 -- the cube graph coloring for DNF minimization in Section V, and in higher dimensions in Section VI.

II. Hypercubes and Hamming distance

The **hypercube** Q_n is the graph whose vertices are n -tuples with entries in $\{0,1\}$ and two vertices are connected if and only if their corresponding n -tuples differ in exactly one position. For example, in Q_4 the vertices 1001 and 1101 are connected, whereas 1010 and 1001 are not.

The hypercube Q_3 (which is the regular cube) is depicted in Figure 1. Note that the vertices are labeled with their corresponding binary triples and two vertices are connected if and only if they differ in exactly one position.

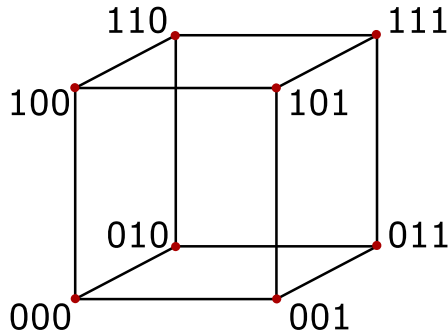


Figure 1. The cube Q_3

Define the **Hamming distance** between two binary n -tuples $x = (x_1, x_2, \dots, x_n), y = (y_1, y_2, \dots, y_n) \in Q_n$ as the number of position they differ, $d(x, y) = |x_i \neq y_i : 1 \leq i \leq n|$. For example the distance between 1011 and 0110 is 3 since their

first, second and fourth coordinates are different and the third one is the same.

Looking again at Figure 1, the distance between two vertices $d(x, y)$ can be viewed as the number of edges (in the shortest path) we have to traverse in the graph in order to walk from x to y . For more information on graphs and paths we direct the reader to [2].

Thus, to walk from 000 to 111 (triples with distance 3), one can choose multiple paths for example $000 \rightarrow 100 \rightarrow 110 \rightarrow 111$ or $000 \rightarrow 001 \rightarrow 101 \rightarrow 111$ flipping consecutively different positions, but always the shortest path should be 3, since we have to flip exactly 3 positions. This means that, for an arbitrary vertex $x \in Q_n$: all 1-distance vertices are those connected by an edge of the cube; all 2-distance vertices (a total of 3) are those on opposite end of the cube's face diagonals; all 3-distance vertices (again a total of 3) are in the opposite end of the cube's diagonals connected with x .

III. Disjunctive normal form

Let $\mathbb{B} = \{0,1\}$ be the Boolean set. Given a Boolean function $f: \mathbb{B}^n \rightarrow \mathbb{B}$ we say that it is in **disjunctive normal form (DNF)** if it is a disjunction of one or more conjunctions of one or more literals. A DNF formula is in full disjunctive normal form if each of its variables appears exactly once in every conjunction. The only propositional operators in DNF are conjunctions (\wedge), disjunctions (\vee), and not (\neg). The not operator can only be used as part of a literal, which means that it can only precede a propositional variable. Using the **support** of a Boolean function which is defined as follows: $\text{Supp}(f) = \{(x_1, x_2, \dots, x_n) \in \mathbb{B} : f(x_1, x_2, \dots, x_n) = 1\}$ it's well

known that by denoting $x_i^{a_i} = \begin{cases} 0, & x_i \neq a_i \\ 1, & x_i = a_i \end{cases}$, the DNF is given by

the formula $f(x_1, x_2, \dots, x_n) = \bigvee_{(x_1, \dots, x_n) \in \text{Supp}(f)} x_1^{a_1} x_2^{a_2} \cdots x_n^{a_n}$, where

the main disjunction is applied only to all vectors $(x_1, \dots, x_n) \in \text{Supp}(f)$. The corresponding term $x_1^{a_1} x_2^{a_2} \dots x_n^{a_n}$ for every $(x_1, \dots, x_n) \in \text{Supp}(f)$ is called its **minterm**. More information on the subject can be found for example in [1].

The following general problem is often considered: Given a Boolean function in DNF, how to find a representation with the least possible number of summands. This is the so-called **SOPE (sums of products expansion) representation** of Boolean functions. The well-known Quine and McCluskey algorithm (see [3] and [4]), which is presented in most discrete mathematics classes, is the defacto standard when we have at least 4 variables. For small n the minimization, that is the transformation from DNF to SOPE can be done using a Karnaugh diagram.

All methods are based in the observation that for every variable x_i we have $x_i K \vee \overline{x_i} K = K$.

Given a Boolean function $f(x, y, z)$ in DNF it's obvious that the DNF contains some subset of all eight possible minterms, and if (as in our example) two minterms differ in a single variable, we may simplify by adding these minterms and deleting the variable. This is based on the reversed distribution rule

$$(1) \quad x_i K \vee \overline{x_i} K = (x_i \vee \overline{x_i}) K = K.$$

Notice that in terms of Hamming distance two minterms differ in a single variable if the distance between the two n -tuples is exactly 1.

IV. The Karnaugh diagram

With the Karnaugh diagram we map the eight possible minterms in a rectangular array in such a way that neighboring fields differ by a single variable (Figure 2).

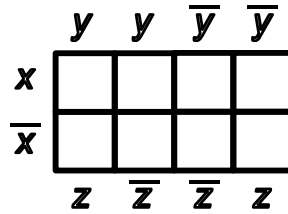


Figure 2. The Karnaugh diagram for 3 variables

In the Karnaugh diagram every square represents a minterm corresponding to the conjunction of this square's terms. For example, the (2,3) square has row \bar{x} and columns \bar{y}, \bar{z} thus giving the optimized conjunction $\bar{x} \bar{y} \bar{z}$.

To use the diagram, we mark with the number 1 every square that is in the support of f . We have to look at the diagram as a cyclical structure, that means that the squares in the last row (column) are neighboring the corresponding squares in first row (column). The main advantage of the Karnaugh diagram is that the minterms that can be optimized using (1) are neighbors, and we only need to look at the 1×2 , 2×1 or bigger rectangles that occur but only if it has the number $2^l, l \geq 1$ as its face.

V. Using hypercube graphs coloring for DNF minimization

Example 1: Let $f(x, y, z) = \bar{x}\bar{y}z \vee \bar{x}yz \vee x\bar{y}\bar{z} \vee x\bar{y}z \vee xyz$.

In this case we have the diagram (Figure 3) where the 1's form two red rectangles which create an actual square that forms the variable z as an applicant. On the other hand, the two 1's marked in green form the other applicant in the SOPE, that is $x\bar{y}$. Thus the minimized DNF is $f(x, y, z) = x\bar{y} \vee z$.

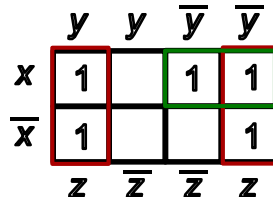


Figure 3. The Karnaugh diagram for Example 1

We propose, instead of the Karnaugh diagram, to use the hypercube and mark the vertices corresponding to the minterms that are in the DNF. Next, we have to look at all edges that have marked endings, all squares (faces of the cube) with four marked corners and so on. Thus, the coloring of the cube graph for the DNF from Example 1 is given in Figure 4. We can see that we have 5 edges of which 4 forms the face of the cube corresponding to the term z .

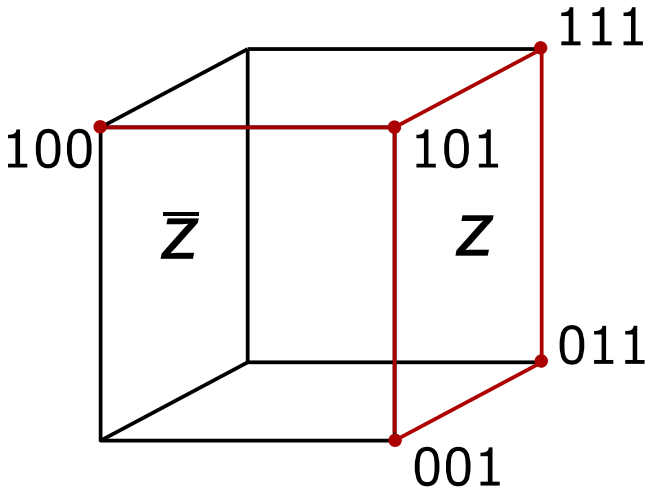


Figure 4. The cube graph for Example 1

This can also be derived from the coordinates of the 4 vertices (or the path): $(001) \rightarrow (011) \rightarrow (111) \rightarrow (101)$. Note that this path connects neighbors having Hamming distance of 1. Next, the edge $(100) \rightarrow (101)$ leads to the optimized (10) , which is $x\bar{y}$.

VI. Higher number of variables

It's hard for humans to picture higher dimensions but the hypercube Q_4 (here we have four variables x, y, z, t) can be represented by its third-dimension projection Figure 5). If we

color the vertices of Q_4 that correspond to the midterms of given DNF we have the following options:

- **edges:** for example, the edge $1011 \rightarrow 1111$ differs in position 2 only. Thus, it will minimize to $1_11 = xzt$;
- **faces:** for example, the square defined by the path $0110 \rightarrow 1110 \rightarrow 1100 \rightarrow 0100$ will cancel 2 variables and minimize to $_1_0 = y\bar{t}$;
- **cubes:** for example, the cube defined by the path $1000 \rightarrow 1001 \rightarrow 1011 \rightarrow 1010 \rightarrow 0010 \rightarrow 0011 \rightarrow 0010 \rightarrow 0000$ will cancel 3 variables and is minimized to $_0_ = \bar{y}$;
- **the hypercube:** In this case all vertices of the hypercube will be colored and we have all 16 minterms (i.e., the complete DNF) and the minimization leads to $____ = 1$.

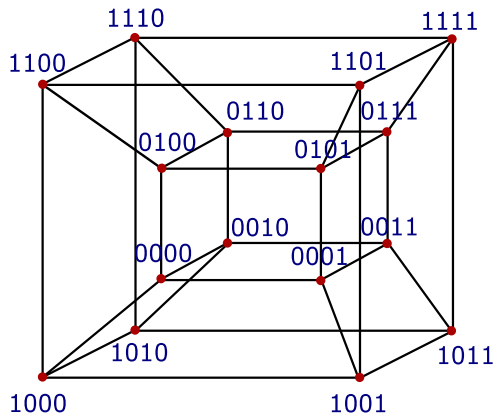


Figure 5. The hypercube Q_4

The paragraph above clearly explains why when using the Karnaugh diagram, even when we have more than 3 variables, we are only looking at rectangle that have $2^l, l \geq 1$ filled squares with ones.

REFERENCES:

1. **Aigner, M.**, Discrete mathematics, AMS, 2007, ISBN: 978-0-8218-4151-8

2. **Bickle A.**, Fundamentals of Graph Theory (Pure and Applied Undergraduate Texts, 43), AMS, 2020, ISBN 978-1470453428
3. **Quine, W. V.**, A Way to Simplify Truth Functions, The American Mathematical Monthly, 1955, 62 (9): 627–631. doi:10.2307/2307285
4. **McCluskey, E. J. Jr.**, Minimization of Boolean Functions, Bell System Technical Journal, 1956, 35 (6): 1417–1444. doi:10.1002/j.1538-7305.1956.tb03835.x