

**ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ЕПИСКОП  
КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ”**

**SHUMEN UNIVERSITY “BISHOP KONSTANTIN  
PRESLAVSKY”**

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ**

**КОЛЕЖ – ДОБРИЧ**

**ТОМ XV**

**PROCEEDINGS**

**COLLEGE DOBRICH**

**VOLUME XV**



**Университетско издателство  
”Епископ Константин Преславски”**

НАУЧНИ ТРУДОВЕ на Колеж - Добрич, том XV, 2023 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, 2023 г.  
ISSN 2367-8356

## СЪДЪРЖАНИЕ

Semantic ambiguity of can in word associations <b>Petranka T. Ivanova</b> .....	5
Ефективността на приказките и детските книжки в чуждоезиковото обучение <b>Михаела Петкова</b> .....	16
Приказката в ранното чуждоезиково обучение <b>Диляна Николова</b> .....	28
Приказката като средство за изучаване на английския език в детската градина <b>Кармен Атанасова</b> .....	37
Играта в ранното чуждоезиково обучение <b>Женя Алексиева</b> .....	46
Игри на английски език в детската градина <b>Красимира Халкаджиева</b> .....	55
Формулярът за оценяване при подготовката на учители по чужд език в детска градина и начален етап <b>Живка Илиева</b> .....	62
Индивидуалният опит като ресурс във формалното образование за възрастни <b>Милена А. Томова</b> .....	77
Геймификацията като иновативен подход за организация на учебния процес от детската градина до университета - примери от практиката <b>Валерия Иванова</b> .....	87
Фолклорът – уникална възможност за възпитаване на метроритмичен усет на децата от предучилищна възраст <b>Светла Митева</b> .....	105

Добруджанският музикален фолклор – акцент при формиране на метроритмичен усет в предучилищна възраст <b>Светла Митева</b> .....	<b>123</b>
Приложение на знанията по български език и литература и природна среда при подготовката на детски учители <b>Милена Цанкова, Камелия Койчева</b> .....	<b>139</b>
Базови граждански компетенции в мултикултурното общество <b>Николай Николов</b> .....	<b>152</b>
Моделирането в образователния процес по математика в детската градина <b>Нели Тафтисова, Калина Алексиева</b> .....	<b>164</b>
Повишаване дигиталните компетенции на педагогическите специалисти <b>Ивелин Иванов</b> .....	<b>171</b>
Introducing mathematical concepts using hats and coins puzzles <b>Nedko Mitev, Pavlina Ivanova, Nikolay Yankov</b> .....	<b>179</b>

# SEMANTIC AMBIGUITY OF CAN IN WORD ASSOCIATIONS<sup>1</sup>

PETRANKA T. IVANOVA

**Abstract:** *The present work tackles some issues about ambiguity in terms of homonymy. As a result of an experiment only two of the meanings of the word 'can' are in the focus here. The purpose of the article is to summarize the observations on word associations supplied by means of students' answers in a method very similar to a free association test. Regardless of the specific modal shades such as permission, ability, possibility, offer, etc. that this particular verb could carry and without having the purpose to give an exhaustive list of meanings, the test supplies information about the related words some of which can come into expressions. They are options of useful phrases that could be taught at school while making schoolchildren acquaintance with multiple meanings of the word 'can'. The test used in the experiment provides data which is compared to expressions from two corpora (BUY-BNC and Word Neighbors).*

**Keywords:** *ambiguity, foreign language, word associations.*

## Introduction

Whether we should call it a conflict of homonyms as Cabanillas [1] or ambiguity, the so called clash between words of same phonemes and graphemes exists. Zhang et al [14] claim that universally words with more than one meaning prevail over those with just one. I would rather agree with Mamedova [6] who observes it to be especially true about the English language. Homonyms and polysemes are in this group of the so called "ambiguous words" [14].

The abundance of homonymy in the English language includes not only homophones but also homographs at the same time as it is the case with the word the present paper

---

<sup>1</sup> This work was supported by funding of a Shumen University project, *Competence Approach in Teaching College Students*, № 08-31/ 16.01.2023.

focuses on. According to Cambridge dictionary [17] online *can*, firstly as a modal verb, is used to express ability, permission, request, possibility, offer, then as a noun it designates “a closed metal container”; “the amount of food or drink that is contained in a can”; used as a slang word, it can mean “headphones”; in informal speech it stands for prison or even toilet. Another use of it as a verb is to “preserve food by putting it into a can or into a jar (= glass container) from which the air is removed”; in slang “If you get canned, you are dismissed from your job”. As it is clear, the word has different related meanings but also some of them are unrelated. Meanings of a word without any relation between them are generally referred to homonymy while polysemy concerns related senses. In our case some of the meanings can be recognized as a phenomenon of polysemy, others as homonymy. If the idea about both being placed in one and the same continuum is adopted here, the twofold classification would not be of great significance for the present research.

Frisson and Pickering [2] underline the controversy of views about representation of word meaning while focusing on two positions, one is “the *radical polysemy* view which maintains that all specific representations of a word are stored, and the *radical monosemy* view, which claims that the only one meaning of a word is stored and that specific interpretations are computed on the basis of contextual information...”. The importance of context is generally recognized. Nyysönen [8] explains that while “...the learning of lexical phrases starts with the commonest patterns in the commonest uses, the acquisition of lexical items begins with the commonest items in the commonest patterns, making it possible to learn and practice items and patterns in parallel from the start.”

Following the classification of Arnold (as cited in [6]) to “exactly homonyms, homophones and homographs”, *can* (as a modal verb and as a noun) could be defined as one of the first group, and as this group goes on to be further divided, it seems to match the subgroup of “Partial homonyms having the same initial form but different paradigms”. The plural form of *can* as a

noun needs –s to be added, while can as a modal verb does not add –s for present simple 3p. sg, so there wouldn't be any further kind of overlapping and the word remains on the lexical level of homonymy, escaping the grammatical one. If we were interested in can as a full verb, e.g. with the meaning of putting something into a can, it would be suitable for the group of Ginsburg' s lexico-grammatical homonyms (another classification as cited in [6]). Rothwell's Dictionary of homonyms [11] adds some more interesting uses of the word but the paper is organized around two of them – “the present tense of the verb ‘to be able’ and ‘a metallic cylindrical container which can contain a variety of products from various kinds of food to paint or beer’.

### **Method and participants**

The work relies on two online corpora, i.e. Brigham Young University-British National Corpus (BYU-BNC) [15] and Word Neighbors (WN) [16]. The latter is developed by the Hong Kong University of Science and Technology. The search for appropriate data in BYU-BNC is not limited to particular register. It includes different kinds of texts both written and spoken, e.g. fiction/drama/prose/poetry, public debate, conversation, meeting, etc. WN offers a similar computer assisted processing of data. For the present study it is important that both corpora give information not only about frequency and word class but in addition, it is easy to check the context and decide whether any of the examples are suitable for the purpose.

The results from the corpora are compared with the findings from a very similar to free association test. The associations data is gathered in a period of approximately three successive years. The informants are 29 undergraduate students of Primary school pedagogy and foreign language. Their age varies from 20 to 42. The procedure is the same as depicted in an earlier work [4]. As it included 20 stimulus words and the reaction words were analyzed only for part of the stimuli there, some of the left out data is included here together with the results from the same experiment conducted in the following two years.

## Results and discussion

Although the difference is clear-cut with some homonymous words, others do not offer such an obvious distinction ([9] and [13]) or as Restu [9] suggests the interpretation seems to be a matter of subjectivity. As word frequency is an important prerequisite for language processing [12], a corpus research appears useful to decide which meaning is more commonly used in language. WN classifies them as in figure 1:



Figure 1. Number of occurrences of the word *can* for the different word classes according to Word Neighbors

The authors warn of possible mistakes in terms of word classes as the results are received by computer program work. There were a few instances indeed such as "...who was found stuffed in a garbage can in a Luanda suburb", where *can* was classified as a verb, but the context supplied enough information to have good reasons to reorganize the data. After more or less subjective reconsidering of the examples, the final results did not lead to unexpected twist as the group of verbs remained the largest of all.

Although the numbers are different and the sources vary, the proportions of the verbs compared to nouns usage in BUY-BNC lead to the same conclusion (see fig. 2 and fig. 3).



Fig. 2. Number of occurrences of can as a verb (can\_v search) according to BYU-BNC



Fig. 3. Number of occurrences of can as a noun (can\_n search) according to BYU-BNC

The next figure shows some of the most frequent words that follow the verb can in BUY-BNC.

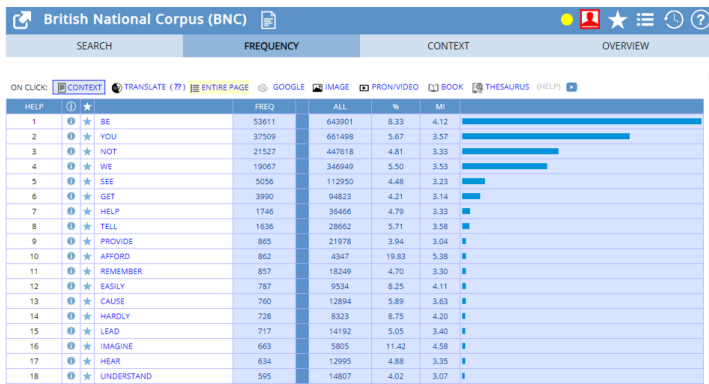


Fig. 4. Frequency collocations of the verb can in BUY-BNC

A detailed summary of the most frequently used collocations lists words like watering, empty, recycling, opener, equal, tomatoes, tin, collection, etc. as part of the expressions with can as a noun.

The problem with the corpora is that although computers do excellent work in separating verbs from nouns, there is a necessity of much time consuming work to decide manually which of the several meanings as a verb and which of the several meanings as a noun each example refers to.

As collocations including the word can and associations with the word can are characterized as being of different nature, it would not be entirely appropriate to be compared either qualitatively, or quantitatively. It is suitable to be compared only with one of the types of associations, though, i.e. the syntagmatic ones. But in terms of quantity the data obtained by searching in the corpora confirms the use of the word as a verb (different meanings included) several times more than its use as a noun. Much less imposing in its scale the experiment with the students' associations helps to draw similar inferences.

Understood as a noun	frequency	Understood as a verb	frequency	Responses in Bulgarian	frequency	Not clear enough to be classified	frequency
cat	1	can't	6	Moga (can)	2	pan	1
metal	1	could	3			body	1
recycling	1	swim	3	Ne moga (can't)	1	pen	1
rubbish	1	do	1				
tomatoes	1	play	1	Pluvam (swim)	1		
		piano	1				
		draw	1				
		verb	1				
		sing	1				
		walk	1				
		dance	1				
		everything	1				
		work	1				
		make	1				
		opportunity	1				
		drive a car	1				
		Can you help me?	1				

Figure. 6. Students' responses to the stimulus word can in a free association test

(Some of the informants responded with more than one word). Most probably there was a conflict between these most common meanings and this rivalry in mind resulted in different outcomes – for some students it was a verb, for others a noun. For a small number of students the first thing that came to their mind was the Bulgarian word for the modal verb can. There were three cases that were difficult to decide what kind of association it was. They looked like or rather would sound like the so called clang associates but as their presence remained unclear they were not considered to pertain to any of the two groups. Paradigmatic associations are said to be more typical for adults. They are valuable for foreign language teaching as

they show a deeper level of language acquisition. But the syntagmatic associations were the ones that draw a connective line between the results from the test and the corpora data. A close comparison showed the co-occurrence with all of the response words for can as a noun. Unfortunately they were not used in collocations. The only coincidence was the co-occurrence of metal and can as a noun. After reconsidering the examples in context only 3 of the suggested in BYU-BNC were found appropriate, and two in WN. The substance characteristic appeared to be the common link between word – associations – collocation. Synonyms of metal were present in both corpora as collocations with aluminium and with tin. The response word rubbish was another case which was difficult to be found as a collocation with can as a noun. In British English the more natural collocation would be rubbish bin, and its synonym garbage is preferred by Americans while adding + decomposability characteristics. It appeared in 13 examples in BYU-BNC and there were 51 garbage can/ cans examples in WN.

The top 20 collocations with can as a verb showed insignificant overlap with the reaction words provided by the informants. The opposition can – can't was the strongest for all of the sources used in the research. The variety of suggested verbs as a reaction to the stimulus word can differed from the top ten collocations except for the verb help. In search of free associations, a student retrieved a well stored social expression in her mind.

According to Storkel and Maekawa [12] “learning a secondary meaning of a homonym differs fundamentally from learning a novel word.” While exploring the way semantic similarity affects ambiguous word learning in second language, Zhang et al [14] suggest that there might be different mechanisms that participate in learning L2 homonyms and polysemes. Their results give evidence that the first meaning may have a negative impact on learning the second meaning of homonyms (the “interference effect”), while with polysemes it seems to be the other way round. The first meaning of

polysemous words may help to learn the second one (the “facilitation effect”).

As a matter of fact it is difficult to decide which of the two uses of can appears earlier in terms of acquisition. On the one hand, can as a verb occurs in all English language primary school textbooks in Bulgaria. On the other hand, the noun is well-known even to pre-school children. In this case it is a loan word entangled in everyday Bulgarian language to such an extent that at least children would not most probably connect it to foreign words at all. Such a complication is possibly due to the capacity of language as it is appropriately referred to “the primary means of cultural transmission ...” [5].

As Rodd et al [10] put it “learning a new word meaning might be particularly challenging for children if they already have a different, semantically unrelated meaning associated with that word”. Storkel and Maekawa [12] share the two possibilities viewed by different authors concerning the comparison of acquisition in terms of easiness in learning completely new words and once well-known homophones appearing with a new meaning. Shortly, some consider it easier to learn unfamiliar words due to the human mind “preference for unique mapping” as what concerns lexical and semantic representations, others share the other way round supporting the view that homonyms are learned more rapidly since there is less new information to deal with.

In Bulgarian ‘kenche’ is a noun. It is a loan word with a Bulgarian diminutive suffix added to it used as a slang word. It is widespread in colloquial language and probably even most small children are familiar with it. If we adopt the view that foreign (second) language acquisition resembles the way children learn their mother tongue, Goldfield’s experiment results [3] that children produce more nouns than verbs (but they comprehend more verbs than they use, though) would definitely recognize the leading role of can as a noun. But McDonough et al [7] notice the rise of opposition to such a view worldwide and suggest a better explanation about the difference between noun and verb acquisition as due to “a

word's imageability". They state that the higher the imageability of the word, the easier it is to be learnt despite the type of word class they belong to.

Therefore, the expected results from the experiment were to have more reaction words to the stimulus word as a noun. The surprising 84 per cent of all acceptable reaction words were a response to the word as a verb. In case can as a verb is used in positive short answer of Yes/No- questions we have the same vowel sound as in the noun and the homonyms are both homophones and homographs, but in other cases, e.g. in general questions where can is in unstressed position and the vowel is reduced to schwa, we can talk only about homographs. This means that context would reduce ambiguity. But the problem remains as free association tests are conducted with stimuli out of any context.

### **Conclusions and further work**

In terms of chronology, most probably the first acquired of the two meanings is the word as a noun. Later in school education with the start of language learning, a new meaning – that of the modal verb – is added to the elements of the developing language map in students' mind. This is the crucial point when the ambiguity could take place.

The research shows overall discrepancy or insignificant overlap of response words in a free association test with collocations in the two corpora. As it was already underlined, the different nature of associations and collocations is not neglected. Yet a parallel could be drawn between the two that would probably facilitate the process of foreign language learning. In other words, the lack of coincidence of words might be interpreted as a sign of the necessity to teach ready to use structures. They could be related to syntagmatic associations, since the latter are said to be typical for children's associations.

In future studies, it may be a starting point for a new research of students who are future pre/ primary school teachers. The findings of the present research could be used in developing an English lesson based on the semantic links

between the words. It could include the reaction words as well as some of the most frequent collocations.

#### REFERENCES:

1. **Cabanillas**, I.de la Cruz. (1999). The Conflict of Homonyms: Does It Exist? C. I. F. XXV, pp.107 – 116.
2. **Frisson**, S. and Pickering, M. J. (2001). Obtaining a Figurative Interpretation of a Word: Support for Underspecification. In: *Metaphor and symbol*, 16(3&4), 149–171, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
3. **Goldfield**, B. A. (2000). Nouns before verbs in comprehension vs.production: the view from pragmatics. *J Child Lang.* 2000 Oct; 27(3):501-20. doi: 10.1017/s0305000900004244. PMID: 11089337.
4. **Ivanova**, P. Some Observations on Two Small Groups of Words in a Free Association Test. Proceedings of The 4th International Academic Conference on Research in Social Sciences, Barcelona 10-12 December, 2021, Spain, Diamond Scientific Publishing, pp. 121-135.
5. **Kachru**, Y. (1995). Cultural meaning and rhetorical styles: toward a framework for Contrastive Rhetoric. In: *Principle &Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (Eds. Cook, G and Seidlhofer). Oxford: Oxford University Press, pp.171-184.
6. **Mamedova**, M. (2019). Classification of homonyms of the English language. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, Vol. 7, No 12, 2019. ISSN 2056-5852.
7. **McDonough**, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Dev Sci.* 2011 Mar;14(2):181-9. doi: 10.1111/j.1467-7687.2010.00968.x. PMID: 21359165; PMCID: PMC3043374.
8. **Nyysönen**, H. (1995). Grammar and lexis in communicative competence. In: *Principle &Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (Eds. Cook, G and Seidlhofer). Oxford: Oxford University Press, pp. 159-170.

9. **Restu**, R. The distinction between polysemy and homonymy on lexical ambiguity Retrieved 1.12.2023 <https://osf.io/5nfhj/download/?format=pdf>
10. **Rodd**, J. M., Berriman, R., Landau, M., Lee, T., Ho, C., Gaskell, M G. & Davies, M. H. (2012). Learning new meanings for old words: effects of semantic relatedness. *Mem Cogn* 40:1095-1108 DOI 10.3758/s13421-012-0209-1
11. **Rothwell**, D. (2007). *Dictionary of Homonyms*. Wordsworth Editions Ltd.
12. **Storkel**, H. L. and Maekawa, J. (2005). A comparison of homonym and novel word learning: The role of phonotactic probability and word frequency. *J Child Lang.* 2005 November; 32 (4):827-853.
13. **Utt**, J. & Padó, S. (2011). Ontology-based distinction between polysemy and homonymy. *Proceedings of the Ninth International Conference on Computational Semantics*, pp. 265-274.
14. **Zhang**, Y. Lu, Y. Liang, L. & Chen, B. (2020). The Effect of Semantic Similarity on Learning Ambiguous Words in a Second Language: An Event-Related Potential Study. In: *frontiers in Psychology*. 14 July, 2020. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01633
15. **URL**: BYU-BNC <https://www.english-corpora.org/bnc/>
16. **URL**: Word Neighbors, Hong Kong University of Science and Technology <http://wordneighbors.ust.hk/>
17. **URL**: Cambridge dictionary <https://dictionary.cambridge.org/>

# ЕФЕКТИВНОСТТА НА ПРИКАЗКИТЕ И ДЕТСКИТЕ КНИЖКИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ<sup>1</sup>

МИХАЕЛА ПЕТКОВА

## THE EFFECTIVENESS OF STORIES AND CHILDREN'S BOOKS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

MIHAELA PETKOVA

**Abstract** *Children respond with curiosity to interesting stories from near and far, and the teacher's role is to support and stimulate children's motivation for this interest. This is carried out through systematic actions taking place both in the family environment and in the kindergarten.*

**Keywords:** *very young learners, kindergarten, English language teaching, stories, children's books*

Според Енциклопедичен речник на литературните термини [3: 97] „към детско-юношеската литература трябва да се причислят всички текстове и илюстрации, които имат емоционално и възпитателно влияние върху подрастващото поколение слушатели, наблюдатели или читатели.“ Драбъл [9] уточнява, че детската литература: приказки и стихотворения, насочени към децата, има дълга история, например приспивните песни са пети още в Римско време, а някои детски броилки и игри са почти древни, но едва в средата на 18 в. издателствата се специализират в производството на книжки, чиято първа цел е удоволствието, а не обучението или поуката.

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

Голяма част от приказките и книжките за малки деца могат да се използват в ранното чуждоезиково обучение. Днес има голямо разнообразие от книжки, електронни книжки и адаптирани истории, сред които можем да подберем произведения, илюстриращи необходимата ни граматика, лексика, засягащи теми, които осигуряват интегративни връзки с други предметни области и повишават мотивацията на децата. На това мнение е и Илиева [12]: „детската литература (стихотворения, песни, приказки, книжки с картинки) е богат лингвистичен ресурс за чуждоезиково обучение.“ Терзиева [5] разглежда като детска литература книжки с картинки, детска лирика, приказки, легенди, фантастични разкази, приключенски разкази, книги за животни, комикси, легенди. Според нея [5] многообразието на детската литература както българска, така и чужда ни позволява да отговорим на различното езиково ниво на децата, както и да го надградим неусетно.

Валенте и Муро [17] разглеждат детските книжки като отправна точка за създаване на педагогически материали. Миралес-Алберола [15] ги използва за развиване на културна и интеркултурна осведоменост, критична грамотност и гражданско съзнание. Кад [8] ги представя като средство за изграждане на екологично съзнание наред с уменията за четене с разбиране, като осъществява интердисциплинарни връзки с други предметни области. Алкуист [7] ги разглежда като възможност за речниково и граматическо развитие. Илиева [11] препоръчва използването на книжки за деца в ранното чуждоезиково обучение, защото представят езика в естествен контекст, целевата аудитория е на възрастта на обучаемите и езикът е представен така, че „децата да го разберат, да научат наизуст изразите, а след това да ги приложат лесно по време на игри или разговори.“ Тя [2] предлага редица езикови игри: произнасяне на изрази от приказки по различен начин, с различна скорост, „игра със зарове“ [2: 152], „игра със солничка“ [2: 154].

Камински [14] използва детската книжка като материал не само за езиково развитие, а и за интегративен, холистичен и мултисензорен (ангажират се повече сетива) подходи чрез интеграция на чуждия език и приказката с пеене, рисуване и други дейности, които се извършват „на английски,“ като така се осигурява подходяща среда за използването на езика в различен контекст, като се упражняват разнообразни езикови структури и функции.

Децата обичат приказки, познават ги, познават структурата им, но познанията им по английски са ограничени. Райт [19] посочва следните ползи от работата с приказки: мотивация, усъвършенстване на уменията за слушане, допълнителни дейности в контекста на приказката, интегративни връзки с други дисциплини.

Използването на приказки дава възможност да постигнем редица обучителни и възпитателни цели: да помогнем на децата да обогатят своите познания за живота, да допринесем за формиране на личността им и изграждането на морални ценности, да ги направим почувствителни към случващото се в природата и сред хората, да развиваме способността им за логическо мислене и критичност, да им помогнем да усетят и оценят изобразителната сила на езика, като ги стимулираме да подхождат творчески, да развиваме комуникативността им във всичките ѝ аспекти – слушане, говорене, чрез ролеви игри, драматизации, рисуване или музика. [5] Според Илиева [13: 51] детските книжки поставят здрави основи за оgramотяване и развиване на разнообразните грамотности, тъй като в тях децата „срещат различни шрифтове на корицата и по страниците и започват да ги различават (главни и малки букви, едри и дребни, красиви букви или извити букви).“ Това според нея [13: 51] “е началото на оgramотяването и на развиването на печатната грамотност. Такова разнообразие на шрифтовете и размера може да се види само в детските книжки.“

Използването на приказки допринася за постигане на разнообразие от цели при чуждоезиковото обучение.

Децата се запознават с интонационните модели на езика; научават и запаметяват нова лексика по-лесно, защото е представена в смислен и интересен контекст, запомнят и използват правилно цели изрази, често на по-високо от тяхното чуждоезиково ниво. При подбора на текстове за целите на ранното чуждоезиково обучение роля имат два основни фактора – от една страна възрастовите особености и интереси на децата, а от друга – техните езикови възможности. Децата възприемат и реагират положително на приказките, даже когато те са на езиково ниво, надвишаващо познанията им по чуждия език. Добре е да се има предвид, че използването на детски литературни текстове при чуждоезиковото обучение е интересно и дава резултат, когато с помощта на учителя, децата разберат, че не е нужно да възприемат текстовете като непроменливо и завършено цяло, а че могат да подхождат към тях творчески, като експериментират и дори променят както съдържанието, така и езиковото изражение. [4]

Когато използваме приказки, е много важно да знаем как да помогнем на децата да разберат съдържанието, така че да се насладят истински на приказката, да добият знания, да останат със самочувствието, че могат да разбират, дори когато им четат/разказват на чужд език. Съществуват редица методи за подпомагане на разбирането: да се въведе подходящ контекст, в който предварително да бъдат представени героите на приказката; да се прокара паралел между това, за което се говори в приказката, и различни аспекти от живота на децата, например взаимоотношения с приятели, отношение към животните, възнаграждение за добротата и т.н.; да се подканят децата да направят предположения за съдържанието на приказката, съдейки по илюстрациите или по някои ключови думи, които да им се покажат предварително; да се използват различни начини за онагледяване на съдържанието, например рисунки на дъската, изрязани подходящи картинки, маски, флашкарти, истински предмети и др.; да се модулира гласът и

интонацията по време на четене/разказване за пресъздаване на емоции, характери и герои. [6]

Според Елис и Брустър [10] ученето на английски чрез приказки има своите специфики. При някои истории, може да се наложи учителят да използва родния език на децата (ако всички деца в групата споделят общ език, това е съвсем естествено). Използването на родния език на децата може да бъде инструмент, който да им помогне да научат чуждия език. Ако не се използват двата езика, децата биха се лишили от много ефективна стратегия за учене. Трябва обаче внимателно да се обмисли кога и защо да се използва родният език, понеже колкото повече се използва английски, толкова повече децата се потапят в новата среда. Елис и Брустър предлагат следните случаи, в които може да се използва родният език на децата при изучаването на приказка:

- Контекстуализиране на историята – да се установи връзка с личния опит на детето.
- Предсказване какво следва в една история.
- Проследяване на основната сюжетна линия.
- Извличане на думи или изрази.
- Разясняване на лексика, граматическо правило или културна информация.
- Напомняне на децата какво се е случило досега в историята.
- Обясняване на дейността в приказката като се работи по двойки или под формата на игра. [10]

Ефективното използване на приказки предполага внимателно планиране. Да се прочете или разкаже приказка на децата, без да е направена необходимата подготовка, обикновено не води до постигане на максимален ефект и дори може да предизвика у децата объркване, загуба на интерес или чувство за изолираност поради неразбиране на съдържанието. За да избегнем това, бихме могли да подберем материала в зависимост от нужните лексика, граматика, произношение, според езиковите умения, които искаме да усъвършенстваме

(слушане, говорене); необходимо е навреме да преценим дали е нужно да адаптираме езика, за да бъде по-достъпен за децата (да се заменят някои непознати думи с близки по смисъл познати, да се използват по-прости граматически структури, да се използва в повествованието сегашно време, да се разделят дългите изречения на части, като се използва познат словоред и т.н.); да се подберат изрази за упражняване и практическа употреба, да се прецени дали да се поднесе цялата наведнъж или на части, в няколко урока. Има песнички или рими на почти всички теми, които могат да се използват за затвърждаване на материала. При планирането на ситуацията се предвиждат последващи (follow-up) дейности, които ще стимулират децата да използват научения чрез приказката език по различен начин в разнообразни ситуации. [1]

Когато разказва или чете приказка, учителят иска да постигне оптимален ефект. Задачата му се усложнява от това, че намерението му обикновено е не просто да заинтригува или забавлява децата, а и да реализира методически и педагогически цели. В тази връзка са препоръчани някои техники, които да обезпечат успешното въздействие и реакция на децата при слушането на приказка – децата трябва да са седнали, така че да могат да виждат и учителя, и книжката с илюстрации, която ще се разтваря и показва. Важен е зрителният контакт. Изразителното разказване изисква да се варира темпото на говорене, височината и силата на гласа, интонацията, според съдържанието; използването на мимики и жестове, за да се предаде съдържанието по-ясно, драматично и емоционално. Похвати на добрия разказвач са променянето, пропускането или добавянето на части към историята според нивото на децата; повторението на ключови моменти и обратната връзка (проверката дали децата са ги разбрали); повторението на онези изрази, които децата трябва да усвоят; оставяне на време децата да помислят, да коментират и да задават въпроси; включване на децата в разказването, като учителят ги кара

да предскажат какво ще се случи по-нататък в историята. Децата притежават богато въображение, но с помощта на приказките го доразвиват и се оформят като творчески и нестандартни личности. Приказките изграждат у децата умения и навици за учене (правене на предположения, последователно подреждане в хронологичен или логически ред, използване на визуални/слухови опори за разбиране на смисъла и т.н.). [18]

Примерен план – конспект  
За основна форма на педагогическо взаимодействие  
по английски език

**Възраст:** 4-6 години

**Цели:**

Да усвоят нови думи и изрази

Да преговорят стари знания

Да изградят самочувствие и уважение към другите

Да се запознаят с истории за приятелство и сътрудничество

**Задачи:**

**Лексика:**

нови изрази – Not I; I will

преговор на животни (hen, cat, pig, sheep, horse, duck, cow, goat, donkey, dog, chicken, rooster).

**Граматика:**

Минало просто време (asked the little red hen; said the little red hen; he lived)

Бъдеще време (Who will help me to...?; I will... )

Възвратни местоимения (Myself)

Множествено число на съществително име (friends)

**Умения:** слушане и говорене

**Материали:** Приказка „The little red hen,” картинки от книжката, рисунка на ферма, картинки на животните от фермата и от приказката, изработени маски, кошница

**Връзка с други направления:** околен свят, музика

### **Встъпителна част. Емоционална нагласа:**

У: Good morning, kids! How are you today? Днес заедно ще научим повече за приятелството, но преди това да си припомним животните, които познаваме. Погледнете на картината и ми кажете кои животни познахте? (Учителката показва картина на животни от фермата)

Д: pig, cow, horses, sheep, cat, hen, donkey, dog, chicken, rooster

У: Да ги повторим заедно

У: Very well, kids! Много добре се справяте! Време е да се запознаем с червената кокошка. Ще ви прочета нейната история, а вие слушайте внимателно.

Първи прочит. (Снимка на книгата и главните моменти от историята, които се виждат през цялото време от децата) (Muldrow, D. (ed.). [16])

У: Which animals are in the fairy tale? За кои животни се разказва в приказката?

Д: Little red hen, sleepy cat, lazy dog, and noisy duck.

У: Да повторим всички заедно.

У: Те помогнали ли са на малката кокошка със семената? Did they help the little red hen?

Д: Не са помогнали на червената кокошка!

У: No, they didn't. They didn't help her. Да повторим!

У: Не са ѝ помогнали и какво казвали през цялото време?

У: Not I – повторете с мен!

Д: Not I

У: Накрая, след като хлябът вече е бил готов, какво ѝ казали?

У: I will, повторете с мен!

Д: I will.

У: Всички ще повторим определени фрази, които са най-често срещани в книгата.

У: So she did – така и направила.

Д: So she did.

У: Not I, said the sleepy cat (каза спящата котка).

Д: Said the sleepy cat.

У: Said the lazy dog (каза мързеливото куче).

Д: Said the lazy dog.

У: Said the noisy duck (каза шумната / кресливата патица).

Д: Said the noisy duck.

У: Деца, not I and I will променят изречението! Not I, значи „не аз“, а I will значи „аз ще“!

У: I will read the story to you once again.

У: What do you think, children, are they good friends? Какво мислите, деца, добри приятели ли са героите?

Д: No!

У: They're not good friends because they didn't help the hen.

У: Ще изиграем една игра!

### **Игра: „Познай ме“.**

У: В кутия съм сложила различни животни от фермата. Ще мина покрай вас, а вие трябва да си изтеглите едно животно и да кажете как се казва на английски.

### **Игра: „Влез в роля“**

У: Ще изиграете репликите на героите, като си разменят ролите. Пригответе ви маски, които да сложите. Едно дете ще бъде кокошката, която ще поиска помощ, друго ще бъде котката, трето ще бъде патето и четвърто ще бъде кучето. Когато кокошката моли за помощ, ще ѝ отказвате с думите Not I. (Учителката се включва, за да помага на децата с ролите.)

Little Red Hen said: Who will help?

Cat, dog and duck said: Not I

Little Red Hen said: Then I will do it myself!

### **Игра: „Помниш ли“**

У: Ще ви разделя на три отбора, а аз ще съм the red hen. Единият отбор ще е отборът на мързеливото куче, другият отбор ще е на спящата котка и последният отбор ще е на шумната патица. Аз ще мина през всеки отбор и ще ви задам въпрос! Вие трябва да ми отговорите така, както са отговорили животните на малката червена кокошка, когато ѝ отказват помощ.

У: Who will help me take the wheat to the mill to be made into flour?

Отборът на кучето / the lazy dog: Not I.

Отборът на котката / sleepy cat: Not I.

Отборът на кресливата гъска / noisy duck: Not I.

**Игра: „Кокошка пита“**

У: Деца, г-жа Кокошка ни е оставила едно писмо с въпроси към приказката! Тя иска да ѝ отговорите. Какво ще отговорим?

1. Who does the Little Red Hen ask for help?

2. Why don't the animals help the Little Red Hen?

3. Why doesn't the Little Red Hen share the bread with the animals?

**Игра: „Пресъздай ме“**

У: Ще разиграем приказката. Ще мина с една кошница, в която съм сложила листчета с картинки на героите от приказката. Когато изтеглите листче и го разгърнете, ще видите кой герой ще сте.

1. Little red hen

2. Noisy duck

3. Sleepy cat

4. Lazy dog!

У: Аз ще съм разказвачът на приказката, а останалите ще са публика. След това героите ще бъдат други деца и всички ще се изредят.

У: Детето, което играе ролята на кокошката, ще посее семенцето. След това, ще мине да поиска помощ от животните! Животните трябва да отговорят както в приказката.

**Заключение:**

У: I am very pleased with you! Браво, деца, справихте се страхотно със задачите, научихме, че приятелството е много важно и не трябва да отказваме помощ. Вие бяхте много внимателни и отговаряхте на всички задачи.

Приказките развиват езиковите умения слушане и говорене, както на роден, така и на чужд език. Ако учителят подходи към обучението на децата на чужд език с желание, отговорност и креативност, резултатите биха оправдали всички евентуални трудности и предизвикателства. Чрез

този интересен начин за изучаване на английски учителят ще породи у децата желание за учене и знания, и любов към английския. За децата слушането на приказки е естествена, позната и любима дейност, неотменна част от процеса на порастване и съзряване и затова, когато приказката играе голяма роля в чуждоезиковото обучение, децата заучават много по-ефективно материала.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Балабанова**, М. Методика на обучението по чужд език в детската градина, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 2010, ISBN 9789546806703.
2. **Илиева** Ж. Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – УИ "Епископ Константин Преславски, Шумен, 2015.
3. **Лилова**, Д., Вълчев, Б. (ред.). Енциклопедичен речник на литературните термини. Хейзъл – Duden, София, 2001.
4. **Софрониева**, Е. Особености на изучаването на чужд език в детска възраст, УИ „Св. Климент Охридски“, София, 2020, ISBN:9789540749310.
5. **Терзиева**, М. Проблеми на родноезиковото обучение в детската градина, Либра Скорп, Бургас, 2020, ISBN 9789544715946. Раздел 3-Методи и похвати при работа с литературна приказка
6. **Чуждоезиковото** обучение днес. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. П. Стефанова, НБУ, София, 2013, ISBN:9789545357640.
7. **Ahlquist**, S. Embedding Language-development Tasks in Lessons Based on The Magic Finger in the Primary Classroom. CLELE Journal (Children’s Literature in English Language Education), 8: 2 (2020).
8. **Cad**, A.C., S. Liruso, P.E. Requena. Integrating Environmental Awareness in ELT Through Picturebooks. CLELE Journal (Children’s Literature in English Language Education), 10: 2 (2022).
9. **Drabble**, M, The Oxford Companion to English Literature, Oxford, 1995.
10. **Ellis**, G. and J. Brewster, Tell it again The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers, British Council, 2014, ,21, ISBN 978-0-86355-723-1

11. **Ilieva** Zh. Picture Books in Early Childhood Foreign Language Education. PROCEEDINGS OF THE WORLD CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES. 12th December, 2019, Barcelona, Spain, Category: Social Sciences and Humanities. Diamond Scientific Publication, ISBN: 978-609-8239-98-0 pub. <https://www.dpublication.com/proceeding/shconf>
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. <https://www.dpublication.com/proceeding/shconf>
14. **Kaminski**, A. Creating a Multimodal and Holistic Learning Experience with Catherine Rayner's Augustus and His Smile. CLELE Journal (Children's Literature in English Language Education), 8: 2 (2020).
15. **Miralles-Alberola**, D. Storytelling Projects on Native American Children's Literature for Primary English Education: A Case Study. CLELE Journal (Children's Literature in English Language Education), 10: 2 (2022).
16. **Muldrow**, D. (ed.). The Little Red Hen, Golden Books, New York, 2001, ISBN-10 0307960306
17. **Valente**, D., S. Mourao. Picturebooks as Vehicles: Creating Materials for Pedagogical Action. CLELE Journal (Children's Literature in English Language Education), 10: 2 (2022).
18. **Whitehead**, R. Children's literature: Strategies of teaching (Modern elementary methods series), Prentice Hall, Hoboken, 1968, ISBN-10 0131325892
19. **Wright**, A. Using Stories with Young Children. <https://andrewarticlesandstories.wordpress.com/articles/using-stories-with-young-children/>

# ПРИКАЗКАТА В РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ<sup>1</sup>

ДИЛЯНА НИКОЛОВА

## STORYTELLING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

DILYANA NIKOLOVA

“If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales.”

Albert Einstein

**Abstract:** *Learning English can be easy and amazing with storytelling. This is the best way to develop listening and speaking skills. Stories and tales help children memorize the new vocabulary with pictures and games, through repetition in interesting context.*

**Keywords:** *tales and stories, vocabulary, games, pictures, words*

Приказката е едно от най-ярките средства за въздействие върху децата. Тя открива пред детето удивителен свят, изпълнен с вълшебства, стимулира мисленето и въображението на детето. От приказките то получава първите си представи за света, за справедливост и несправедливост.

Най-често в приказките за най-малките герои са животни. Чрез тях децата се запознават с начина на живот и различни типове характер на героите. Във всички приказки има поука, благодарение на която можем да помогнем на детето да излезе от трудна ситуация.

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

Чрез приказките както на роден, така и на чужд език децата обогатяват лексикалния си запас, запомнят цели граматически структури, развиват умения за слушане и разбиране на непознат текст.

С богатата си гама от илюстрации те помагат на децата да развият своята зрителна памет и визуална грамотност. Чрез използването на приказки децата развиват усет към езика, запознават се с английския синтаксис и словоред. Приказката е едно от най-ярките средства за въздействие върху децата.

Приказките са подходящи за използване в ранното чуждоезиково обучение. Драматизирането на приказки повишава интереса на децата. Една и съща приказка може да бъде претворена и чрез куклен театър, и чрез участие на децата-артисти. По този начин приказките оживяват и придобиват комуникативен характер. Чрез тях развиваме артистичност и речеви, и езикови умения. Те дават възможност за преговор на изученото, за разширяване на речниковия запас, за въвеждане и упражняване на граматични структури.

За използването на приказки като метод в ранното чуждоезиково обучение говорят Брустър и др. [5], Илиева [7], а Муро [10] разглежда приложението на детски книжки, Бамфорд и Дей [4] дават метод за разширено четене, извънкласно четене или четене за удоволствие, Манукян и Дъргарян [9] ги представят като средство за развиване на говорни умения. Илиева [7: 53] твърди „че този метод в детската градина се реализира като учителят чете книжки и приказки на английски език по време на свободните занимания и понякога дава на децата възможност да изберат приказката.“

Според Брустър и др. [5] приказките разкриват пред децата богатството и сложността на езика. Те са запомнящи се, предоставят приятно и интересно съдържание за работа; мотивиращи са, изграждат положително отношение. Приказките предоставят възможности да се учи не само език: те осъществяват

интегративни връзки с други дисциплини, развиват умения и стратегии за учене. Илиева [1: 78] счита, че „внимателно подобранията произведения развиват успешно уменията за слушане и говорене в детската градина...“ че „водят до усвояването на лексикалния материал в готови за употреба граматически издържани изрази“. [1: 79]

Тацуки [11] разглежда положителния ефект от четенето, от слушането на приказки и истории. Лоти [8] изяснява причините, поради които приказките са мощен инструмент в чуждоезиковото обучение и предлага примерни дейности.

„Използването на детски приказки и книги в ранното чуждоезиково обучение има редица предимства. Те увличат децата, ангажират тяхното внимание и интерес. Приказките развиват въображението, осъществяват връзка между фантастичния и реалния свят, в който децата живеят.“ [2]

Илиева [6: 87] твърди, че „използването на книжки в часа по чужд език помага на децата да развият положително отношение към книгите и четенето, и интерес към книгите на английски език, да изградят запас от готови за използване изрази, което им позволява да звучат добре според езиковото си ниво в момента.

Приказките помагат на децата да научат точното и правилното произношение на новите думи, обогатяват речниковия им запас, развиват творчество и въображение. [3]

„Когато слушат приказка на чужд език, децата имат определена цел: стремят се да я разберат. Това е предизвикателство за тях, въпреки че са свикнали да правят същото на български. Мотивацията им е двустранна. Ако успеят да я разберат, се чувстват възнаградени за успеха си, ако ли не – мотивирани да положат повече усилия, за да успеят следващия път. [2]

Тук предлагам няколко детски книжки и приказки, които считам за подходящи за деца от предучилищна възраст.

The Tale of Samuel Whiskers или The Roly-Poly Pudding е детска книга, написана и илюстрирана от Беатрикс Потър [19]. Приказката е адаптирана към анимация и лесно може да достигне до децата. Тя е интересна история, чрез гледането на филмовата версия се обогатяват уменията на децата за слушане. Приказките на Беатрикс Потър забавляват децата от всички възрасти от десетилетия. От тази книжка децата ще научат за мама котка и нейните непослушни котета и как трябва да слушат родителите си, защото може да се случат опасни и лоши неща. Думи, върху които можем да работим чрез тази приказка са: dumpling – кнедли, pudding – пудинг, cheese – сирене, bacon – бекон, barrel – буре, flour – брашно, milk – мляко, tea – чай, dough – тесто. Чрез тази книжка децата ще разпознават и назовават животните на английски език: a dog – куче, a kitten – коте, a rat – плъх, a rabbit – заек. Ще се запознаят с други съществителни имена: an umbrella – чадър, a house – къща, a cupboard – шкаф. Приказката създава подходящ контекст за играта „Назови на английски език какво виждаш на картинката.“ Учителят отваря детската книжка и показва на децата картинки, които те трябва да назоват с точните и правилни думи. Чрез многократното повторение на предметите, които децата виждат, те успяват да усъвършенстват своето произношение.

„Dilly the Dinosaur“ на Тони Брамман [12] е идеално средство за запознаване на децата с нови думи и изрази. В тази приказка главните герои са палавият и непослушен Динозавър Дили и неговото семейство. Приказката затвърждава понятия за размер, време, развитие, семейство и членовете на семейството: my family – моето семейство, mother – майка, father – баща, child – дете, brother – брат, sister – сестра. Децата ще се запознаят с названия на предмети, обекти, явления като: room, bedroom, window; времето: sunny, rainy; празници: birthday, Christmas; глаголи: eat, drink, play, paint. Ще се запознаят с антоними: yes – no, good – bad, big – little, happy – sad, clean – dirty. Диалогът е прост, което го прави лесно запомнящ

се. Приказката е забавна, интересна и поучителна. Чрез нея децата ще започнат да описват картинки на английски език и да назовават предметите, които виждат на картинките. Тук предлагам игра, която има за цел да помогне на децата да се запознаят с някои глаголи, които включват всекидневни дейности. Играта се казва "Познай какво прави Дили." Учителят посочва илюстрации от детската книжка, а децата назовават на английски език с какво точно се занимава главният герой в приказката като използват глаголите: eat, drink, play.

„Going Swimming“, „Пепа отива на плуване“ [14] е от ниво първо, подходяща е за деца, които са готови да направят първите си стъпки с четенето. Книжката съдържа кратка история, често повтарящи се думи, които улесняват четенето. Следваща книжка „Playing Football“ [15] е от ниво второ, което е подходящо за начинаещи читатели, които могат да четат кратки, прости изречения с малко помощ. И в двете книжки думите са съобразени с възможностите и възрастта на децата. Изреченията са прости, а думите са сравнително често срещани в ежедневната реч. Книжки, подходящи за запознаване и назоваване на цветове, цифри и букви са „Colours with Пепа“, [18] „123 with Пепа“ [16], „Abc with Пепа“ [17].

Според мои наблюдения английският за най-малките деца е едно вълнуващо приключение. Децата се интересуват от новото и непознатото, а уникалните възможности, като гледането на кратки анимационни филмчета, направени по книжките, предразполагат децата да възприемат лесно и в забавна атмосфера чуждия език. Те са много любознателни и бързо помнят, когато събудим любопитството и интереса им, така че за тях не е трудно да запомнят нови думи. От книжките за прасенцето Пепа, моето дете се запозна първо с числата на английски, след това на български език. Запомни бързо названията на животните и цветовете с помощта на магнитни карти, карти с животни, карти с цветове, кукли, пъзели и др. На по-късен етап забелязах как детето демонстрира придобитите

знания. Добре е, ако използваме всяка ежедневна ситуация, за да запознаваме детето си с английски език.

Децата много обичат да задават въпроси. Можем да им отговаряме като добавяме английски думи и им обясняваме тяхното значение. Има цяла поредица с книжки за Пепа, те са снабдени с богати илюстрации и позитивни послания. Която и книжка да изберем, децата има какво да научат и да се забавляват. Могат да нарисуват картина на любим герой, може да оцветяват картини, и т.н. За да се затвърдят знанията на децата от приказките, прилагаме игри. Да поставят карти една по една, една до друга. Който сложи всички карти първи, печели. Ако играчът няма сдвоена карта, той пропуска ход и изчаква да се появи сдвоена карта в двата края. Когато играта се повтори, картите се раздават отново. Може да се приложат карти с картини на героите от приказката, която децата вече познават. С показ на картите от децата се изисква да назоват имената на животните. Да отгатват, разпознават герой или предмет от приказка, докато слушат неговото описание. Книжките за Peppa Pig са подходящи и събуждащи интереса, децата могат да изберат кой герой да бъдат и защо искат да играят именно него. „Peppa Pig“ е носител на награда Bafta за предучилищна анимация, показвана всеки ден по канала Nick Jnr.

„New lamps for old“ на Катлийн Фидлър [13] е приказка богата на илюстрации. От илюстрациите в детската книжка децата могат да се запознаят, да произнасят и да използват следните думи: a lamp, a star, people, a man, a woman, a wooden hat, a small truck, a castle, a sun, a sky, light, darkness. От тази приказка те могат да научат лексиката за четирите годишни времена (winter, spring, summer, fall) и да ги описват с подходящи прилагателни и съществителни като snow, wind, sun, a cloud, It is cold, It is hot, It is dark, It is sunny, It is cloudy. Учителят записва четирите годишни времена на дъската (показва картинки, поставени на магнитна дъска) и децата описват всеки сезон с една дума или с кратко изречение. Например: spring –

sun, winter – snow, It is cold, summer – It is hot, a fall – It is cloudy.

В „The three bears“ [20] интерес представляват следните думи: a bear, a chair, a bed, a forest, глаголите eat, sleep, run, jump, sit. След тази интересна приказка, за да се усвоят по-добре новите думи, препоръчвам една индивидуална и една групова игра. Груповата игра се играе с два големи зара, на които са нарисувани картинки. Децата трябва да свържат думите с картинките на заровете. Учителят разделя децата на два отбора. Децата от единия отбор хвърлят зара, а децата от другия отбор трябва да назоват на английски език изобразеното на картинката. След това децата от втория отбор хвърлят зара, а децата от първия отбор трябва да назоват това, което виждат, изобразено на картинката. Всеки верен отговор носи по една точка. Печели онзи отбор, който събере повече точки. Тази игра учи децата на сръчност, точност и обогатява тяхната лексика за мебелите в стаята и за всекидневните дейности като хранене, спане, излизане навън. Тази приказка и тази игра имат за цел да покажат как минава един ден от живота на човека. Животните са представени като говорещи същества, извършващи човешки дейности. Това привлича вниманието на децата и ги мотивира да учат английски език като играят заедно и работят в екип. Работата в екип обединява децата и ги учи да преследват общи идеи, цели и интереси.

Приказката е част от детството на всеки човек. Тя има подобаващо място в чуждоезиковото обучение в детската градина. Помага на децата да разграничават доброто от злото, да бъдат мили и любезни. Приказките забавляват детето и в същото време то научава много нови неща. Приказките оказват положително влияние върху развитието на детето. Те допринасят изключително много за научаването на чужд език. Могат да бъдат важен мотив, за да продължат децата да изучават английски език с желание и след като са напуснали детската градина, когато игрите в час постепенно намаляват. Би било добре чуждоезиковото

обучение да започне от най-ранна възраст, децата да разберат, че по нататъшното му изучаване и ползване е тяхната отворена врата към света и бъдещето.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. **Илиева, Ж.** Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – Шумен, УИ "Епископ Константин Преславски", 2015.
2. **Маргаритова, Д.** Умението слушане и използване на приказки в ранното чуждоезиково обучение. В Годишник, Чуждоезиково обучение, Нов Български Университет. – С., Нов Български Университет 2009. <https://ebox.nbu.bg/cel/stud02.html>
3. **Пейчева, Р., Е. Димитрова.** Ролята на дигиталната приказка и модерните технологии в ранното чуждоезиково обучение. В Научни трудове, Колеж. // Том VIII. – Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски“, 2015, 73-82.
4. **Bamford, J., R. Day.** Extensive Reading: What is it? Why bother? In Language Teacher. // vol. 21.5, 1997, <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2132-extensive-reading-what-it-why-bother>
5. **Brewster, J., G. Ellis, D. Girard,** The Primary English Teacher's Guide. – London, Penguin, 2002.
6. **Ilieva, Zh.** 4.6. Lexical approach with young learners. In T. Pattison (ed), IATEFL 2014 Harrogate Conference Selections. 48th International Conference, Harrogate, 2-5 April 2014. Editorial Committee E. de Chazal, C. Lima, A. Paran, ISBN 1-901095-64-9, IATEFL: Faversham, pp 86-87.
7. **Ilieva, Zh.** Approaches in the Education of Young Learners Foreign Language Teachers. in JoLIE (Journal of Linguistic and Intercultural Education) // vol. 9, No 1, 2016.
8. **Lawtie, F.,** Storytelling. British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/activities/pre-intermediate-a2/storytelling>
9. **Manukyan, A. M., A. M. Durgaryan.** Developing speaking skills through fairy tales in elementary school. In Science Review. // vol. 3:20, 2019.
10. **Mourao, S.** Picturebooks are for children and teenagers. In C&Ts. // vol. 1:11, 2011, pp. 5-11.
11. **Tatsuki, D.H.** Storytelling: Repositioning Literary Texts in Language Teaching, Annals of Foreign Studies Vol.90(2015), Kobe City University of Foreign Studies, 145-157.

**ПЕЧУРСИ:**

12. **Bradman**, T. Dilly the Dinosaur. Illustrator Susan Hellard. – London, Methuen Children’s Books, 1989.
13. **Fidler**, K. New lamps for old. – Edinburgh, Oliver & Boyd, 1965/1972.
14. **Peppa** Pig Going Swimming. – London, Ladybird Readers, 2016.
15. **Peppa** Pig Playing Football. – London, Ladybird Readers, 2018.
16. **Peppa** Pig: 123 with Peppa Board book. – London, Ladybird Readers, 2014.
17. **Peppa** Pig: ABC with Peppa Board book. – London, Ladybird Readers, 2014.
18. **Peppa** Pig: Colours Board book. – London, Ladybird Readers, 2001.
19. **Potter**, B. The Tale of Samuel Whiskers; Or, The Roly Poly Pudding. – London, Frederick Warne, 1908, free ebook from <https://www.freekidsbooks.org>
20. **The** three bears. Illustrator F. Rojankovsky. – New York, Golden books, 2001.

# ПРИКАЗКАТА КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИЯ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА<sup>1</sup>

КАРМЕН АТАНАСОВА

## THE TALE AS A MEANS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE KINDERGARTEN

KARMEN ATANASOVA

**Abstract** *Tales give us a magic world. They can be used in English language teaching with the youngest learners: they provide context, rich material, emotions, experience. The article views the opinion and experience of various authors and provides a lesson plan for work with a story.*

**Keywords:** *very young learners, story, tale, English as a foreign language, cross-curricular links*

Кой не обича приказките? Те ни потапят в един друг възшебен свят, където всичко е възможно. Точно това харесват децата в тях. Те могат да пътуват през времето и да се пренасят в бъдещето, в миналото или във въображаеми светове. Учителят носи отговорност да поднесе този различен свят на децата, така че да го заобичат!

В книгата си “Началото бе възпитанието” [2] Алис Милер, психолог и автор на книги, разглежда приказката не само като част от учебния процес, но и като част от възпитателния такъв. Дава поглед и задълбочени разсъждения върху това как въздействат книгите с приказки на децата. Тя експериментира, като на няколко различни

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани” на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

възрастови групи деца четат едни и същи приказки, след което заедно с малчуганите анализират какво са разбрали. След дълги години проучвания тя заключава, че децата възприемат приказките като истински, с истински ситуации и истории и вземат примери от тях.

В “Демократичното образование” [4] Яков Хехт, основател на първото демократично училище в Израел, използва приказката като метод за учене и като културно / духовно наследство, като се вдъхновява от едно малко момиче. След провеждане на занятие, в което е присъствала приказка като затвърждаване на знания по английски език, но и с поучителен край, Хехт забелязва подобна на тази в приказката ситуация през междучасието, в която въпросното момиче повторило знанията придобити от приказката.

Мел Ливайн говори в книгата си “Няма глупави деца” [1] за това, че все повече и повече детски градини по цял свят използват приказките като средство за научаване и затвърждаване на научено на чужд език. Той разглежда приказката като “асимиляция” в езикознанието. Децата чуват историята, преработват я през призмата на това как са реагирани на нея и я закодират в съзнанието си. Ливайн твърди, че четенето на приказки ги учи на морални ценности като добро и лошо, развива езиковите им умения, тъй като те започват да имитират думите, които чуват. Освен това четенето обогатява техния речник, повишава вниманието и умението за концентрация и подобрява способността им да фокусират вниманието си върху историята, изгражда умения за слушане и развива въображението.

Брустър и др. [5] твърдят, че образователната стойност на приказките е неоспорима по цял свят. Те са мотивиращи, забавни, носят предизвикателство, ангажират децата лично – идентифицират се с героите. Приказките осигуряват споделено социално преживяване, провокират общ отговор (смях, тъга, вълнение, очакване). Могат да се използват за въвеждане, упражняване или

преговор на лексика и граматика, обогатяват мисленето на децата, неусетно изграждат усет към езика, осведоменост за ритъм, интонация, произношение, усъвършенстват различните стилове и стратегии на учене и типовете интелигентност.

Според Илиева [10: 17] „преживяването на удоволствие с приказките в ранните етапи на изучаване на език ще повиши интереса на децата към четенето и желанието им да четат.“

Риън Евънс [11], автор на “Да помогнем на децата да преодолеят страха,” говори в книгата си за ползите от четенето на приказки и как тяхното отсъствие вреди на комуникативните умения, което пък от своя страна създава пречка децата да се развиват и това отнема от тяхното личностно самочувствие. Той вярва, че книгите развиват мисленето на детето от по-ранна възраст. Когато четем на детето, то се научава да разбира причината и следствието и упражнява своята логика. Научава се да мисли за последствията от действията, както и кое е правилно и грешно. Когато детето достигне нов етап в развитието си, или преживява нова и непозната ситуация (безпокойство от първия ден в училище или от преместване на ново място), четенето на история, свързана с това, може да облекчи безпокойството му и да му помогне да се справи. Във връзка с чуждоезиковите приказки той смята, че са основополагащи за един по-широк спектър от знания без социални и езикови прегради и по-обширен кръгзор и начини за търсене и намиране на информация.

Илиева [9: 115] твърди, че чрез работа с приказки:

- „децата преживяват различни социокултурни роли
- усвояват формулите за вежливост
- упражняват своята комуникативна компетентност и въображението си
- развиват емпатия, чувствителност и толерантност
- трупат социокултурен опит, докато се забавляват.“

Нидерландският филолог, историк и културолог Йохан Хьоизинха [6], отделя доста голямо внимание на проблема

с езиковата бариера в своята книга "Homo Ludens". Той смята, че наравно с игровия елемент, четенето на приказки е условие за генериране на култура. Филологът споменава и друг подход: един доказано работещ подход за адресиране на евентуални трудности при четенето е структурираното, интерактивно четене, наречено още „диалогично четене“. Диалогичното четене предоставя на учителя набор от техники, които да използва по време на четенето с детето, които целят да насочват диалога между тях двамата по време на самото четене.

Филологът допълва още, че за детето обичаен подход към четенето е като към пасивно преживяване, при което учителят насочва вниманието му към картинките на страницата, докато чете текста. Диалогичното четене изисква активното участие на детето. Диалогичното четене е пример за обучителен подход, който може да създаде възможности за децата с обучителни трудности, като в същото време представлява добър инструмент за учене и за децата, които нямат затруднения [6].

Илиева [8] разглежда 5 етапа за работа с приказки за развиване на говорни умения на английски език с деца:

- „интерактивно представяне
- повторение в значим контекст
- комуникативни дейности
- забавни дейности
- разговори.“

Виктория Уилсън [3] говори в книгата си “Как да развием детската креативност” за това, че приказката е използвана като обучителен метод тогава, когато се извършват последствия.

- Да се постави задача, в която трябва да бъде включена речева дейност, например под формата на ролева игра.
- Предтекстови упражнения (работа върху думите и граматиката, използвани в текста).

- Да се перифразират изречения, като се използва определена граматична структура; например като се използва отрицателна форма.
- Да се раздели текстът на части и те да се озаглавят.
- Да се намират ситуации, в които се използват определени изрази.
- Да се назовават по ред всички места на действие, посочени в текста.
- Да се идентифицират героите, които казват дадени фрази.
- Да се подредят картинките според събитията в историята [3].

Несъмнено използването на приказки ще подобри процеса на изучаване на английски език. Приказката като метод ще разнообрази уроците, позволявайки на децата да научат необходимата информация по лесен и забавен начин. Въз основа на горното си струва да заключим, че приказките са изключително ценен ресурс при изучаване на чужди езици. Те са забавни, увлекателни и кратки, чрез тях работим за цялостното развитие на детето.

### **Примерен план – конспект**

За основна форма на педагогическо взаимодействие по английски език

**Тема:** Приказката “The farm” [7]

**Възраст:** 4-7 години

**Цел:** Затвърдяване уменията да слушат с разбиране, въвеждане на нова лексика, която децата да включват в комуникацията си с другите. Припомняне кои са домашните животни, къде живеят те, с какво се хранят.

**Задачи:**

**Лексика** – актуализиране на знания;

Активна лексика – planting seeds, hope, grow, around, keep, lay, basket, handsome, chewing, whistle

**Граматика:** неопределителен член – “a” “an”; единствено число и множествено число на съществителните имена

**Умения:** слушане, повтаряне  
**Време:** 30 минути  
**Материали:** приказка, магнити с животни  
**Междупредметни връзки:** околен свят, български език, математика

### **Ход на ситуацията:**

T: Hello, children!

K: Hello, teacher!

T: Бях ви обещала, че ще ви запозная с една много интересна приказка, ако слушате и тъй като днес сте много послушни, аз ще изпълня своето обещание. Приказката се казва "The farm." Повторете името на приказката.

K: The farm

T: Точно така! Приказката се казва "The farm" – Фермата. Аз започвам да чета, а вие ме слушайте внимателно, за да може да отговорите на моите въпроси след това.

*Първи прочит*

T: Ще ви задам няколко въпроса, а от вас ще очаквам отговори!

T: Къде живеят животните от приказката?

K: Във фермата.

T: Животните от приказката живеят във фермата. They live in the Farm. Фермерът кара трактор. Какво прави с него? (учителката проверява дали децата са разбрали съдържанието).

K: Засява семена.

T: Фермерът, с помощта на трактора, засява семена.

T: Кои животни живеят във фермата?

K: Кокошки, пиленца, крави, телета, коне, котки, кози, куче, прасета, овце, патета...

T: Hens, chickens, cows, calves, etc. live in the farm, that's right. Let's see, children! How many cows are there? – учителката проверява дали знаят думите.

K: One

T: Yes, the cow in the field is one. Look at the picture, children! What do the lambs do?

K: They play.

T: Yes, the lambs play and run in the field. Are there goats in the Farm?

K: Yes!

T: Excellent! There are goats in the Farm. Отговорихте правилно на моите въпроси, затова ще имате награда! Ще играем! Играта се казва “Гатанката отгатни” и има следните правила:

В ръцете си, един след друг, ще държите тези карти. След като чуе гатанката, този, в чийто ръце са картите, трябва да я познае и да посочи верния отговор със съответната карта.

Следващата игра се казва “What is this?”. Играта се играе по следния начин: аз ще викам отпред при мен по две деца, като им давам една карта. От двете страни на картата има нарисувано по едно животно. Всеки ще зададе въпрос на другарчето си: What`s this? като няма да вижда животното на другарчето си, а другарчето му трябва да отговори: This is a/an ... (казва съответното животно) и детето от другата страна трябва да каже животното на български език, а ето и пример: Пламена, come here!

T: What`s this?

K: This is a frog.

T: Frog е жаба.

K: What`s this?

T: This is a cow.

K: Това е крава.

T: Сега е ваш ред. Let`s go!

Следващата игра е “Развален телефон”. Започваме от тук. Аз казвам животно на ухото на първото дете от редицата, без да повтора. Всеки следващ играч предава нататък това, което е разбрал, докато не се стигне до последния, който изказва на висок глас какво е чул и разбрал. Започваме!

Допълнителни игри!

**“Намислих си животно”**. Всеки от вас ще излиза отпред, като предварително си е намислил животно, което няма да казва, а само ще описва. Как изглежда, с какво се храни, къде живее. По тези особености останалите трябва да познаят кое е това животно. Пример: Намислих си животно. То живее във ферма, храни се с просо, снася яйца. It lives in a farm. It eats foxtail millet. It lays eggs.

К: Кокошката

Т: That`s right. It`s a hen.

**“Едно или две”**. В тази игра ще ви показвам животни. Вие ще трябва да ми казвате колко са на брой. Например: one horse

Сега сте вие!

**Кой продукт от кое животно във фермата е произведен!** Аз ще ви показвам карта с продукт, а вие ще ми казвате от кое животно е!

Let`s see an example!

What is this? This is an egg. This is from a hen.

Now it`s your turn, children!

Последната ни игра се казва **“My favourite animal”**. За тази игра ще трябва да застанете в кръг, защото ще си подаваме топка. Аз ще подам топката на някой от вас, а той ще ми каже кое е неговото любимо животно. Ето пример: Катрин, подай ми топката (госпожата казва: My favourite animal is a dog) let`s play this game!

Well done, children! Отговорихте правилно на въпросите, които задавах по приказката! Справихте се с игрите! Бяхте послушни и умни!

### **Заклучение**

Днешните сложни високотехнологични играчки оставят на децата много малко възможности за творчество и оригиналност. Те позволяват единствено безкрайното

повторение на една и съща дейност. Приказките и игрите съществуват в името на детството. Светът, в който ни пренасят те не може да се съпостави с нищо друго. Децата имат нужда от това да им се чете повече и да оставяме въображението им да работи.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Ливайн**, М., Няма глупави деца – София, Изток - Запад, 2009.
2. **Милер**, А., В началото бе възпитанието – София, Изток-Запад, 2011.
3. **Уилсън**, В., Как да развием детската креативност; първо издание. – София, Печат Инвестпрес АД, 2012.
4. **Хехт**, Я., Демократичното образование – София, Изток Запад, 2013.
5. **Brewster**, J., G. Ellis, D. Girard, The Primary English Teacher's Guide. – London, Penguin, 2002.
6. **Huizinga**, J., Homo Ludens: A study of the Play element in Culture – Boston, Beacon Press, 1997.
7. **Hurt**, M., On the farm. – Loughborough, Ladybird Books, 1983.
8. **Ilieva**, Zh., Stories in Spoken Communication Skills Development: Teaching English to Young Learners, TESOL France Colloquium 2007, OnlineJournal <http://www.tesol-france.org/Documents/Colloque07/Ilieva.pdf>
9. **Ilieva**, Zh., Developing Sociocultural Communicative Competence Through Childrens Literature. Crosscurrents: Studies in English Linguistics 3/28. Kielce: Holy Cross University Publications, 2010, 107-113.
10. **Ilieva**, Zh., Storytelling as a preparation for extensive reading, IATEFL Young Learners and Teenagers Special Interest Group CATS, 1/2009, 16-17.
11. **Evans**, R., Helping children to Overcome Fear: The Healing power of Play, – Stroud, Hawthorn Press, 2000.

# ИГРАТА В РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ<sup>1</sup>

ЖЕНЯ АЛЕКСИЕВА

## THE GAME IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS

ZHENYA ALEXIEVA

**Abstract** *Teaching foreign languages in the kindergarten is interesting, emotional and complicated. In order to keep children's attention, we need funny activities. Game is part of children's life. Some scholars view it as an essential part of language education. Therefore, we consider game an important part of foreign language education in the kindergarten. The article views various kinds of games (according to different authors) and suggests a lesson plan based on games.*

**Keywords:** *game, teaching foreign language to young learners, kindergarten, English language teaching*

Преподаването на чужд език в детската градина е интересно, емоционално и сложно, тъй като в повечето случаи децата не са запознати с езиковите явления, които срещат. Следователно задачата на учителя в такава ситуация е да заинтересува децата да учат чужд език и да направи урока интересен и забавен, а материала лесен за усвояване. Най-оптималната форма за организиране на урок за деца от предучилищна възраст е играта, тъй като на този етап от развитието играта е основната дейност на детето.

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани” на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

Бирова [3] разглежда играта като „образователен феномен в чуждоезиковото обучение.“ Според нея [3: 247] играта е „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... играта не трябва да се оценява като второстепенен, а като важен и необходим компонент в съвременните системи за чуждоезиково обучение на деца и възрастни на всички етапи.“ Тя е едновременно интересно занимание за детето и аналог на езикови упражнения за учителя, благодарение на който се развиват навици за всички видове речева дейност [2]. Брустър и др. [7] подчертават, че игрите внасят разнообразие в клас, променят хода на урока и задържат мотивацията на децата, възобновяват енергията, предоставят „скрити“ упражнения за повторение, усъвършенстват лексика и произношение, развиват памет, концентрация, внимание, всички езикови умения, увеличават комуникацията дете – дете, създават забавна атмосфера.

В резултат на задълбочено изследване Лиу и др. [9] стигат до извода, че игрите са ефективен инструмент, който може да се използва за възобновяване на енергията, за въведение, за да предоставят удоволствие на обучаемите, да ги ангажират, да ги мотивират, да упражнят структури в забавна атмосфера. Те установяват, че използването на игри увеличава постиженията на обучаемите по чужд език.

Според Петрова [6] играта като отразителна, творческа, самостоятелна, колективна дейност съдейства за всестранното формиране на детската личност. Тя създава условия за формиране на детския колектив и за развитие на отделното дете в него. Играта е самостоятелна дейност, която доставя голяма радост на детето. Поражда у него положителни чувства и преживявания, с което го привлича. В играта детето творчески пресъздава получените впечатления от околната действителност, с

което се затвърдяват и разширяват представите му, обогатява се личният му опит. [6]

Играта е един от силните мотиви при обучението по чужд език. В играта се развиват творческите и мисловни способности на детето. [2]

„Чрез играта свободно се употребяват думи и изрази на чужд език.“ [1: 37]

Илиева [4] изброява игри, които развиват лексикалния запас, както и граматиката, тъй като стимулират запомнянето на цели изрази, например Say it [4: 137]; игри, чрез които „с помощта на играчки и картинки се упражняват и заучават“ изразите от различни детски приказки [4: 146], „игра със зарове... единият за допълнение, а другият за обстоятелствено пояснение в структурата “ There is/are ... in the ...”“ В друга своя публикация [8] тя твърди, че „при тези игри децата си мислят, че упражняват животни, а всъщност упражняват структури (сегашно просто време) и са изпитвани върху животни“. Балабанова пише, че езиковите игри помагат да се направи процесът на обучение по чужд език интересен и атрактивен. [2]

Любенова изказва мнение, че играта може да се проведе, когато е усвоен определен минимум материал: звукове, букви, речевы образци, граматични форми. Освен речевы действия в езиковите игри се включват движения, мимики, използване на предмети, картини, карти. [5]

Има различни класификации на игрите.

Според Любенова езиковите игри могат да бъдат най-разнообразни по вид:

- фонетични игри
- игри по лексика
- игри по граматика
- игри по развитие на речта
- игри по превод
- игри за писане и грамотност

Според средствата, които се използват в играта биват:

- игри с рисунки

- игри със звукови ефекти
- игри с думи
- игри с карти
- игри с играчки и други предмети [5].

Брустър и др. [7] разглеждат няколко типа игри:

- игри за точност на изказа (граматични) и игри за гладкост на изказа (комуникативни)
- състезателни или сътруднически
- игри, които допринасят за цялостното развитие на детето (памет, мислене, въображение), осъществяват междупредметни връзки, развиват стратегии за учене
- за начинаещи или за напреднали
- тихи или шумни игри
- според необходимите материали (игри без материали, игри с лист и химикал, картинни, с карти (карти с думи, изрази или цели изречения), със зар/ове, настолни игри, игри, които изискват определени схеми (морски шах, подводници)
- игри за произношение, лексикални или граматически.

Според Бирова [3] играта е „една от основните стратегии в чуждоезиковото обучение“ и „важен метод в съвременното обучение по чужд език“.

Безспорно играта е един от най-добрите методи в предучилищна възраст за преподаване на чужд език. Достъпна е за всички деца, в нея всички са равни, играта дава възможност на децата да преодолее срамежливостта си и страха, които им пречат да използват чужд език. Децата усвояват учебния материал несъзнателно, чрез игра.

### Сезоните The Seasons

**Възраст:** 4-7 г.

**Време:** 30 мин.

**Цел:** Да се затвърдят названията на английски език и да се включват в изречения.

**Задачи:**

**Лексика:**

Активна лексика: – warm, hot, cold, cool.

Преговор – spring, summer, autumn, winter.

Пасивна лексика: weather, flower, birds.

**Граматика:** Работа с прилагателни имена, единствено и множествено число на съществителното име.

**Материали:** песен, картини и флаш карти на сезони, въртящо се колело с четирите сезона (фиг. 1).

**Интегративни връзки:** математика, околени свят, музика.

Ход на ситуацията:

У: Здравейте, деца!

У: Деца, миналия час се запознахме със сезоните на английски език. Днес всеки от Вас ще ми каже кой сезон харесва и ще научим някои нови думи, свързани с времето през сезоните. Ще Ви пусна песента за сезоните „Springtime is warm” [10]. Слушайте внимателно.

*Показвам флаш карти на сезоните*

У: What is this season, kids?

Д: It's spring. /summer, autumn, winter/

У: Всички заедно да повторим сезоните.

Д: Spring, summer, autumn, winter.

У: Деца, ще пусна песента още веднъж, а Вие слушайте какво е времето през различните сезони.

У: Деца, чухте ли какво е времето през пролетта?

Д: Топло.

У: In spring the weather is warm. Let's repeat.

Д: Warm.

У: And the sentence: In spring the weather is warm.

У: Какво е времето през лятото?

Д: Горещо.

У: In summer, the weather is hot. Let's repeat. (повтаря се прилагателното и цялото изречение)

У: Какво е времето през есента?

Д: Хладно.

У: In autumn, the weather is cool. Let's repeat.

У: А през зимата какво е времето?

Д: Студено.

У: In winter, the weather is cold. Let's repeat.

У: Well done, children! Днес ще изиграем няколко игри, свързани със сезоните.

У: Първата игра се казва „**Картината погледни и времето какво е кажи**“. (използват се картини със сезоните)

У: Кой е този сезон? What is this season?

Д: It's spring.

У: Какво е времето през пролетта? What's the weather in spring?

Д: The weather is warm.

У: Да разгледаме следващата картина, кой е този сезон? Which is this season?

Д: It's summer.

У: Какво е времето през лятото? What's the weather in summer?

Д: The weather is hot.

*Процедурата се повтаря за есен и зима.*

У: Следващата ни игра се казва „**Колелото на сезоните**“. Всеки от Вас ще завърти колелото на сезоните и трябва да назове сезона на английски.



Фиг. 1 Колелото на сезоните

У: Кой е този сезон? Which is this season?

Д: It's summer.

У: Да завъртим отново колелото. Let's turn the circle again! Which is this season? (упражняват се всички сезони по няколко пъти)

У: Деца, ще Ви задам няколко гатанки. Трябва да отгатнете сезона и да го назовете на английски.

У: Guess the season: the weather is warm, the birds are singing, the flowers are blooming.

Д: It's spring.

У: Guess the season: the weather is hot, the bright sun is shining, the fruits on the trees are riping.

Д: It's summer.

У: Guess the season: the weather is cool, the tree leaves are falling.

Д: It's autumn.

У: Guess the season: the weather is cold, the north wind is blowing, snowflakes are falling.

Д: It's winter.

У: Следващата игра ще бъде с мимики и жестове. Ще посочвам дете, което ще ни показва какво е времето през даден сезон (топло, горещо, студено, хладно в зависимост от картинката, която е изтеглило). Който познае сезона, отговаря на английски.

*Излиза дете и показва с мимики и жестове, че му е топло.*

Д: It's spring.

*Излиза дете и показва, че му е горещо, бърше си челото, маха с ръка пред лицето.*

Д: It's summer.

*Излиза дете и показва, че му е студено, свило се е, трепери от студ, показва че има шапка, шал, ръкавици.*

Д: It's winter.

*Дете показва, че му е хладно.*

Д: It's autumn.

У: Следващата игра се казва „**Довърши изречението**“. Аз посочвам сезона, а Вие довършвате изречението, като казвате какво е времето през сезона. Например: „Това е

пролетта“, и Вие довършвате изречението „Времето е топло“, но на английски.

У: It's spring and .....

Д: The weather is warm.

У: It's autumn and .....

Д: The weather is cool.

У: It's summer and .....

Д: The weather is hot

У: It's winter and .....

Д: The weather is cold.

У: Ще изиграем играта „Харесвам, не харесвам“. Аз ще Ви казвам сезон, а Вие ще ми казвате дали го харесвате или не.

У: The season is spring.

Д: I like spring.

У: The season is winter.

Д: I like winter

Д: I don't like winter.

У: The season is summer.

Д: I like summer

Д: I don't like summer.

У: The season is autumn.

Д: I like autumn.

Д: I don't like autumn.

Игра за подобряване на лексиката: **“Измисли повече думи“**. Казвам на децата една дума. Например: mother. Те трябва да измислят думи, започващи с първата буква на моята дума. Например: monkey, mouse, museum.

Игра със зар: играта е от типа на “Не се сърди човече“. Всеки играч хвърля зара /част от квадратчетата са с цифри, другите с картинки. При попадане на картинка, децата трябва да съставят изречение с думата от картинката.

Например: Дете попада на картинка куче – The dog is small.

Играта е мощен стимул за овладяване на езика. Игрите и игровите ситуации на английски език показват прилагането на чуждия език и дават възможност да се възпита у децата интерес към езика, създават положително отношение към изучаването му, стимулират самостоятелното говорене и умствената дейност на децата, и разбира се, правят урока разнообразен, цветен, поинтересен, езиковият материал се усвоява неусетно и заедно с това поражда чувство на постижение.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. **Байчева, Б., К. Койчева.** Възможности за интердисциплинарното обучение чрез музика, български език и литература, Образование и технологии, Бургас, кн. 5, 2014.
2. **Балабанова, М.** Методика на обучението по чужд език в детската градина. – Благоевград, ЮЗУ "Неофит Рилски", 2010.
3. **Бирова, И.** Играта като образователен феномен в чуждоезиковото обучение. – С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2021.
4. **Илиева Ж.** Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение (реализиране на модела на Луис чрез текстове за деца). – Шумен, УИ "Епископ Константин Преславски", 2015.
5. **Любенова, И.** Възможности на ранното чуждоезиково обучение. – София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски,“ 2004.
6. **Петрова, Е.** Интегративни функции на играта в педагогическия процес. – София, Народна просвета, 1986.
7. **Brewster, J., G. Ellis, D. Girard.** The Primary English Teacher's Guide. Harlow, Pearson Education Limited, 2002.
8. **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/idea.htm>
9. **Liu, F., B. Vadivel, E. Rezvani, E. Namaziandost.** Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus - Front. Psychol., vol. 12 October 2021, 12:762447. doi: 10.3389/fpsyg.2021.762447
10. **Springtime** Is Warm  
<https://www.youtube.com/watch?v=1o7IQseU43c>

# ИГРИ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА<sup>1</sup>

КРАСИМИРА ХАЛКАДЖИЕВА

## GAMES IN ENGLISH IN THE KINDERGARTEN

KRASIMIRA HALKADZHIEVA

**Abstract** *Game is very suitable for teaching young learners because all children love games, they are never bored of games. Games ensure motivation, provide repetition and make learning a foreign language easy and pleasant. The article provides a lesson plan based on games in the context of a song.*

**Keywords:** *game, kindergarten, teaching English to young learners*

Ранното чуждоезиково обучение се въвежда от детската градина. Най-благоприятният и лесен метод да започне обучението на чужд език са игрите. Децата обичат игрите, няма дете, което да е уморено от игра. Когато обучението при най-малките е под формата на игра, то се случва лесно, бързо и неусетно.

Децата са радостни, когато играят. Игриър са не само мотивиращи и забавни, те са отлично упражнение за произношение, лексика, граматика и за езиковите умения, придобити в детската градина чрез слушане и говорене. Играта е връзка между дома и детската градина, тя осигурява приятна и безопасна среда на работа. [5]

„В играта и чрез играта детето удовлетворява свои жизнени потребности, което е определящо за стремежа и мотивацията на децата да играят. Играта носи наслада, тя

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани” на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

е радост и забавление. Чрез нея децата развиват своята личност и потенциала си, формират положително отношение към себе си, разбират заобикалящия ги свят. Тя е средство за самореализация и самоизява, „отключва“ творчеството и въображението. Чрез нея детето реализира собствените си потребности за себеутвърждаване.“ [2: 39]

Езиковите игри са предизвикателство за аналитичната мисъл на детето, учат го да спазва правила, да взема решения [9].

„Играта поставя детето в активна, действена среда, която разширява кръгозора му от впечатления, представи за света, определяща е за общуването и взаимоотношенията между хората. Ученето чрез игра по своята същност е учене чрез взаимодействие.“ [2: 41]

В монографията си „Лексикалният подход в ранното чуждоезиково обучение“, Илиева прави следните изводи:

„При децата:

- Всичко трябва да е емоция, игра.
- Да са ангажирани непрекъснато, като са включени едновременно различни сетива.
- Да има звуци, жестове, движения.
- Да се използват традиционно представяне и представяне чрез съвременни технологии.
- Да се включват хорови дейности и отиграване по роли, за да могат всички - и по-плахите, и по-уверените – да имитират, да експериментират, да изследват и да правят грешки без особено притеснение.“ [3: 159]

Съгласна съм с Бирова [1: 30], че играта е „една от основните стратегии в чуждоезиковото обучение“ и „важен метод в съвременното обучение по чужд език“. Бирова [1: 247] твърди, че важноста на играта „се изразява преди всичко в поддържането на мотивацията в процеса на обучение и в превръщането му в живо общуване.“

„Играта възниква от това, че детето наблюдава живота на възрастните, пред него се разкрива все по-сложният свят на вещите, при което възникват желания, невъзможни за реализация в тази възраст. Детето се

стреми да удовлетвори тези желания в играта като въображаема действителност.“ [4: 84]

Играта трябва да се планира с учебна задача и цел, която да се постигне по време на нейното протичане. Необходимо е да се представи нужната ситуация, да се определят правилата. [4: 84] Илиева [6, 7] предлага редица лексикални игри върху детски книжки и песни, подходящи за деца от детската градина.

Опитът ми с деца ми е показал, че те непрекъснато променят своите интереси. Поради това педагогическите ситуации в детската градина трябва да са разнообразни, а материалът да е достъпен за децата. Когато се играе, когато на децата им е интересно и се забавляват, те не усещат как учат, това допринася за неусетното овладяване на езика.

Примерен план за използване на игри в обучението по чужд език

### **The colours of the rainbow**

**Възраст:** 3-5 години

**Цел:** Усвояване на цветовете и включване в изречения.

**Задачи:**

**Лексика:**

1. Активна – rainbow, yellow, purple, green – преподаваме blue, red – преговаряме
2. Пасивна – sing

**Граматика:** лично местоимение I, глагол like

**Умения:** слушане, говорене

**Време:** 30 минути

**Материали:** песен “I can sing a rainbow” [8], медальони, рингове, балони, кубчета, картина на къщичка, картина на дъга, плодове.

**Междупредметни връзки:** музика, математика, околна среда, физическо възпитание.

**Ход на ситуацията**

У: Здравейте, деца!

Д: Здравейте, госпожо!

У: Днес ще поговорим за нещо, на което вие много се радвате след дъжд. Това е дъгата. Знаете ли как е на английски език дъга?

Д: Не.

У: Аз ще ви помогна. Дъга на английски език е rainbow – да повторим всички заедно: rainbow. Да чуем една песничка за дъгата – I can sing a rainbow (пускам песента).

Всички чухте, че пяха за цветовете на дъгата. А дъга на английски език беше?

Д: Rainbow.

У: Точно така! Да си припомним цветовете, които учихме предния път. Аз ще ви казвам цвета на български език, а вие ще ми отговаряте как е на английски език.

У: Червен.

Д: Red.

У: Син.

Д: Blue.

У: Много добре, деца! Да чуем песничката още веднъж. Слушайте внимателно, защото в нея пяха и за други цветове освен red и blue.

У: Донесла съм картина на дъга. Освен червен и син, тя има още цветове нали така?

Посочваме цветовете на дъгата.

У: Този цвят какъв е?

Д: Жълт.

У: Yellow – да повторим – yellow. А този?

Д: Лилав.

У: Purple – да повторим заедно. Има още един?

Д: Зелен.

У: Green – Всички заедно да повторим green.

### **Първа игра**

У: Ще изиграем една игра. Аз ще вдигам рингчета, а вие ще ми казвате цвета им.

Вдигам червено рингче – децата отговарят red, така с всички цветовете.

У: Good job!

### **Втора игра**

Днес съм ви приготвила цветни медальончета, за всеки от вас (слагам на всяко дете). Ще назовавам цвят и всеки с този цвят медальонче ще се подрежда до мен. Red, yellow, green, blue и purple. Деца, погледнете дъгата (поглеждат картината на дъга). Ние се подредихме като дъга. (Посочвам подред цветовете на дъгата и на медальончето и изреждаме цветовете.)

### **Трета игра**

Вижте, днес ви нося балончета. Ще назовавам цвят и всеки, който има такъв цвят балонче, ще го вдига. (Раздавам балончетата и казвам: Red – децата с червен балон ги вдигат. Така се изреждат всички цветовете.)

### **Четвърта игра**

Знам, че всички обичате да строите кули. В тази кутия имаме цветни кубчета. Ще си построим кула. Всеки да си избере кубче и заедно ще я построим. Нашата кула ще започне да строи ..... Какъв цвят избра? What is your colour?

Д: Red.

Продължаваме с всички цветовете. В един момент кулата ще падне. Тогава децата ще започнат да се радват и да се смеят. (Ще създадем положителни емоции). Много добре се справихте, деца!

### **Пета игра**

Нарисувала съм една къщичка, но тя не е цветна. Да я оцветим заедно. Всеки ще си избере цвят на покривче, на прозорче или на врата в определен цвят и ще ми каже I like red color (изреждат се всички деца).

### **Шеста игра**

Знам, че вие много обичате да носите цветя на мама. Имаме една кошничка с цветя, изберете кое цвете ще подарите на мама, но отново искам да ми кажете, че харесвате този цвят и затова избирате него. Например: избирам жълто цвете и казвам: I like yellow colour. Да видим вие кое ще изберете. (Избират и казват).

### **Седма игра**

Всички вие знаете колко са полезни плодовете и зеленчуците. Днес имаме цяла кошница от тях. Да видим кой какво обича и какво ще си избере. Избирате и казвате, че харесвате. I like ...

### **Осма игра**

Деца, всички се справяте много добре. Ще си изиграем още една игричка. Това е вашата къщичка (слагам обръч на земята), ще ви пусна песничката отново и всички ще танцуваме. Когато спра музиката, ще назова цвят, всяко дете, което има медальонче в този цвят, трябва веднага да се прибере в къщичката.

У: Деца, бяхте чудесни. Всички изпълнихте много добре моите задачи. Вече знаете повече цветове на английски език, следващия път може да научим още и ще играем много игри. Вече знаете как да кажете, че харесвате нещо (I like). До следващия път.

У: Довиждане, деца.

Игровата дейност е водеща в детското развитие. Играта е достъпна дейност за децата от предучилищна възраст. Чрез нея ранното чуждоезиково обучение е лесно и достъпно за децата.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Бирова, И.** Играта като образователен феномен в чуждоезиковото обучение. – С., УИ Св. Климент Охридски“, 2021.
2. **Божилова, В.** Интерактивна педагогическа ситуация в детската градина. - С., РААБЕ България ЕООД, 2019.
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. **Пехливанова, П.** Лингвистични особености при усвояване на чужд език в детска възраст. – Велико Търново, УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, 2003.

5. **Brewster**, J., G. Ellis, D. Girard. The Primary English Teacher's Guide. – Harlow, Pearson Education Limited, 2002.
6. **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>.
7. **Ilieva**, Zh. Lexical approach with young learners. In T. Pattison (ed), IATEFL 2014 Harrogate Conference Selections. 48th International Conference, Harrogate, 2-5 April 2014. Editorial Committee E. de Chazal, C. Lima, A. Paran, ISBN 1-901095-64-9, – Faversham, IATEFL, 2014, pp.86-87.
8. **I can sing a rainbow**  
<https://www.youtube.com/watch?v=mXtpjBzPMeY>
9. **Lewis**, G., G. Bedson. Games for Children. – Oxford, Oxford University Press, 1999.

# ФОРМУЛЯРЪТ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИ ПО ЧУЖД ЕЗИК В ДЕТСКА ГРАДИНА И НАЧАЛЕН ЕТАП<sup>1</sup>

ЖИВКА ИЛИЕВА

## EVALUATION FORM IN THE PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO YOUNG AND VERY YOUNG LEARNERS

ZHIVKA ST. ILIEVA

**Abstract:** *The article presents evaluation forms used in three subjects from the syllabus of Preschool Pedagogy and Foreign Language and Primary School Pedagogy and Foreign Language and the results from them. It accentuates the importance of the evaluation form for the future teachers' preparation for lesson planning, observation and the follow up discussions, for developing the 21<sup>st</sup> century skills and literacies.*

**Keywords:** *methodology of language teaching, evaluation, evaluation form, 21<sup>st</sup> century skills, multiple literacies*

### Увод

Формулярът за оценяване при подготовката на бъдещите учители очертава критерии, които да следват при разработването и представянето на уроци в училище и ситуации в детската градина. Тези критерии и дейностите, които оценяваме по тях, подпомагат развитието на критично мислене; формират навици за наблюдение и конфериране, оценка и самооценка; допринасят за

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

развитието на педагогическата грамотност, способстват за усвояването на умения, компетенции и грамотности, свързани с компетентностния подход.

### **Новите умения и грамотности. Педагогическата грамотност, наблюдение, конфериране, оценяване**

Според Дона Огле (председател на Международната асоциация по четене 2001-2002) [19] отговорност на ограмотяващите учители е да помогнат на обучаемите да се справят успешно и безопасно с новите форми на комуникация. Редица автори [3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 23, 26] считат, че разнообразните форми на комуникация изискват нови форми на грамотност: множествена грамотност, която включва освен езикова и дискурсна, визуална, географска, свързана с околната среда, здравна, хранителна, танцова, гражданска, обществена, критична, историческа, училищна, улична, социална и т.н. (за по-разширен списък виж [11]). Други автори [18, 22, 24, 25] твърдят, че днес са необходими не само езиковите и комуникативни умения слушане, говорене, четене, писане; те говорят за уменията на 21 век (т.нар. меки умения), които включват критично мислене, анализиране, класифициране, творчество, забавление, редуване, определяне на цели, вземане на решения, управление на времето, планиране, изследване, представяне, сътрудничество, компромиси, доверие и др. (за по-разширен списък виж [12]). Установяваме, че някои от грамотностите съвпадат с уменията. Някои автори [9, 22] включват различни видове грамотности към умения и компетенции.

Като част от грамотностите за учители Бурниске [2] посочва педагогическа грамотност „лекота при използването на методи в преподаването и ученето и критична преценка при подбора на дейности и средства, подходящи за дадена група, време и цел.“ Разглежданият формуляр подготвя бъдещите учители, за да имат критичен и компетентен поглед към подготовката и изпълнението си,

към подбора на текстови материали, дейности и нагледни материали към тях, в зависимост от лексиката и граматиката, които искат да се усвоят и уменията, които трябва да се развият, към собственото си изпълнение и представянето на колегите си.

Комптън [4] твърди, че наблюдението е полезно и води до подобрения както у наблюдавания, така и у наблюдаващите, а повече наблюдатели (повече мнения) са добър механизъм за повишаване на надеждността. В резултат на дискусиите и графата коментари в хода на работа сме добавили някои критерии към формуляра. Аткинсън и Болт [1] установяват, че наблюденията подобряват преподаването и ученето. Те организират устна или писмена обратна връзка след наблюдавания урок. При нас след изнасянето на урок или ситуация, по време на които студентите попълват формуляр за оценяване, следва конфериране, по време на което студентите се подкрепят, оказват конструктивна критика, дават идеи за подобряване на плана, които включват организацията, дейностите – нови игри, използваните материали.

Ксу и Строндж [27] твърдят, че добрите инструкции при планирането са от изключителна важност за предварителната подготовка на план-коспекта, за да се постигне необходимата ширина, дълбочина, последователност и резултатност. В добавка към предварителната съвместна работа и инструкциите, студентите разполагат с формуляра, чиито критерии им помагат да не се отклоняват от целите и задачите, да използват и съставят дейности, свързани с текста и обвързани с контекста, поставен от него. Според Луис [17] важна част от разработването на уроци е оценяването и отделянето на време за размисъл върху резултатите. Попълването на формуляра и последвалото конфериране дават време за самооценка, възможност да се чуят бележки от колегите по изпълнението и да се замисли студентът върху планирането, изпълнението, резултата и възможни промени.

## **Формулярите за оценяване на материали и на план-коспекти на уроци и ситуации по английски език**

Представяме формуляри за оценяване по три дисциплини, по време на които студентите колежани се подготвят за учители по английски език наред с другите предметни области в детската градина и начален етап:

Методика на чуждоезиковото обучение, където студентите от специалност „Предучилищна педагогика и чужд език“ (ПУПЧЕ) разработват план-конспект върху видео клип, свързан с тематиката, която се покрива в детската градина (цветове, плодове, зеленчуци, животни и т.н.), тъй като за този етап няма задължителни учебници. Световната мрежа изобилства от свободно достъпни материали, подходящи за ранно чуждоезиково обучение и един учител трябва да умее да си подбере подходящ текст, който да послужи за основа на множество дейности.

Детска литература на чужд език, където студентите от специалностите ПУПЧЕ и Начална училищна педагогика и чужд език (НУПЧЕ) развиват план на урок или ситуация на английски език въз основа на автентична детска книжка (не енциклопедична, а с герои и сюжет).

Актуални проблеми на ранното чуждоезиково обучение, която надгражда курса по методика и където студентите съставят дигитални приказки – приказка с дигитално онагледяване (авторски или чужд текст).

Формулярът за оценяване по Методика на ранното чуждоезиково обучение съдържа следните критерии:

- Умения за увлекателно представяне.
- Добра контекстуализация.
- Материали и дейности, подчинени на целите и задачите.
- Педагогически умения (поставяне на задачите и връзка между тях).
- Материали, подходящи за възрастовата група (обикновено видеоклип с детска песен).

- Граматика (в изложението на представящия).
- Произношение (на представящия).
- Ползва свободно английски.
- Игри/упражнения, свързани с текста.
- Игри/упражнения, подходящи за възрастовата група.
- Разнообразие от дейности.
- Предварителна подготовка.

По тези критерии студентите поставят оценки от слаб 2 до отличен 6, следват графите Коментар (където могат да споделят впечатления по критерии, които не са включени, мотивация за оценките и др.) и Окончателна оценка (в цифри).

По Детска литература на чужд език формулярът е сходен, но отразява спецификата на предмета:

- Умения за увлекателно представяне.
- Добра контекстуализация.
- Материали и дейности, подчинени на целите и задачите.
- Педагогически умения (поставяне на задачите и връзка между тях).
- Произведение, подходящо за възрастовата група.
- Игри/упражнения, свързани с текста.
- Игри/упражнения, подходящи за възрастовата група.
- Разнообразие от дейности.
- Граматика.
- Произношение.
- Ползва свободно английски.
- Предварителна подготовка.
- Отново следват Коментар и Окончателна оценка.

Третата дисциплина, по която използваме формуляри, е избираемата Актуални проблеми на ранното чуждоезиково обучение, която допълва знанията и уменията, усвоени по методика.

- Презентация (оформление, ефекти).

- Умения за разказване: език – повторения, завършени изречения – граматика.
- Умения за разказване: произношение и интонация .
- Интересно / скучно представяне.
- Приказка, подходяща за ДГ / НУ.
- Приказка – интересно и увлекателно произведение.
- Предварителна подготовка.
- Коментар .
- Окончателна оценка.

### Резултати

Анализирани са 201 формуляра:  
 86 по Детска литература на чужд език  
 От тях 28 (32,55%) без коментар  
 13 (15,12%) с пълноценен коментар за всички  
 3 (3,49%) с коментар в цифри за всички  
 3 (3,49%) с коментар *добре* за всички  
 1 (1,16%) с коментар за всички, включително *добре*,  
*отлично*, *много добре* за всички  
 6 (6,98%) с един липсващ коментар  
 6 (6,98%) само с един коментар, от тях един с цифри  
 за останалите  
 4 (4,65%) с два коментара  
 4 (4,65%) с 3-5 липсващи коментара  
 2 (2,32%) със 7 или 8 липсващи коментара  
 16 (18,60%) с 4-8 коментара

76 по Актуални проблеми на ранното чуждоезиково обучение  
 От тях 30 (39,47%) без коментар  
 17 (22,37%) с пълноценен коментар за всички  
 5 (6,58%) с оценки „Отличен 6“ за всички, като в един от формулярите има коментар „Харесва ми“ за всички  
 В два формуляра вместо оценки е поставен знакът V,  
 в единия формуляр не изцяло  
 4 (5,26%) с един липсващ коментар  
 4 (5,26%) с два или 3 липсващи коментара

- 3 (3,95%) само с един коментар
- 5 (6,58%) с два или три коментара
- 3 (3,95%) с 4 или 5 коментара
- 3 (3,95%) с 6-10 коментара

39 по Методика на ранното чуждоезиково обучение

От тях 15 (38,46%) без коментар

3 (7,69%) с пълноценен коментар за всички

3 (7,69%) с коментар в цифри за всички

1 (2,56%) с един коментар с думи, за всички останали с цифри

4 (10,26%) само с един коментар, в един от формулярите единственият коментар е сърце

1 (2,56%) с два коментара

2 (5,13%) с три коментара

7 (17,95%) с четири коментара

3 (7,69%) с 5-8 коментара

Като цяло 73 (36,32%) студенти не са коментирали, а 33 (16,41%) са написали пълноценен коментар за всички наблюдавани. Това показва формално отношение към оценяването при около една трета от студентите и изключително сериозен подход при една шеста от тях. Останалите са коментирали там, където им е харесало или не им е харесало и са си спестили анализа на представянията на средно ниво.

Най-интересните и съдържателни коментари са:

Интересна книга, подходяща за възрастовата група; разнообразни игри, но нямаше връзка между някои игри и приказката.

Не ни въведе в приказката и беше трудно да направим връзката между задачите и приказката; разнообразни игри, при част, от които не намерих връзка с приказката; говори почти изцяло на български и не мога да направя преценка за граматика и произношение.

Конспектът не беше разигран, а обяснен.

Не ни въведе в приказката, което затрудни правенето на връзка между задачите и историята; не беше подготвила всички материали и не знаеше точно какво ще използва; говори почти изцяло на български и не мога да направя преценка за граматика и произношение.

Въведе ни в приказката; обясни ни игрите, но при някои от тях не намерих връзка с приказката; говори почти изцяло на български и не мога да направя преценка за граматика и произношение.

Запозна ни с приказката и свърза игрите с нея; подготвила е интересни и разнообразни игри; много добре беше онагледила новите думи.

Разигра част от конспекта, останалото го обясни.

Игрите и онагледяването не бяха доизпипани. Конспектът не беше разигран, а обяснен.

Приказката не е подходяща за възрастовата група. Игрите и материалите не бяха добре онагледени.

Хареса ми, че онагледява с книжката; еднообразни игри; беше притеснена и доста бързаше.

Много добре структуриран с нагледни материали.

Много голям прогрес в произношението.

Малко притеснена, но изключително подготвена.

Беше подготвила голямо разнообразие от игри.

Говори предимно на български; не разигра урока.

За човек, който не е учил английски език, се справя прекрасно.

За човек, на когото тепърва му се налага да работи с английски език, много добре.

Представянето според мен не я затрудни. Много добре се представи.

Отлично представяне.

Старание, знание, отлично представяне.

Беше интересна приказка, но произношението ѝ беше трудно.

Справи се добре, материалите са подходящи за детската градина.

Справи се добре, имаше подготовка.

Беше се подготвила много добре.  
Справи се много добре, отлична презентация.  
Подготвила се е добре, много подходящи картинки.  
Картинките бяха много подходящи, трябваше да тренира повече произношението.  
Картинките можеше да са анимирани, за да бъде по-интересно. Разказването беше по-добре.  
Картинките бяха интересни, имаше объркани времена.  
Картинките бяха анимирани – ще привлече вниманието на децата.  
Картинките не бяха много подходящи за приказката.  
Много добре се представи, беше интересна и имаше добра подготовка.  
Справи се много добре, беше се подготвила, беше интересно.  
Справи се добре, но има какво да се иска от произношението.  
Произношението да е по-добро. Можеше да е по-кратка приказката.  
Много се е постарала.  
Забавна и интересна приказка.  
Емоционална приказка.  
Много добро произношение. Научила си е приказката.  
Хубаво презентирана, има ефекти.  
Хубава презентация. Малко да тренира произношението.  
Хубава авторска приказка, можеше да се постарее повече с рисунките.  
Хубава приказка и презентация; има и рисувани картинки.  
Приказката не е нейна, не си знае текста.  
Много хубави картинки. Лесна и достъпна приказка за децата.  
Интересна история. Отлично произношение!  
Може да вкара повече емоция.  
Интересна приказка. Може да включи повече герои.

Прекалено дълга приказка; не много изразително четене.

Разказа, вместо да чете. Разказът беше увлекателен и изразителен.

Добра подготовка и добро изпълнение.

Можеше малко по-емоционално.

Малко бързо я прочете.

Много интересна!

Браво!

Добра подготовка.

Много добра подготовка. Интересна връзка с други предметни области.

Отлична презентация! Интересен начин за научаване на часовника.

Много добра подготовка! Интересна, измислена история.

Интересно и забавно, добро оформление.

Бързо четеше.

Прекалено дълга за възприемане.

Прекалено кратка.

Интересна приказка, лесна за разбиране.

Интересна история с хубави слайдове.

Много труд е положила.

Много ми харесва.

Липсва емоция.

Можеше и по-добре.

Трябваше да бъде по-тренирана откъм произношение. Много е дълга.

Да се поработи още малко над произношението.

Много добре представена и подготвена.

Добре оформена презентация, подходяща и за ДГ (детската градина), и за НУ (началното училище – начален етап) (неколкократно).

Да се опростят изразите! Още малко работа по произношението.

Да се работи повечко за произношението.

Ако изключим притеснението и малко граматически грешки, се представи ОТЛИЧНО!

Представи се добре, но задачите са малко сложни за деца от 2.клас.

Справи се отлично, но малко избързваше. Малко по-бавно трябва да говори.

Не представи добре условията на задачите. Нямаше връзка с приказката.

Не говори достатъчно на английски. Не разигра урока.

Притесняваше се доста, но се справи чудесно. Трябва да оправи произношението си.

Много бързаше.

Справи се много добре. Всичко ми хареса.

Има незавършени неща, има задачи без връзка.

Трябва да си напише приказката, а не да я чете от клипчето.

Има голям напредък с английския. Трябва да оправи малко граматиката.

Липсва емоционално произношение.

Липсват оформени въпроси.

Темпото на четенето беше бързичко.

Има пропуски в граматиката и произношението.

Приказката се нуждае от допълнително адаптиране.

Справи се добре, но според мен произведението не е подходящо за детската градина.

Игрите бяха много интересни.

Много подходяща за детската градина, много добра презентация.

Добре подбрана приказка и картинки.

Малко претупано.

Материалите са много добре подбрани.

Много добър подбор на приказка.

Много добра презентация с много ефекти, достъпно за детската градина.

Интересна приказка, много хубави картинки.

Интересна приказка. Трябва да поработи върху произношението.

Приказката е с много текст и това може да не задържи вниманието на учениците.

Почти без пряка реч. Неизразително четене.

Прекрасно представяне с пряка реч; промяна на интонацията.

Включи математика и беше доста интересно.

Много се е постарала.

Ползва свободно езика; разнообразни игри.

Някои от коментарите показват безпристрастност, други включват лично отношение, в някои студентите правят оценка за напредъка на представящия по английски език, други включват препоръки.

Когато за втори път ползваме формуляр за оценяване, се случва веднага след представянето си студентът сам да посочи слабите места, а групата да допълни с идеи за подобряване на план-конспекта и представянето му. Това показва, че посочените критерии се използват за самооценка и анализ на собствената работа. Това е залог за подобряване на планирането, подготовката и изпълнението в бъдещата практика.

### **Изводи и заключение**

Използването на формуляр за оценка по време на текущия и семестриален контрол има следните предимства:

- Студентите си припомнят критериите и изискванията, които за пръв път са срещнали в комплекта за студента по съответната дисциплина.
- Могат да се придържат към тях, докато подготвят практическата си работа по дисциплината.
- Използват формуляра, за да оценят разработките и представянето си и да ги подобрят докато тренират.
- Когато наблюдават изпълнението на колегите си през призмата на критериите от формуляра за оценяване, те формират умения за критично

мислене, критично наблюдение и получават идеи какво да променят в своята бъдеща работа.

- Участват активно в конфеирирането, тъй като им се предоставят опорни точки.
- Критериите от формуляра, обсъждането на наблюдаваните изпълнения им помагат да подобрят представянето си по време на Текущата педагогическа практика, да бъдат активни по време на конфеирирането и да усъвършенстват разработките си за Стажантската практика.

Всичко това им дава добра отправна точка и критичен поглед за бъдещата работа в детската градина и начален етап.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Atkinson**, D.J., S. Bolt. Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 2010, vol. 10/3, pp.1-19.
2. **Burniske**, R. W. Literacy in the Cyberage: Composing Ourselves Online. – Arlington Heights: SkyLight Professional Development, 2000.
3. **Cervetti**, G., J., Damico, P.D. Pearson. Multiple Literacies, New Literacies, and Teacher Education. // In Theory into Practice, 2006, vol. 45/4, pp. 378-386.
4. **Compton**, M. The role of teaching observations: Developing or managing academic practice? // Journal of Learning and Teaching, 2016, vol. 8/12.
5. **Cope**, W., M. Kalantzis. Multiliteracies. // New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, 2009, vol. 4/3, pp. 164-195.
6. **Dudney**, G. Digital Iteracies – the essential guide. // IATEFL BESIG 2012 Stuttgart Conference Selections: 25th Annual Conference, 2013, pp. 11-17. IATEFL, ISBN 978-1-901095-41-8.
7. **Ellis**, G. Promoting 'Learning' Literacy through Picture Books: Learning How to Learn. // CLELEjournal, 2016, vol. 4/2, pp. 27-40.
8. **Fauziah**, P. Y., L. Nurhayati. Early childhood education based on multiple literacy principles for developing character of the children

- at Gunungkidul Yogyakarta, Indonesia. // International Conference on Fundamentals and Implementation of Education (ICFIE) 2014. ISSN 2406-9132, ePrints Lumbung Pustaka UNY, 2014, pp. 178-180. <https://eprints.uny.ac.id/25017/1/d-25.pdf>
9. **Garcia, R., R.D. Tan, J. Florendo, N. Santos.** 21<sup>st</sup> century soft skills in student-centered learning among first-year college students: a comparative study. // International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research, 2020, Vol. 07/10, pp. 6338-6341, [www.ijramr.com](http://www.ijramr.com)  
[https://www.researchgate.net/publication/347011331\\_21\\_ST\\_CENTURY\\_SOFT\\_SKILLS\\_IN\\_STUDENT-CENTERED\\_LEARNING\\_AMONG\\_FIRST-YEAR\\_COLLEGE\\_STUDENTS\\_A\\_COMPARATIVE\\_STUDY](https://www.researchgate.net/publication/347011331_21_ST_CENTURY_SOFT_SKILLS_IN_STUDENT-CENTERED_LEARNING_AMONG_FIRST-YEAR_COLLEGE_STUDENTS_A_COMPARATIVE_STUDY)
  10. **Humble, J.** The Importance of Multiple Literacies. // High Performance Learning, 2003, <https://www.highperformancelearning.com/the-importance-of-multiple-literacies/>.
  11. **Ilieva, Zh.** Books and songs for children for developing multiple literacies. // JoLIE (Journal of Linguistic and Intercultural Education), 2021, 14/1, pp. 45-63, doi: <https://doi.org/10.29302/jolie.2021.14.1.3>, ISSN: 2065-6599.
  12. **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, 309-317. ISSN 1311-7300 за печатно издание | ISSN 2603-512X за онлайн издание.
  13. **Iyengar, K.** Dance Literacy: Reader Response and Affective Stylistics. // Academia Letters, Article 757. 2021, <https://doi.org/10.20935/AL757>.
  14. **Kerka, S.** Health Literacy beyond Basic Skills. // Multiple Literacies. A Companion for Adult Educators. – Columbus, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003, pp. 18-21.
  15. **Kerka, S.** Introduction. // Multiple Literacies. A Companion for Adult Educators. – Columbus, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003, pp. 2-3.
  16. **Lee, C.** Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children’s-Literature-Based

- Engagements. // Journal of Language & Literacy Education, 2016, vol. 12/1. <http://jolle.coe.uga.edu>.
17. **Lewis**, B. Lesson Plan Step #8 assessment and follow-up. // ThoughtCo, 2018, <https://www.thoughtco.com/lesson-plan-step-8-assessment-and-follow-up-2081855>.
  18. **Magner** T.J., S. Saltrick, K. Wesolowsky. 21st Century Skills Map Designed in cooperation with the nation's world language educators, 2011. [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21\\_worldlanguagemap.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagemap.pdf).
  19. **Ogle**, D. Foreword. // Burniske, R.W. Literacy in the Cyberage: Composing Ourselves Online. – Arlington Heights, SkyLight Professional Development, 2000, pp. IX-X.
  20. **Pellegrini**, A.D. Some Theoretical and Methodological Considerations in Studying Literacy in Social Context. // Neuman S.B., D.K. Dickinson (Eds.), Handbook of Early Literacy Research. – New York, The Guilford Press, 2003, pp. 54-65.
  21. **St. Clair**, R. Environmental Literacy. // Multiple Literacies. A Companion for Adult Educators. – Columbus, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003, pp. 14-17.
  22. **Stauffer**, Br. What Are 21st Century Skills? // iCEV, 2022, <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>.
  23. **Subra**, K. Using Multiple Literacy Themes to Support Content-Based Learning. // MinneTESOL Journal, Spring/Summer 2014. <https://minnetesoljournal.org/journal-archive/mtj-2014-1/using-multiple-literacy-themes-to-support-content-based-learning/>
  24. **Thoughtful** Learning. What are 21st century skills? 2012, <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills>.
  25. **Trowbridge**, S. Kids and learning. // teachingenglish.org, 2011. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-learning>.
  26. **Walsh**, M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? // Australian journal of language and literacy, 2010, vol. 33/3, pp. 211-239.
  27. **Xu**, X., J.H. Stronge. How to assess a lesson plan. // Solution Tree Blog, 2019, <https://www.solutiontree.com/blog/lesson-plan-assessment/>.

# ИНДИВИДУАЛНИЯТ ОПИТ КАТО РЕСУРС ВЪВ ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ВЪЗРАСТНИ

МИЛЕНА А. ТОМОВА

## THE INDIVIDUAL EXPERIENCE AS A RESOURCE IN THE FORMAL ADULT EDUCATION

MILENA A. TOMOVA

**Abstract:** *In the historical development of the idea of adult education through acquired life experience, many authors offer different points of view to the problem. This article conceptualizes experimental learning in formal adult education by examining theoretical models from the early twentieth century to the present day. The following authors are represented: Edward Lindeman, John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers, David Kolb, Jack Mizerow, Paulo Freire and Malcolm Knowles, as well as the development and application of their ideas in the work of contemporary authors such as: Stuart Hase and Kris Kenyon, Neusi Berbel, Adelina Moura and others.*

**Keywords:** *adult education, andragogy, heutagogy, active methodologies.*

Процесът на преподаване-учене, за да бъде успешен, изисква използването на подходящи стратегии и методологии. В образователните институции подобни стратегии за преподаване трябва да отчитат спецификите на начина, по който учат възрастните индивиди, а именно: наличие на предишни знания, което предполага съпротива срещу придобиването на нови знания, ако последните не са правилно интегрирани; изискване за уважение от преподавателя към тези знания; необходимост от вътрешна мотивация за учене; необходимост от споделяне на личен опит; незабавно прилагане на наученото; страх от грешки; нужда от обратна връзка.

В този контекст андрагогиката и хевтагогията се развиват като подходящи модели за преподаване във висшите учебни заведения, а активните методологии - като инструменти, които правят процеса жизнеспособен и допринасят за ефективното обучение на възрастни. В андрагогическия модел образованието е споделена отговорност между преподавател и обучаем, а в хевтагогията се откроява развитието на уменията, необходими за самостоятелно учене.

Тази статия концептуализира процесите на учене чрез опит на възрастните, като отделя внимание на някои теоретични модели, защитавани от следните автори: Е. Линдемман, Дж. Дюи, К. Левин, К. Роджърс, Д. Колб, Дж. Мизероу, П. Фрейре и М. Ноулс. Представено е развитието и приложението на техните идеи в работата на съвременни автори като: Стюарт Хасе и Крис Кениън, Неуси Бербел, Аделина Мура и др.

Формалното обучение е действие, което може да се организира с цел да се отговори на проблеми от икономическо, политическо или социално естество. Като отговаря на нуждите, произтичащи от лични и групови проекти, обучението за възрастни се развива главно с оглед на промените в професионалната сфера – първоначално обучение, преквалифициране, усъвършенстване и др.

Чрез това обучение се придобиват или развиват знания, процедури и нагласи в специфичен пространствено-времеви контекст. Това е целенасочено и организирано социализиращо действие, почти винаги валидирано на институционално ниво чрез дипломи, сертификати и др., с участието на социално признати институции за провеждането му – учители, преподаватели и други обучаващи структури.

Възрастните хора са достатъчно отговорни за действията си и осъзнават своите нагласи, което прави тяхната визия за учене тясно свързана с техния опит и цели. Развитието на техните умения и способности са

насочени към стремежа им бързо да прилагат на практика всичко, което научават.

В този контекст **Едуард Линдеман**, загрижен за начина, по който възрастните учат и за неадекватността на използваните през 20-те години на XX век методи, търси по-ефективни начини за обучение на възрастни. Неговите наблюдения го водят до извода, че обучението на възрастни представлява процес, чрез който възрастният осъзнава своя опит и го оценява. Затова Линдеман смята, че възрастният не може да започне да изучава учебни дисциплини, предполагайки, че някой ден наученото ще бъде полезно. А напротив, той учи, като обръща внимание на ситуациите, в които се намира, на проблемите, които пречат на неговата себerealизация. Използваните факти и информация от различни сфери на знанието не се предлагат с цел натрупване, а от необходимост за решаване на житейски проблеми [3].

**Джон Дюи** през двадесетте години на миналия век въвежда въпроса за опита в образователната дейност и анализира разликите между традиционните подходи, основани на предаването на теоретични знания и подходите, които ценят индивидуалността и свободната дейност. Той оценява ученето чрез откриване и опит като много по-значимо за тези, които учат. Този автор изиграва важна роля в осмислянето на ученето чрез преживяване и опит.

Концепциите на **Курт Левин** през четиридесетте години на XX век допринасят за развитието на идеята за интегриране на опита и действието в процеса на обучение. Той е застъпник на нова диалектическа връзка между теория и практика, опит и рефлексия, действие и изследване. Неговите идеи имат отражение върху подхода, разработен от Карл Роджерс, а именно в оценяването на екзистенциалното измерение и опита в образователните процеси.

Приносът на **Карл Роджерс** за разбирането на обучението за възрастни произтича от размисъла върху

неговия опит като психотерапевт и университетски преподавател по психология, отразен в книгата му „Свобода да учиш“. Той разграничава безсмисленото потискащо и отчуждаващо учене и смисленото учене, което включва човека като цяло, отчитайки досегашния му житейски опит. За автора смисленото учене се разбира като натрупване на факти, водещи до промяна, независимо дали в поведението на индивида или в нагласите на личността. Роджърс разсъждава и върху ролята на обучаващия, който според него трябва да е фасилитатор на ученето и трябва да действа автентично и с готовност в отношенията си с възрастния обучаем [7]. Оценяването на чувствата и мнението на обучаемия, приемането и оценяването му като личност, създаването на връзка, основана на емпатично разбиране са характеристиките, които обучаващият трябва да предложи. В този смисъл връзката между обучаем и обучаващ е високо ценена от Роджърс.

През 60-те и 70-те години на ХХ век неговата критика към доминиращия образователен модел допринесе за откриването на нови пътища и дори днес неговият принос е отразен в настоящите течения в обучението на възрастни.

Моделът на учене на **Дейвид Колб** през 70-те и 80-те години на миналия век се стреми да артикулира теорията и практиката в процеса на обучение. Неговият принос е в разбирането на ученето чрез преживяване и в разбирането на стиловете на учене.

Колб разглежда процеса на обучение чрез преживяване като цикъл, който се състои от четири етапа: *конкретно преживяване*, последвано от *наблюдение и рефлексия*, чрез която се формират *абстрактни понятия и тяхното обобщение*, от което се създават *нови хипотези*, които приложени към реални ситуации пораждат нови преживявания.

За Колб ученето чрез преживяване се основава на две фундаментални и неделими измерения: възприемане

на опита и трансформирането му. Знанието се изгражда от трансформацията на опита.

По същото време **Джак Мизероу** формулира теорията за трансформиращото обучение. Той счита, че ученето включва трансформация на интерпретационните схеми на възрастните и в този смисъл става еманципиращо. Това е процес на преглед на когнитивно ниво, който ще позволи създаването на нови перспективи за учене, задействане на процес на критичен размисъл, където социокултурното измерение на средата играе важна роля, тъй като допринася за формирането на референтни рамки.

Авторът обяснява ученето чрез опит с трансформацията на перспективите, което може да бъде конфликтен и дезориентиращ процес, при който хората преоценяват значението на старите перспективи и се опитват да развият нови, за да осмислят нещо за себе си и своето минало.

**Пауло Фрейре** също се смята за един от най-влиятелните теоретици в областта на образованието за възрастни от 70-те, 80-те и 90-те години на ХХ век. Негов принос е разработването на основите на „критичното образование“ или „освобождаващото образование“ и конструирането на ключовата концепция за „съзнателност“ [1].

В центъра на неговите идеи за образованието се крие хуманистичната концепция за хората и очакването, че образованието може да ги доведе до по-голямо участие в света. Той застъпва тезата, че е необходимо да се зачетат знанията на тези, които учат, знания, които са социално конструирани и да се обсъждат тези знания във връзка с институционално съдържание, с конкретна реалност, като се установи необходимата връзка между основните знания от учебната програма и социалния опит.

Приносът на **Малкълм Ноулс** към този процес през 70-те години на миналия век се крие в някои аспекти на андрагогическия модел на обучение, а именно в търсенето съответствие между учебния процес на възрастните и

тяхната нужда от личностно развитие и по отношение на ключовата роля, която личният жизнен опит има в обучението на възрастни. Всъщност авторът смята, че силата на обучението на възрастни е в техния опит, който е пряко свързан с личната идентичност на всеки един.

Ноулс отбелязва, че през ХХ век сме свидетели на големи културни промени, като бързо производство на нови знания, технологични иновации, повишена мобилност на хората, политически и социални промени и че тези промени се случват с много бързи темпове, което бързо превръща придобитите от хората знания в остарели. По този начин той счита, че вече не е функционално да се дефинира образованието като процес на предаване на това, което е известно, то трябва да се дефинира като процес на откриване през целия живот на това, което е неизвестно.

През 90-те години на ХХ век андрагогиката започва да се трансформира от нови образователни модели, в този контекст се появява хевтагогията.

Терминът хевтагогия (от гръцки heutos – аз, себе си и agogus – водя, ръководя) е въведен от професорите от Southern Cross University, Австралия, **Стюарт Хасе** и **Крис Кениън**. Те определят хевтагогията като нов модел на обучение, прилаган към обучаеми, които сами определят какво искат да научат, кога и как искат да го научат, т.е. обучаемите определят сами собственият си път на обучение [2].

Хевтагогията разглежда факторите за успех в придобиването на знания чрез самоопределящо се обучение, в което всеки обучаем гарантира себе си, реализира себе си, проектирайки своя процес на изграждане на знания.

Технологичният напредък доведе до бърз и лесен достъп до информация, която се предава в момента, в който се случват събитията. Тези промени налагат образователните институции да търсят нови подходи към процеса на преподаване и учене, да прилагат по-иновативни и разнообразни педагогически практики,

поставяйки обучаемия в центъра на процеса като активен участник в развитието на своите умения и знания.

В рамките на тази реалност и с оглед на промените, настъпили в социалната, политическата и икономическата среда, които пряко рефлектират върху образованието, се въвеждат методологии за активно преподаване като инструменти за насърчаване на автономията на обучаемите [8].

Активните методологии изместват автономията на преподавателя към обучаемия, който се стреми да изгради знанията си по интегративен начин, основан на проблематизиране. По този начин, с цел достигане и мотивиране на обучаемия, се използват различни ресурси, за да бъде поставен той в позицията на отговорен за своето развитие.

**Неуси Бербел** представя систематична дефиниция на активните методологии като начин за развитие на учебния процес, използвайки реални ситуации или симулации, с цел решаване на предизвикателства, произтичащи от социалните практики.

Ученето по активен и автономен начин е следствие от анализа на реални проблеми и ситуации, които се превръщат в ресурс за придобиване на знания. Следователно, изучавайки проблемна ситуация, обучаемите трябва да изпълнят поредица от задачи като: изследване на проблема; формулиране на хипотеза; идентифициране и разработване на изследователски въпроси; опит да се реши проблема с наличните знания; идентифициране на това, което не е известно и това, което трябва да се знае, за да се реши проблема; приоритизиране на учебните нужди, поставяне на цели и задачи на обучението и разпределяне на ресурси, а именно – какво, колко и кога се очаква и определяне на индивидуалните задачи за екипа; планиране и делегиране на отговорности; споделяне на новите знания с екипа; прилагане на знанията за решаване на проблема;

оценяване на новите знания, решението на проблема и ефективността на процеса [5].

**Аделина Мура** разглежда активните методологии като инструменти, подходящи за предуниверситетското и университетското обучение, тъй като те обхващат широко учебно съдържание, а и допълнително така се придобиват технически знания, способност за устно и писмено изразяване, обучение в самоконтрол и адаптивност, и етично отношение към екипа [6].

В допълнение, активните методологии като: обучение, базирано на проблеми и обучение, базирано на проекти, допринасят за постепенното задълбочаване на темите, разглеждани в аулата, насърчават интердисциплинарността чрез включване на знания от други области и представляват важен набор от практики за обогатяване на знанията, съгласувани с контекста на личния живот на обучаемия и особено, в смисъл на трансформиране на информация в знания [4].

Нарастващата роля на образователните институции в процеса на учене през целия живот се превърна в тенденция в глобалния контекст на обществото на знанието.

Предлагането на следдипломно обучение, по-специално в университетите, се увеличава и разнообразява, което показва, че има търсене на този тип обучение през целия жизнен цикъл на индивидите. Това е обучение, предназначено да отговори на конкретни проблеми, определени от социалната практика, в перспектива, тясно свързана с преобладаващите форми на организация.

Обикновено възрастните, които се обучават, са две категории: хора, които се обучават непрекъснато и хора, които след дълго прекъсване постъпват или възобновяват своето обучение. И двете категории обучаващи се носят опита със себе си. Предизвикателството пред преподавателите е да използват този опит като обучителен ресурс. За тази цел активните методологии са важни

инструменти в андрагогиката и хевтагогията. Те представляват набор от практики за придобиване на знания в съответствие с контекста и живота на обучаемия, особено в смисъл на трансформиране на информация в знание. Чрез тези методи е възможно да се обучават индивиди, които са по-автономни, критични, отговорни и готови да трансформират себе си и света около тях.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. **de Sa, G. M.**, A. J. Duarte, *Autonomia para ensinar e aprender: pela Liberdade na prática pedagógica*, 2020.
2. **Hase, S.**, K. Kenyon, *From androgogy to heutogogy*, 2000, [https://www.researchgate.net/publication/301339522\\_From\\_androgogy\\_to\\_heutogogy](https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_androgogy_to_heutogogy), последно посещение 23.08.2023.
3. **Lindeman, E.C.**, *The Meaning of Adult Education*, New republic Inc., New York, 1926, <https://ia800206.us.archive.org/22/items/meaningofadulted00lind/meaningofadulted00lind.pdf>, последно посещение 28.08.2023.
4. **Lotumolo Junior, J.**, D. Mill, *Reflexões sobre as metodologias ativas como abordagem pedagógica no contexto brasileiro*. Caxias do Sul, RS, Filos. Educ., Ahead of Print, v. 25, e020035, 2020. [https://www.researchgate.net/publication/347457302\\_reflexoes\\_sobre\\_as\\_metodologias\\_ativas\\_como\\_abordagem\\_pedagogica\\_no\\_contexto\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/347457302_reflexoes_sobre_as_metodologias_ativas_como_abordagem_pedagogica_no_contexto_brasileiro), последно посещение 25.08.2023.
5. **Lovatto, F.L.**, A. Michelotti, C.B. Silva, E.L.S. Loretto, *Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão*. Acta Scientiae, v.20, n.2, mar./abr., 2018. [https://www.researchgate.net/publication/327924688\\_Metodologia\\_s\\_Ativas\\_de\\_Aprendizagem\\_Uma\\_Breve\\_Revisao](https://www.researchgate.net/publication/327924688_Metodologia_s_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao), последно посещение 25.08.2023.
6. **Moura, A.**, *Tecnologias moveis na aula: aprendizagem baseada em projectos*, 2014, [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVRO\\_TIC\\_RedesDigitais.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf), последно посещение 25.08.2023.
7. **Rodgers, C.**, *Liberdade para aprender*. Lisboa. Belo Horizonte – M.G., 1972, <https://pt.scribd.com/document/469293418/Liberdade-para-aprender-Carl-Rogers-pdf>, последно посещение 25.06.2023.

8. **Santos, M.M.**, Previsão sobre o uso das metodologias ativas de ensino em cursos de nível superior. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, 2019, <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4%20-%20GUIA%20PR%C3%81TICO%20DE%20INTRODU%C3%87%C3%83O%20%C3%80S%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>, последно посещение 22.08.2023.

**Адрес за кореспонденция:**

*Милена Анастасова Томова*

*ШУ „Епископ Константин Преславски“,*

*ДИКПО – Варна, катедра „Науки за образованието“*

*Варна, България*

*e-mail: [m.tomova@shu.bg](mailto:m.tomova@shu.bg)*

# ГЕЙМИФИКАЦИЯТА КАТО ИНОВАТИВЕН ПОДХОД ЗА ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА ДО УНИВЕРСИТЕТА - ПРИМЕРИ ОТ ПРАКТИКАТА

ВАЛЕРИЯ ИВАНОВА

## GAMIFICATION AS AN INNOVATIVE WAY TO ORGANIZE THE LEARNING PROCESS FROM KINDERGARTEN TO UNIVERSITY - EXAMPLES FROM PRACTICE

VALERIYA IV. IVANOVA

*Abstract: the article presents gamification as an innovative way to organize the learning process. It presents examples of several gamifications in education case studies from kindergarten to university level: gamification of an organization (quest to learn), gamification of a course, gamification of skills in an English Language course at Konstantin Preslavsky University of Shumen, gamification of an educational campaign Fast Heroes 112. The article argues that gamification could be applied in a variety of institutions and forms, and can be affordable or expensive but has its place in the modern 21-st century classroom.*

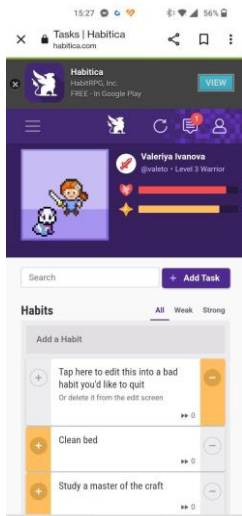
*Keywords: games, gamification in education, technology, innovative teaching approach.*

Живеем в 21 в., век, през който образованието на децата и възрастните може да се случва навсякъде и по всяко време чрез достъпността, която предлагат технологиите и добре развитата информационна инфраструктура. Всеки от нас разполага с един малък компютър в своя джоб, с който общува, работи, забавлява се и учи. Въпреки достъпността до информация и знание, учителите все по-трудно се справят с проблемите, свързани с ангажираността и мотивацията на учениците. За да се справят с тези предизвикателства, учителите използват различни методи и техники за насърчаване на

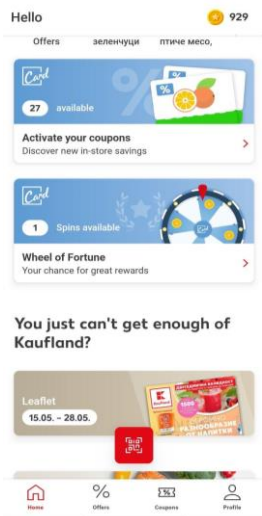
участието и засилване интереса на обучаемите. Един от тези иновативни образователни подходи е “геймификацията” или според някои автори “игровизация”. “Игровизацията е понятие, с което се търси отразяване на тенденцията за разширяващото включване на играта във всички аспекти от живота на хората – обучение, работа, услуги, любов, семейни отношения, социални роли и обществени позиции, политика, изкуство и др.” [3]

Геймификацията е феномен, който вече с пълна сила се прилага в много области от нашия живот както от частния сектор, така и в образованието. От гледна точка на маркетинга “геймификацията” е “процес на подобряване на услуга с възможностите за игрови преживявания, за да се подпомогне цялостното създаване на стойност за потребителя.”[6] В този смисъл всички ние сме под постоянното въздействие на геймификацията. На фиг. 1, фиг. 2 и фиг. 3 са представени различни приложения, насочени за промяна на поведението чрез интегриране на елементи на игрите. Фиг. 1 е приложението Habitica за насърчаване на продуктивността. Фиг. 2 е от приложението на Кауфланд за насърчаване на пазаруването. Фиг. 3 е от приложението за насърчаване на здравословен начин на живот Huawei Health.

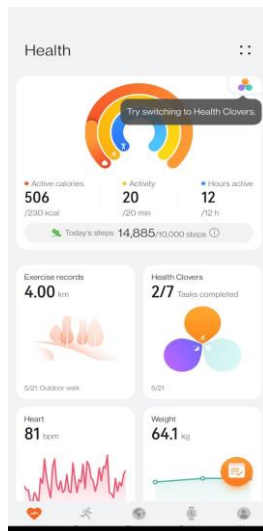
Геймификацията вече е набрала голяма скорост и се очаква да достигне своята зрялост следващите няколко години. Според проучване на Fortune Business Insights от 2019 година геймификацията се прилага най-много в търговията, като отчитат, че нарастващото приложение на различни приложения в образованието се дължи на способността на геймификацията да ангажира и мотивира участниците. [11]



фиг. 1



фиг. 2



фиг. 3

Това се потвърждава и в проучване на ученици използващи геймифицираната образователната платформа Khan Academy. Според резултати, публикувани на интернет страницата на фондация "Образование без граници", от изследване проведено през учебната 2021/2022 г., в рамките на програмата „По-силни по математика с „Кан Академия““ „учениците, които ползват „Кан Академия“, имат по-висока когнитивна, емоционална и поведенческа ангажираност; те са и по-уверени в способностите си да се справят с ученето” [15]. Изследването е осъществено съвместно с Института за изследвания в образованието и с подкрепата на Фондация "Америка за България" и Министерство на образованието и науката (МОН). Целта е да се изследва връзката между използването на „Кан Академия“ и ангажираността на учениците. Проведено е анонимно, предимно онлайн и в контекста на обучението по математика сред 1490 ученика от VI и IX клас в цялата страна.

Играта и геймификацията често се бъркат и използват взаимозаменяемо, но това не трябва да се прави от учителите. На таблица. 1 е направена съпоставка между игра, обучение, базирано на игра и геймификация [17].

**Таблица 1**

<b>Игра</b>	<b>Обучение, базирано на игра</b>	<b>Геймификация</b>
игрите са забавление и имат/нямат точно определени правила и цели	игрите имат определени учебни цели	може просто да е поредица от задачи с точки и някаква форма на награда
да губиш и печелиш е част от играта	да губиш може и да не е възможно, защото целта е да се мотивират хората да извършат определено действие и да учат като краен резултат	да губиш може и да не е възможно, защото целта е да се мотивират хората да извършат определено действие и да направят нещо
играенето е първо, наградите след това	понякога просто да играеш е мотивиращо	вътрешната мотивация не е задължителна
често са скъпи и трудни за изработка	обикновено е трудно и скъпо за изработка	геймификацията обикновено е по-евтина и лесна
историята и сцените са част от играта	съдържанието се изменя да пасне на историята и сцените	обикновено се добавят игроподобни характеристики към LMS или която и да е друга система, отколкото съдържание

**Източник: [upsidelearning.com](http://upsidelearning.com)**

“Геймификацията използва части на игрите (един елемент или комбинация от няколко елемента) към ситуации, които традиционно не се приемат за игра. Геймификацията използва елементи на игрите, но не е игра” [1:24].

Една от най-използваните в образованието дефиниции за геймификацията разглежда геймификацията като използването на елементи на играта (игровия дизайн) в неигрови контексти [4].

Геймификацията може да се прилага на всички образователни нива: детска градина, училище, университет, продължаващо обучение. По отношение на приложението ѝ в образованието може да се отбележи, че основно се геймифицират цели курсове, определени дейности или цели организации [1]. Геймифицирането на цели курсове предполага голямо разнообразие от помощни материали и образователни дейности, които се геймифицират като: лекции, лабораторни упражнения, дискусии, екипна работа, проекти, задания. [5] В повечето случаи за управление на процеса на геймификация се използват информационни и комуникационни технологии (ИКТ). Макар голяма част от геймифицираните курсове да са изцяло онлайн, има и курсове, които са лице в лице. Често се използва допълнителна уеб базирана среда за управление на процеса на обучение. В този аспект обучението в електронна среда изисква по-силна мотивация, което го прави особено подходящо за прилагане на геймификацията, но това не трябва да се приема като ограничение, защото тя може да се прилага и към дейности, които трудно могат да бъдат измерени, тъй като не се използват ИКТ технологии за изпълнението им.

Целта на тази научна разработка е да представи нови технологии, средства и идеи за създаване на една интересна, атрактивна и мотивираща за учащите образователна среда, както и да представи геймификацията като нова форма за организация на образователния процес от най-ранна детска възраст до висше образование.

Тъй като същността на геймификацията и играта се припокриват в много от своите характеристики, настоящата разработка представя примери за геймификация в образованието с цел допълнително изясняване на понятието чрез представянето на примери. По този начин се цели да се стимулират отговорните лица като директори и учители, от всички образователни етапи, да насочат поглед към това как те променят своето поведение в

резултат на маркетинговите похвати на геймификацията, както и да помислят как биха могли да интегрират тези игрови елементи в учебния процес.

Във връзка с направеното по-горе изложение на приложението на геймификацията в образованието в статията са представени следните примери за геймификация на:

- цял курс - курс на Lee Sheldon
- определени дейности - уроци, лекции, проектни задания, самостоятелна работа, оценяване - пример за интегриране на предизвикателства в курс по английски език за студенти от специалност начална училищна педагогика и чужд език (НУПЧЕ) в ШУ “Епископ Константин Преславски”
- образователни кампании - Бързи герои 112
- цяла организация - Quest to Learn

### **Пример 1 - геймифициране на организация**

Quest to Learn е училище в Ню Йорк, създадено от Institute of Play с подкрепата на различни фондации. Процесът на обучение е организиран като игра. Училището активно имплементира своите 7 принципа в процеса на обучение: всички са участници, предизвикателства, учене чрез правене, обратната връзка е незабавна и постоянна, неуспехът се преобразува в „итерация“, всичко е взаимосвързано. Организацията на учебния процес създава усещане за обучението като игра. Например обучението по предмета биология на ученици в IX клас е организирано като ролева игра, базирана на реални ситуации от живота и бизнеса. Учениците приемат ролята на служители в измислена биотех компания, а работата им е да клонират динозаври и да създават изкуствени системи за живот. [16]

### **Пример 2 - геймифициране на цял курс**

Lee Sheldon е сред първите преподаватели във висшето образование, които прилагат концепцията за

геймификация като подобрява обучението си чрез въвеждане на елементи, характерни за игрите.

Той променя системата за оценяване на студентите, като им присъжда точки и всички започват от 0 xp (xp - experience points, „точки за опит“ е термин от видео игрите) за проследяване на прогреса им и организира процеса за обучение на студентите като Multiplayer online game (ММО).

Променя и езика в класната стая. Тестовите и текущото оценяване се изменят в „да победим чудовището“ (fight the monster), заданията за деня в търсене (quest), писмените работи в „занаятчийска работа“ (crafting), индивидуална презентация в solo quest [8]. В първоначалния си опит студентите получават 100 XP (experience points/точки за опит) за присъствие, а при отсъствие им се удържат точки. По-късно той променя системата и започва с 0 XP, които се присъждат за присъствие. Оценката е на база извършена работа чрез трупане на точки и система от нива. Следващата таблица е примерно оценяване на курс T367: Theory & Practice of Game Design на Lee Sheldon, при което оценките се трансформират в нива [8:29-30].

Прави впечатление, че геймификацията освен за проверка на знания може да се използва и за нови знания, както и да възпитава чрез моделиране на поведението на участниците в групата. В примера на Lee Sheldon се дават допълнителни XP за присъствие и се намалява с по една единица оценката на студентите, които предават своята работа със закъснение. По една единица се отнема за всеки ден закъснение.

В този аспект използването на подобна система за оценяване може да подобри изпълнението на задачи в срок, като в същото време учи обучаемите на трудова дисциплина.

Подобно на промяната на езика, използван в класната стая, всяка една дисциплина може да се възползва от подобна организация на учебния процес, като се използват познати или интересни теми за учащите например:

екип/отбор - гилдия, банда; задачи - предизвикателства; краен проект - мисия/Quest; оценка - точки; портфолио - инвентар.[1]

**Таблица 2: Трансформация на оценяването от оценка към ниво на Sheldon, L.**

Ниво	XP	Оценка по американската система (където А е най-високата положителна, а F най-ниската оценка)
Ниво 12	1860	A
Ниво 11	1800	A-
Ниво 10	1740	B+
Ниво 9	1660	B
Ниво 8	1600	B-
Ниво 7	1540	C+
Ниво 6	1460	C
Ниво 5	1400	C
Ниво 4	1340	D+
Ниво 3	1260	D
Ниво 2	1200	D-
Ниво 1	0	F

По подобен начин всяка една дейност може да се преобразува в игра, съчетавайки педагогическите принципи и целите на обучението.

### **Пример 3 - геймифициране на образователна кампания за деца**

Горепосочените примери са за приложение на геймификацията за проверка на знания. Но освен при

тестове геймификацията може да приложи и при придобиване на **нови** знания. Пример за това е международната образователна програма за нови знания за борба с последиците от инсулт с подкрепата на МОН. Кампанията “Бързи герои 112” е насочена към деца от последната група в детската градина, както и за деца от училищния курс. Играта е основно средство за обучение в педагогическите ситуации в детската градина. “От значение за организацията на педагогическата ситуация е осигуряване на положителна атмосфера на работа с децата и на достъпна за тях образователна среда. Тя трябва да е съобразена с възрастовите и индивидуалните особености на децата, да е интересна, мотивираща и да допринесе за развитието на познавателната активност.” [2] Подходящо разработените геймифицирани продукти като „Бързи герои 112“ се вписват напълно в модерната образователна среда. Целта на програмата е чрез съвместна работа между образователна институция (детска градина, училище, образователната платформа) и работа с родителите да се използват елементи на игрите за успешното ангажиране и придобиване на нови знания с цел справяне с реални житейски проблеми. Програмата е създадена с много ресурси и включва различни елементи на игрите като класации, значки, нива, валута и др. В кампанията умело се съчетават играта, работата с родители и ученето чрез четене на книги и различни игри. На фиг. 4 се виждат някои от игровите елементи, интегрирани в процеса на обучение, като: нива, валута, значки, виртуален магазин.



Фиг. 4 Източник: <https://bg-bg.fastheroes.com/>

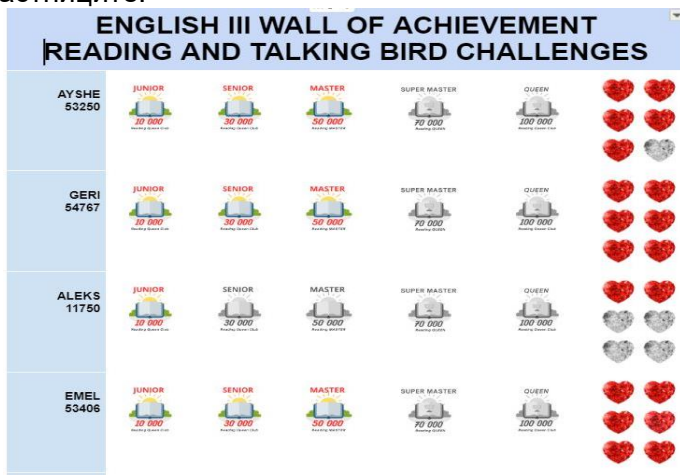
Макар и добре разработена и с много ресурси програмата е изправена и пред някои определени пречки като нежелание или невъзможност от страна на родителите и семейството за включване и участие. Освен това планираните дейности включват и допълнителна административна работа от страна на учителите (свързана с администрацията като документи свързани с изисквания за споделяне на лични данни, осигуряване на технологична подкрепа и др.), което пък допълнително ги натоварва.

#### **Пример 4 - геймификация за развиване на умения в обучението по чужд език**

В курс по практически английски език на студенти от специалност НУПЧЕ в ШУ "Епископ Константин Преславски" е интегрирана система от предизвикателства за насърчаване на екстензивното четене на електронни книги като самостоятелна работа и насърчаване на уменията за говорене. Целта е чрез използване на елементи на геймификация да се насърчи четенето на адаптирани електронни книги и говоренето чрез интегриране на елементи, характерни за видео игрите в учебния процес. Използваните елементи са: отчитане на

напредъка (брой прочетени думи) чрез „Стена на постиженията“ (Wall of achievements) на фиг. 5, която се актуализира всяка седмица след направен отчет под формата на ревю от страна на студента. Към това е добавена серия от предизвикателства, в съответствие с учебната програма за говорене на английски език, пред които студентите са изправени по време на присъствените часове. Присъждат им се Shines (блестящи диамантени сърца) за успешно представяне в час без да се говори на български език. С цел насърчаване на участието и прилагане на принципите на геймификацията, а именно възможността за грешка и повтаряне, на студентите е осигурена „безопасна зона“, възможност при необходимост да ползват български език. За целта могат да си поставят „спаси ме шапка“, но не повече от 2 пъти по 30 секунди за всеки час. Наблюдението показва, че тази възможност насърчава студентите да говорят на английски език, като използват всички възможни средства, с които разполагат, като възможностите на езика на тялото. Системата е базирана на boosters (booster в превод от английски език означава подобрене). В контекста на геймификацията Yu-kai Chou дефинира booster като „награда, която позволява на участниците да изпълняват желаните действия в една геймифицирана система по-ефективно, ефикасно или с наслада“ [19]. В този смисъл, за да бъдат насърчени студентите за участие в програмата, на студентите, събрали всички 6 сърца, се предлага възможност за промяна (при заявено желание от тях) на темата за писане по време на изпита по английски език. А за студентите, прочели повече от 50000 думи, им е разрешено допускане до предварителен изпит с възможност за освобождаване (приложимо за всички с резултат над 85%). Студентите могат да следят текущото си състояние чрез Wall of Achievement, която е създадена с google.docs, а постиженията са създадени с онлайн платформата за графичен дизайн CANVA. Изборът на дейности, към които да се приложат елементи на геймификация, е целенасочен.

Избраните дейности са насочени към геймифициране на самостоятелната работа чрез развитие на уменията за четене и писане (писане на ревю по предварително зададен образец), и за насърчаване на комуникативните умения в час. Писането на ревюто от своя страна спомага за отчитането, осъществява контрол от страна на преподавателя относно разбирането на текста от студента, както и развива уменията за писане на текст. Трудностите от страна на преподавателя са в увеличения обем от работа с цел успешно контролиране и изпълнение на програмата в срок, поради факта, че отчитането не е автоматично. Това като проблем може да бъде преодоляно с помощта на новите технологии, чрез използване на софтуерни продукти, които автоматично отчитат напредъка на участниците.



Фиг.5 Wall of Achievement

Освен системното прилагане на постиженията за развиване на уменията за четене и говорене в учебния процес са прилагат и Kahoot, и Wordwall, като тяхното приложение не е обвързано с крайната им оценка, а с цел интегриране на елементите на игрите за проверка, на текущото им разбиране на темата.

След приключване на програмата за екстензивно четене на студентите от специалност НУПЧЕ е направено проучване на нагласите.

В програмата за екстензивно четене са участвали 24 студенти на доброволен принцип, като 3 от тях не са попълнили анкета и поради тази причина не участват в проучването. Програмата е проведена през летния семестър на академичната 2022-2023 г. (февруари-май).

Методология: данните са събрани чрез анкета в google forms, участниците в проучването са 21 студенти от специалност НУПЧЕ в Шуменски университет “Епископ К. Преславски”.

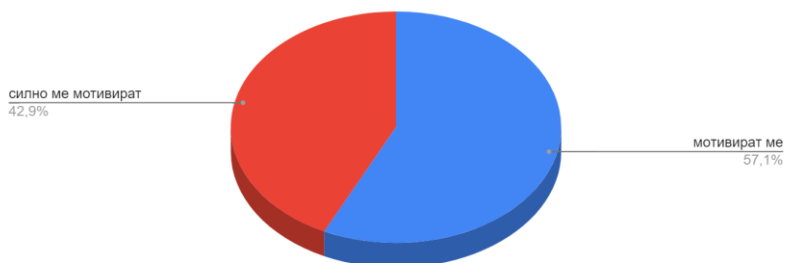
На студентите са зададени 22 въпроса (20 от тип скала на Ликерт и 2 въпроса с отворен отговор), насочени за установяване на следните научни въпроси:

1. Какво е отношението на студентите към екстензивното четене като цяло?
2. Какво е отношението на студентите към четенето онлайн?
3. Какви са факторите, които оказват влияние върху мотивацията на студентите? Променя ли се отношението им като се добавят предизвикателства към програмата за екстензивно четене?

В настоящата статия са представени частични резултати, насочени към научен въпрос 3.

Една от основните характеристики на геймификацията е определянето на цел и присъждане на различни по форма награди и постижения. От направеното проучване (диаграма 1) се вижда, че добавянето на значките на “Стената на постиженията” (Wall of Achievement) силно мотивират 42.9% от участниците, а 57.1% посочват мотивират ме. Няма студенти, посочили, че не са мотивирани.

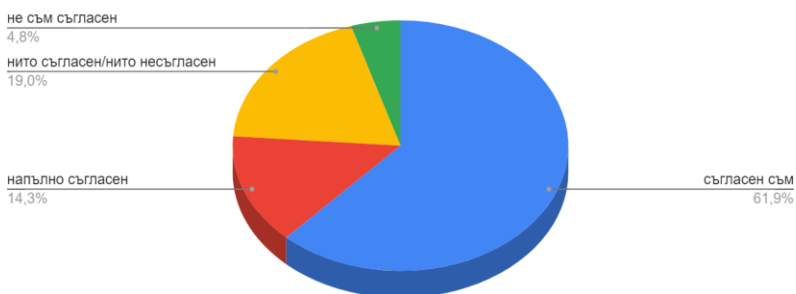
19. До каква степен Ви мотивират значките присъждани за достигане на определен брой думи?



**Диаграма 1**

По отношение на зададените предварително цели броят на думите оказва влияние върху избора на книга (диаграма 2) като 61,9% споделят, че са съгласни с твърдението: “Броят на думите на текста оказва влияние с цел постигане на следващата зададена от преподавателя цел” Това от своя страна следва да се следи внимателно от преподавателя, защото може да повлияе върху желанието за четене на студентите, вместо да избират интересни, да си избират безинтересни за тях текстове, но по-дълги с цел постигане на зададения брой думи. Което от своя страна е в противоречие с принципите на екстензивното четене, където се четат интересни за лицата текстове.

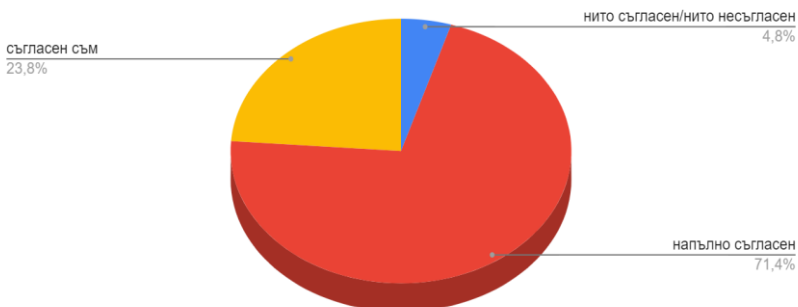
20. Броят на думите на текста оказва влияние при избора ми на текст с цел постигане на следващата определена цел зададена от преподав...



**Диаграма 2**

Въпреки някои от посочените пречки, 71.4% от участниците заявяват, че желаят да продължат програмата за екстензивно четене и през следващата академична година (диаграма 3).

17. Бихте ли желали да продължим програмата за екстензивно четене през следващата академична година?



**Диаграма 3**

Следва да отбележим, че една от пречките пред по-широкото интегриране на геймификацията в учебния процес от страна на учителите е нейната цена. Както се вижда от изброените по-горе примери, цената на геймификацията може да варира от минимална чрез използването на свободно достъпни IT ресурси като тези от семейството на google for education (gforms, slides, sites, moodle, google add on и др.) до скъпоструващи кампании като тази на “Супер герои 112“, и сравнително достъпни, но все пак платени приложения, като Kahoot, Quizizz, Wordwall.net, които предлагат и безплатен, макар и с ограничени възможности достъп, който все пак дава възможност на педагогическите специалисти да се потопят в преживяването и да проверят дали геймификацията намира място в тяхната класна стая.

Геймификацията е по-лесна и по-евтина за създаване от една образователна игра, а също така е възможно да бъде създадена и само с цветна хартия и табло с класации на стената, а медалите (постиженията) да бъдат принтирани на училищния 3D принтер. А защо не и самите ученици да си проектират и организират наградите и предизвикателствата като развиват своето креативно мислене, умения за анализ и се превърнат от пасивни в активни участници. “Ползите от използването на 3D принтиращата технология сред учениците, освен създаването на уникални учебни материали, които допринасят за по – висока ангажираност към предметите, повишаване на креативността на обучаващите се, благодарение на възможността те сами да изградят обекти” [8].

Освен цената на геймификацията могат да възникнат и други проблеми в процеса на интегриране на подобни външни системи като защитата на личните данни, синхронизацията с училищните или университетски системи, ограничения в качеството на интернет връзката, ако се използват облачни или мобилни технологии, нежелание от страна на родителите да участват в

самостоятелната работа на децата, несъгласие от страна на ръководството и др. Затова учителите трябва много внимателно да направят анализ къде, кога и за какво ще използват средствата на геймификацията. Използването на геймификацията като средство за организация на учебния процес не трябва да се превръща в самоцел, а да се прави много внимателно и целенасочено, а при необходимост да се променя или премахва.

За да бъде геймификацията на учебния процес ефективна, учителите трябва да са добре подготвени за ефектите ѝ, за влиянието на механиките и елементите на игрите, за да изградят една ефективна интерактивна система, изпълнена с предизвикателства и в съответствие с педагогическите принципи.

От представените примери за геймификация се вижда, че геймификацията може да се приложи за различни дейности и цели на учащи от всички образователни нива. Освен това успешно се интегрира с различни образователни технологии, потвърждавайки твърдението на Т. Тасинов, че “с главоломното развитие на технологиите реализирането на даден проект се ограничава единствено до въображението на създателя му” [7]. С развитието и все по-голямото интегриране на технологии като IoT, 3D принтиране, добавена реалност, облачни технологии, различни образователни приложения, изкуствения интелект учителите ще разполагат с още по-голям обем данни, както и арсенал от техники и похвати за мотивиране и ангажиране на учащите, чрез създаване на една модерна, адаптивна и персонализирана образователна среда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Иванова, В.**, Геймификация в обучението на студенти бъдещи учители, Университетско издателство “Еп. К. Преславски”, гр. Шумен, ISBN:978-619-201-727-9, 2023.
2. **Стоянова, И.**, Иновативна среда на обучение в предучилищното образование. Сборник с доклади от научно-

- практическа конференция: Актуални политики и практики в образованието. Плевен. 2023, стр. 229-235; ISBN: 978-619-91255-8-8, 2023.
3. **Ризов, И.**, Играещото училище – завръщане към бъдещето. Варна, 2018.
  4. **Deterding, S.**, Khaled, R., Nacke, L.E., Dixon, D. , 2011. Gamification: Toward a Definition. In CHI 2011, Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada.
  5. **Dichev, Ch.**, Dicheva, D., Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, DOI: 14.10.1186/s41239-017-0042-5, 2017.
  6. **Huotari, Kai, Juho Hamari**, Defining Gamification - A Service Marketing Perspective. ACM J., DOI: 10.1145/2393132.2393137, 2012.
  7. **Tasinov, T.**, Types of raw materials used for 3d printing of objects in technological training, SocioBrains, iss. 55, 2019, ISSN 2367-5721.
  8. [http://sociobrains.com/MANUAL\\_DIR/SocioBrains/Issue%2055,%20February%202019/24\\_%20Tasin%20Tasinov.pdf](http://sociobrains.com/MANUAL_DIR/SocioBrains/Issue%2055,%20February%202019/24_%20Tasin%20Tasinov.pdf)
  9. **Sheldon, L.**, The Multiplayer classroom designing coursework as a game, Second edition, CRC Press, 2020.
  10. **URL:**<https://consumer.huawei.com/en/mobileservices/health/>
  11. **URL:**<https://bg-bg.fastheroes.com/>
  12. **URL:**<https://www.fortunebusinessinsights.com/industry-reports/gamification-market-100632>
  13. **URL:** <https://habitica.com/static/home>
  14. **URL:** <https://www.kaufland.bg/>
  15. **URL:**<https://www.khanacademy.org/>
  16. **URL:**<https://obr.education/efektivna-strategiya-za-uvelichavane-na-angazhiranostta-na-uchenicite/>
  17. **URL:**[https://q2l.edliotest.com/apps/pages/index.jsp?uREC\\_ID=3458293&type=d&pREC\\_ID=2389117](https://q2l.edliotest.com/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=3458293&type=d&pREC_ID=2389117)
  18. **URL:**<https://www.upsidelearning.com/infographic/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/>
  19. <https://yukaichou.com/advanced-gamification/boosters-supercharge-your-gamified-system-for-greater-engagement-and-success/>

# ФОЛКЛОРЪТ – УНИКАЛНА ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ВЪЗПИТАВАНЕ НА МЕТРОРИТМИЧЕН УСЕТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

СВЕТЛА МИТЕВА

## FOLKLORE - A UNIQUE OPPORTUNITY TO EDUCATE METRORHYTHMIC SENSE IN PRE-SCHOOL CHILDREN

SVETLA D. MITEVA

**Abstract:** *The study of Bulgarian musical folklore in preschool age is an opportunity to preserve traditions, in general, more specifically for the formation and development of musical hearing and the basic musical abilities of children - metrorhythmic sense in their music lessons.*

*A specific methodology is proposed for its formation and development in 5–6-year-old children.*

**Keywords:** *Bulgarian musical folklore, musical ear, musical abilities, metrorhythmic sense.*

Народното ни творчество е не само художествено наследство. То е ценно, защото може да се разглежда и като достоверен исторически източник за страната ни. Всичко, което е създадено от народа като песни, танци, инструментални мелодии, приказки, поговорки, умотворения – са един вид огледало на неговата душевност. През трудните години на робството фолклорът ни е бил единствената живителна сила. Поддържал е вярата на българина, неговият език и принадлежност. В нашето съвремие българският фолклор е показателен както за националната, така и за културната идентичност на нацията.

Ролята на фолклора като „съобщение“, като информация за света, като извор на норми за поведение и пр., която го превръща във философия, издига го до

равнището на свещена догма, прави го източник на народностно съзнание и т.н., и е една от причините за неговото съхранение. Фолклорът е ритуализирана художествена култура. Негова обичайна форма на съществуване е ритуалът в широкия смисъл на думата, където отделната творба е вплетена в контекста на по-общи духовни изяви. Ритуалът е механизъм за институционализация на човешките отношения, форма за функциониране на социалната система.

Естетическото въздействие на фолклора днес, както и в миналото, има някои особености. За да въздейства той върху патриотичната струна в душата на младия човек, да го пренесе в атмосферата на родното, да събуди у него цялата гама от чувства, че е българин, фолклорът трябва да носи естетическа наслада. Ние днес и винаги ще се връщаме към фолклора като към изкуство, което ни сплотява като етнос, съдържа общата за всички ни представа за красотата, разбираана широко – красотата в природната и в социалната сфера.

За българина нашият фолклор е не само изкуство, художествено наследство, а и нещо повече. Загубването на пиетет към фолклора означава атрофия и на някои други черти от характера и преди всичко – недостатъчно емоционално отношение към собствената национална съдба и създаването на емоционално отношение към миналото. За да се обикне фолклорното изкуство, то трябва да се познава, да се владее неговият език.

Първите записвачи на български народни песни забелязват метрическото им своеобразие. Според Ст. Джуджев [1] много от народните песни, записани на ръка и по слух, не представляват автентични музикално-научни документи, а трябва да се разглеждат като апокрифни произведения, в които са отразени личните вкусове, навици и разбирания на записвача.

Народната песен е същевременно словесен текст и музикален напев (мелодия). Мелодията от своя страна има двойна природа. Тя съчетава два елемента от различно

естество: интонация и ритъм. Ритъмът не е присъщ само на мелодията. Той влиза като съставен елемент и в други два компонента на народната песен – словесен текст и танцови стъпки. Така ритъмът служи като обединително звено между трите изкуства в този синкретичен фолклорно-музикален жанр. Благодарение на него се осъществява единството на поезия, музика и танцови образи в народната песен. Именно този синкретизъм може умело да бъде използван за целите на музикалното възпитание още в предучилищна възраст. Това е възможно поради характерните особености на детското възприятие.

Фолклорът е онази невидима нишка, която ни свързва с нашата същност, с това кои сме и едновременно ни откроява от заобикалящия ни свят – от другите етноси. Фолклорът се възпроизвежда и твори днес доста активно в детска възраст, когато е съчетан по интересен начин с особеностите на детската психология и със съвременното съдържание на детското творчество. Учителите сме тези, които могат да спомогнат за осъзнат избор при децата, за формиране на музикален вкус и отношение към красотата на музикалното изкуство. Това е процес, който започва още в детската градина, със средствата на музикалното възпитание, не само от учителите по музика, но и учителите в група още от първите организирани занимания на подрастващите.

Формирането на музикална култура се свързва с формиране и развитие на музикалния слух на детето. Метроритмичният усет е основна музикална способност, чието развитие съпътства и подпомага развитието на другите способности. При много деца музикалните способности се развиват само в резултат на планомерна педагогическа работа от специалист – учител по музика, но на практика това може да стане и от учителите в група.

В резултат на наблюдения, изследвания и анализи се препоръчва използването и на атрактивни методи за развиване на метроритмичния усет. Българските деца имат необходимите предразположения към разпознаване на

метроритмите, но за да се превърнат в способност, върху тях трябва да се въздейства чрез различни музикални дейности, организирани по определен начин. Това показва, че трябва непрекъснато да се усъвършенства методиката за формиране на основната музикална способност - метроритмичен усет. Това ме мотивира да проведа експеримент с децата от 3. група „Барби и Кен“ при ДГ 25 „Весела“, гр. Добрич.

**Основната цел**, която си поставям, е подбор и изучаване на подходящи български народни песни от различни фолклорни области, както и краеведски, които децата да научат по слуховоподражателен начин, с което да възпитам у тях активност на мелодическия им слух и метроритмичен усет към българския музикален фолклор.

За осъществяване на тази цел се изпълняват следните основни **задачи**:

1. Проучване на проблема за развитие на музикалния слух и основните музикални способности, по-конкретно метроритмичен усет, в предучилищна възраст чрез българския музикален фолклор.
2. Експерименталната ми работа има пряко отношение към развитието на музикалния слух на 5–6-годишните деца, както и основните музикални способности, в конкретния случай метроритмичен усет, а това налага изясняване същността им, проявление и структура.
3. Изграждане на система от педагогически технологии и подходи за осъзнаване на тонововисочинните и метроритмични отношения в българските народни песни. При тази система се използват условно-рефлекторните връзки между двигателни, зрителни и слухови представи, отразяващи съотношението на тоновете по височина и времетраене в кратки тонови редици.
4. Да се определят критерии и показатели за установяване влиянието на обучението върху 5–6-годишните деца.
5. Да се организира и осъществи експеримент за проверка на ефективността на експерименталната методика.

6. Да се извърши количествен и качествен анализ на резултатите от изследването.

**Обект** на изследването са педагогическите условия за развитие на метроритмичния усет на 5–6-годишните деца; учебници, учебни пособия.

**Предмет** на изследването е българският музикален фолклор като възможност за възпитаване на музикален слух като цяло, по-конкретно - формиране и развитие на метроритмичния усет на 5–6-годишните деца.

В музикалната педагогика не е нова идеята за възпитаване на музикалния слух чрез български музикален фолклор и на тази основа запознаване на децата с творчеството на българските композитори и световната музикална литература. Методиката на проф. д-р Пенка Минчева дава конкретни резултати в обучението на ученици от начална училищна възраст – трети клас [4, 5]. Предизвикателство е да се опита и приложи тя още в предучилищна възраст, като се обогати с образци от народното ни творчество, които са подходящи за упоменатата възраст.

Убедена съм в голямото възпитателно въздействие и на системата за музикално възпитание на известния австрийски композитор и музикален педагог проф. Карл Орф. Ритъм – говор, музика, движение, съчетани в интересни игри за малки и големи – това са ключовите думи, които я характеризират. Тя е един от най-разпространените начини за музикално-танцово възпитание и образование, широко прилаган в Европа, Азия, Америка и Австралия. Считаю за целесъобразно прилагането на елементи от тази система още в детската градина, като към някои форми на работа използваме българския музикален фолклор с цел запазване на българската идентичност, от една страна, а от друга – съхраняване на фолклорните ни традиции.

Формите на работа, които включвам, са заимствани основно от методиката на проф. д-р Пенка Минчева за развитие на музикалния слух върху основата на българския

музикален фолклор. Използвам част от песенния материал, приложен към нея, както и краеведски такъв – от Добруджанска фолклорна област, а също и форми на работа от системата на австрийския композитор и музикален педагог проф. Карл Орф за развитие на метроритмичния усет на децата, които обогатявам и доразвивам в процеса на работа си.

Методите и формите на работа, свързани с упоменатата вече система на проф. Карл Орф, продължават да са иновация в обучението на подрастващите. Те датират от 2007 г., когато в България започнаха и обученията на студенти и учители. Посещавайки един от тези курсове, бях впечатлена от занимателния им и увлекателен характер, което ги прави достъпни и успешно приложими в обучението на децата не само по музика, но и в други режимни моменти в детската градина. Чрез тях се осъществява емоционално свободно музикално развитие, несковано от условности. Достъпността им се дължи до известна степен на това, че всичко е представено под формата на игра, а не бива да забравяме, че играта е в основата на новият Закон за предучилищно и училищно образование. Всъщност това е труд, който се превръща в добре възпитана потребност за собствено творчество, проектирано на по-късен етап в други области на живота. В него музиката се явява основа на съчетанието от движение, пеене, свирене и импровизация. Отчитайки този акцент, може да се направи изводаът, че трудът на проф. К. Орф е модел, създаден с голямо майсторство на основата на народностен материал и с предназначение да стимулира детското музикално творчество. Друг общ белег е колективното творчество, възможността за допълване на вече създаденото с нови идеи и прибавянето на нещо свое. На тази основа той може успешно да се адаптира и към българската система за музикално възпитание [2].

Формите на работа, които използвам в обучаващия експеримент, са заимствани от системата на проф. Карл

Орф, но са пригодени към конкретните методически задачи за активизиране на музикалния слух и основните музикални способности, по-конкретно метроритмичния усет на 5–6-годишните деца, като се използва български музикален фолклор, с акцент и на краеведския. За по-голяма яснота ще ги опиша:

- Изпълнение на песни с текст, съпроводено с пляскане с ръце, на коленете, тропане с крака, щракане с пръсти и др., т.е. отразяване на метроритъма като се използва тялото като инструмент.
- Нареджане на модели на метроритъм с бели и червени листи на дъската или на земята, ако децата са седнали в кръг или полукръг, от учителя и от тях, за онагледяване на характерния размер, като се използват и хоризонтално поставени листи за удължения дял при неравноделните размери, характерни за българския музикален фолклор.
- Отброяване, с пляскане на поставени за целта различни по големина и цвят чашки, отговарящи на различни нотни трайности. Целта е да се усвои, чрез игрови подход, конкретния метроритъм и неговите особености - ритмични фигури; паузи; задържаният дял при неравноделните размери, който се визуализира с легнали няколко, сложени една в друга чашки (по предложение на проф. С. Димитрова) и др.
- Игри с цветни чашки за ритмично изговаряне на текст на песен с цел двигателно преживяване и овладяване на ритмическия рисунък на песента, заучаване на текста, както и припомняне на вече учени песни (възобновяване на музикалнослухови представи за учени песни);
- От ритъма на тялото към формиране и развитие на метроритмичен усет - децата се нареждат в кръг. Започва се с движение, махове на ръцете свободно напред и назад, като движението първоначално е тихо, безшумно, а в следващ момент се допират бедрата, от

което произлиза определен шум. Така се усеща ритъмът на тялото. Темпото е умерено.

- Същата форма на работа, но тук целта е да се усети разликата в пулсацията. Движението е по посока на часовниковата стрелка. На всеки мах на ръцете назад, всяко дете може да произнася името си. Темпото се определя от учителя. След умереното, следва същото упражнение в бавно, после в бързо и пак в умерено темпо.
- За спазване на темпото - произнасяне на името, но с различна интонация, придружено с махове на ръцете покрай тялото. Това може да се повтори, като всяко предложение на дете се повтаря от цялата група.
- Импровизация на движения върху собственото име - същата форма на работа, но този път тя е придружена с някакво импровизационно движение на всеки, който произнася името си. Движението е по часовниковата стрелка. Всяко предложение на дете се повтаря от всички деца групово.
- За възприемане и осъзнаване на основните метрични форми на деление и групиране на тоновете трайности в музиката в съотношение 2:1, както и до разграничаване на двете основни метрични форми – двувременна и тривременна пулсация, може да се брои на глас, да се пляска с ръце в различно темпо с подчертаване на първо силно време. За целта децата е добре да са наредени в кръг.
- Същата форма на работа, но с неравноделните размери за подчертаване на задържания дял, съчетано с движения – приклякане при произнасяне на задържания дял, като например в  $\frac{5}{8}$  дете брои „раз”, а до него детето произнася „дваа”, като прикляка. Третото дете започва ново отброяване и т.н. до включване на всички деца в групата.
- „Ходене“ по срички за отразяване на ритъма т.е. по-кратките и по-дълги нотни трайности в песента.

- Графично изобразяване от децата на празен лист, поставен пред всеки - с цветни точки посоката на мелодическо движение и очертаване на приблизителна крива на мелодията на песента – съответно възходящо, низходящо и водоравно движение, докато я пеят или слушат.
- Съчиняване на остинатен музикален съпровод с детски музикални инструменти и самоделно направени такива на позната песен.
- Използване на различни природни материали и предмети от заобикалящата децата предметна среда за музикални инструменти и свирене с тях, като съпровод на изучаваните или слушани песни.

Във връзка с постигане на целта – развитие на метроритмичния усет на 5–6-годишните деца на основата на българския музикален фолклор, считам за целесъобразно тяхното използване за дообогатяване и полесно изпълнение на поставените музикални задачи за формиране на музикален слух в предучилищна възраст и по-конкретно на метроритмичния усет. В обучаващия експеримент добавям и някои мои методи и похвати, почерпени от практиката ми.

За експеримента, който провеждам, бе необходимо да активизирам ладовия усет на малките деца по отношение на българския музикален фолклор. Активизирането на ладовия усет се изразява в заучаване на голям брой мелодии, които приобщават слуха към съответния интонационен стил. Поставям си за цел да използвам народопесенни интонации, т.е. да възпитам у децата активност на мелодическия слух по отношение на българския музикален фолклор. Въпреки че в детската градина имаме специалист учител по музика, обичам допълнително да разучавам с моите деца от 3. група „Барби и Кен” още народни песни и фолклорни музикални игри на песен.

В подбор на песенния материал много важно условие е песните да бъдат достатъчно на брой, но и да се дозират,

да бъдат разнообразни, от различни фолклорни области, както и краеведски – по-конкретно от Добруджанския край, които открих. Текстът трябва да ангажира вниманието на децата. Трябва да е разбираем и лесен за запомняне. Необходимо е да се изберат песни с ярко изразена мелодичност, характерни и разнообразни в интонационно и метроритмично отношение, като целта ми е да развия метроритмичния усет на децата. Същевременно песните трябва да са достъпни за изучаване в предучилищна възраст. Разучаването им трябва да бъде съобразено и с определена методическа последователност, а именно - от песни с малък тонов обем, към песни с разширяващ се тонов звукоред и постепенно преминаване към по разнообразни ритмически и мелодически елементи. Това позволява да се изработи активност на мелодическия слух към интонациите и метроритмите на българския музикален фолклор. Показател за тази активност е фактът, че всяка нова народна песен се изучава по-лесно и бързо, а и интонационно и метроритмично се изпълнява вярно от децата.

Периодът на слухово-подражателно заучаване на народните песни естествено води до осъзнаване посоката на мелодическо движение (възходящо, низходящо, водоравно) и отношенията на тоновете по височина и времетраене.

При осъзнаване на всяка нова звукова редица, както и за нейното затвърдяване, предлагам по 2 – 3 народни песни с различни заключителни тонове. Необходимо е в рамките на всеки звукоред да се използват подходящи мелодии, при които всеки от тоновете на съответната звукова редица да се изявява като заключителен. За целта използвам основно учебника на проф. д-р Пенка Минчева „Начално музикалнослухово възпитание”, помагала за предучилищна възраст и някои допълнителни краеведски народни песни с цел по-тясна насоченост на ладов и метроритмичен усет към мястото, в което живеят децата.

Важен дял в работата при началното слухово възпитание заема осъзнаването на тоновете по височина. Това се осъществява на базата на възприемане на тоновете като звукостепени – различни по височина „стъпала” – в определена звукова редица. Започвам от звукореда „ре – ми”. Дихордът е избран като отправна точка при осъзнаване на тоновете височини, тъй като представлява възможната най-кратка звукова редица от два съседни тона, отстоящи на интервал голяма секунда. Постепенно той се разширява, докато се достигне до октохорда  $c^1 - c^2$ . Разбира се 5–6-годишните деца вече имат диапазон октава, т.е. не е проблем да изпълняват песни изградени върху по-голяма звукова редица, стигаща до октохорд.

Следващите звукореди, които се осъзнават след *ре-ми*, са: *до-ре-ми*; *до-ре-ми-фа*; *до-ре-ми-фа-сол* и т.н. Същественото е, че в рамките на позната звукова редица, всеки тон се използва с функция на заключителен, т.е. опорен тон, важна особеност, която позволява да се натрупат слухови представи за различните по интервалов строеж ладови структури, а именно „монодическите резултативни ладови структури” [4: 86].

По време на експеримента децата се запознават с песни, започвайки от малка звукова редица – дихорд, която постепенно се разширява, докато се осъзнаят секундовите отношения в октохорда  $c^1 - c^2$ , както и с дълги – къси срички. Тази методическа работа по формиране на музикален слух и метроритмичен усет, ще улесни децата при постъпването им в първи клас и предстоящото запознаване (в трети клас) с нотите като писмен белег.

Естествено, наред със създаването на представи за логичното редуване на различните по височина тонове в българската народна песен, се изграждат представи за последователността на различни по времетраене тонове, организирани в силни и слаби метрични пулсации. Правилното възпроизвеждане на временните отношения на

тоновете в мелодията е указание, че в тази насока децата притежават необходимия слухов опит, на основата на който може да се пристъпи към осъзнаване на метроритъма.

Началните задачи във връзка с това са следните:

1. Откриване на колко се брои при съответна песен – „на две” или „на три”. Равни ли са по времетраене ударите или на втория, респективно на третия удар „ръката се задържа”.
2. Изработване на умения и навици да се брои с глас и да се отмерва с ръце.
3. Откриване на дълги, кратки, еднакви по времетраене срички в мелодията.
4. Възпроизвеждане само метроритъмът на песен чрез скандиране на текста – със сричка, с изчукване или върху ударен инструмент, при движение (нота – стъпка).

Позовавайки се на метрума на песента, децата могат да привикнат да откриват характерни за българския музикален фолклор жанрове:

- **Право хоро** – когато мелодията се мери на две, ударите са равни, темпото е бързичко, характерът е игрив, жизнерадостен.
- **Пайдушко хоро** - когато мелодията се мери на две, но вторият удар е по-дълъг, темпото е подвижно, характерът е танцувален.
- **Ръченица** – мери се на три, на третия удар ръката се задържа, темпото е бързо, мелодията има характер на скоклив, буен танц.

С цел да се получи по-многогранна представа за точното съотношение на двувременната спрямо тривременната група в неравноделните размери е добре децата да се научат да играят Пайдушко хоро и Ръченица, което правим не само в обучаващия експеримент, но и в други режимни моменти. Тази форма за активизиране на метроритмичния усет е много удачна преди всичко, защото децата обичат много движенията и защото възприемането и осъзнаването на метроритъма по принцип се осъществява на двигателна основа. Могат да се използват

за целта опростени движения. При Пайдушкото хоро децата са заловени за ръце, движат се в кръг наляво, пристъпват с левия крак и приклякват до десния, пренесен до левия. Същото може да се изпълни и надясно, като се уточни предварително докъде в изпълняваната примерно от тях песен ще се движат в едната, а после в другата посока. При Ръченицата играят по двойки, застанали едно срещу друго, с ръце на кръста. Пристъпват на пръсти последователно – леви, десни, леви със задържане на левия крак и десни, леви, десни със задържане на десния крак. Добре е учителят или няколко деца да отмерват на ударен инструмент. В случая използваме клавици и малко барабанче. При правото хоро децата са заловени за ръце, движат се в кръг, пристъпват последователно в посочените нотни стойности – половина, половина, две четвъртини, половина нота – първоначално надясно (първите четири такта), след което се връщат наляво (следващите четири такта), пристъпват на принципа нота – стъпка. Разбира се движенията при Право хоро, Пайдушко и Ръченица се изпълняват винаги при звучаща музика.

Заучените по слухово-подражателен начин народни песни се изпълняват със съпровод на детски ударни народни инструменти. В някои моменти разделям групата на три – изпълнители на песента, група, която съпровожда с детски музикални инструменти и група изпълнители на право, пайдушко хоро или ръченица, в зависимост от жанра.

Особено важно място в работата ми заема играта, като водеща дейност в детската градина, с включването на някои обредни песни и игри, които да спомогнат в поддържане и забавна форма да се овладеят характерните фолклорни интонации. Това формира у децата положително отношение към този вид изкуство и същевременно затвърждава музикалните им представи. Използваме различни видове игри за подпомагане на представите за неравноделните размери, атрактивно отмерване на разнообразни метроритми, конструктивни

игри за нагледност при показване на посоката на мелодическото движение, сюжетно-ролеви игри, игри-загадки и др.

Интонационното богатство, което дава народната песен подготвя децата по най-добрия възможен начин за запознаване с произведения на българската професионална музика, западноевропейската класика и романтизъм и музиката на ХХI век, защото тя - българската народна песен отразява историята и бита на българина. Със своя прост, но изразителен музикален език, с непринудено леещата се мелодия, тя - народната песен, както пише Пенчо Славейков, придружава българина „навсякъде при всички обстоятелства на живота му от рождение до смърт. Оре или копае земята или прибира нейния плод, песента е най-добрата поддържница на работата му; на път ли е - тя му е най-вярна другарка; другарка е и при почивката му.” Народните песни със своите музикални и поетични достойнства говорят и за богатия духовен мир, за поетическия и музикален талант на българина, за неговата творческа фантазия.

Всеки народ се отличава със своята национална идентичност, предавана от поколение на поколение, която обогатява световната култура. Българският музикален фолклор е признат като феномен от световната общност. Българска песен звучи в Космоса като послание и визитка към други цивилизации и това е основание всеки българин да изпитва национална гордост. Този факт обаче ни задължава да познаваме, обичаме и с любов да предаваме на следващите поколения богатството на родния музикален фолклор. Приемствеността между поколенията винаги се е осъществявала чрез изграждане на здрава емоционална връзка в семейството и предаване на националните традиции от родители на деца.

Осъзнаването на националната принадлежност и възпитаване на национално самосъзнание са основа на националната идентичност, оформяна чрез българския музикален фолклор още от най-ранна детска възраст в

семейството. С присъединяването на обществените институции при възпитаването на децата като партньор на семейството, тази мисия става една от основните им цели.

Учителите сме тези, които заедно с родителите осъществяваме приемственост между поколенията. Обогатяваме социалния опит, формираме нравствени и естетически качества в личността на децата. Знанията за словесния, музикалния и танцовия фолклор допринасят за интелектуалното и културното им израстване и възпитават у тях родолюбиви чувства. Емоционалното въздействие на песента, танца, мелодията, играта, приказките, поговорките, празниците и обичаите са предпоставка, водеща до активно желание за участието им в основните дейности в учебния процес – изпълнение, възприемане, разбиране и съчиняване на текстове и музика. При умело проведено обучение се проявява големият възпитателен ефект на фолклора в развитието на детската личност. Усвояването на словесни и музикални произведения от фолклора учи децата да чувстват красотата, да я ценят и пресъздават, а също и да осъзнаят богатството на родния фолклор в неговото единство, а себе си като наследници на това богатство.

Необходимостта от целенасочено възпитаване на любов към словесния и музикалния фолклор още от най-ранна детска възраст е продиктувана от изключително голямото жанрово разнообразие на музикалната среда в живота на хората, която съпътства детето от самото му раждане. Целенасоченото образование и възпитание в това отношение помага на детето да се ориентира по-бързо и осъзнато в тази среда, да се формират у него критерии за разпознаване, оценка и осъзнат избор при определяне на „това ще слушам, а това – не“ [3].

Фолклорът на един народ е мярка за неговия духовен живот. Включването на музикалния фолклор в ежедневието на децата, в техните празници и развлечения, създава условия за богато междуличностно общуване и неповторими преживявания. Непосредственото участие на

децата в различни прояви спомага за нравственото им израстване.

Педагозите и теоретиците са единомислещи, че първите музикални впечатления детето трябва да получи на своя роден музикален език и че началното формиране на музикалните способности на децата трябва да се извърши на основата на родния музикален фолклор. Практическото запознаване на младия човек с разнообразието, спецификата и красотата на българския фолклор ще го направят съпричастен към българската традиция и култура, ще възпитат любов и уважение към нашия роден фолклор [4].

Включването на родителите спомага за непосредственото общуване между поколенията. Така децата ще израснат като граждани, уважаващи достойнствата на своя национален бит и култура.

Ладовото и метроритмично богатство и разнообразие на нашия фолклор е изразено в народните танци, съпроводени с песен. Както в миналото, така и днес на празници се вият пъстроцветни хора, на които са заловени големи и малки. Ритмичните движения са предизвикателство за децата и те – хванати на хорото, се стараят да заучат танцовите стъпки. Този факт подсказва, че стремежът към усвояване на родния фолклор е генетично заложен у детето и е безспорен аргумент за включване в образователните програми за практическо запознаване с фолклорното ни изкуство.

Използването на българските народни обичаи и традиции приобщава детето не само към народното творчество, но и възпитава чувство на любов и привързаност към семейство, роден дом и Родина. За културата на един народ се съди не само по това какво е наследил от своите предци, но и как го съхранява, как умее да го използва и предава на следващите поколения. Именно още в детската градина се изгражда траен интерес към народното творчество, за да стане то основа за възпитаване на децата в духа на националната култура, да

се приобщят към традициите и обредите, да се възпитат у тях ценни нравствени качества и добродетели.

Фолклорните празници изпълват живота на децата с много радост, настроение и творческо вдъхновение, а богатият и разнообразен живот предлага много идеи за честване на празниците, които имат водещо значение, намират израз в речевите, музикалните и двигателните изяви. Съобразени са с интересите на децата, способностите и индивидуалните им възможности. Включването на фолклорните празници в живота им, позволява да се възприема по достъпен начин родната ни култура, да се формира любов към всичко българско и желание то да бъде опазено и обогатено. Дългогодишният опит показва, че децата в детската градина с желание се включват в пресъздаването на народните традиции. Една от причините за това е постоянният стремеж на детето да бъде възрастен, демонстрирайки различни модели на поведение на възрастните. И в това отношение българският фолклор е богат на пъстроцветни модели на поведение, които носят националния дух, бит и морал. Не случайно Любен Каравелов казва: „Духовното здраве на един народ се измерва по любовта му към народното творчество.”

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Джуджев**, Ст., Българска народна музика. С., 1970.
2. **Димитрова**, С., Атрактивни и игрови подходи в обучението по музика (по системата за музикално възпитание на Карл Орф). Варна, 2013.
3. **Димитрова**, С., Ст. Димитрова, Фолклорните традиции и възпитанието на децата. Баба ми разказа. (методическо пособие за студенти и учители) Варна. Колор Принт-ПАК, 2017.
4. **Минчева**, П., Възпитаване на музикалния слух чрез българския музикален фолклор. С., 1985.
5. **Минчева**, П., Начално музикалнослухово възпитание. С., 1987.

**Адрес за кореспонденция:**

Светла Димитрова Митева

ДГ „Весела“, гр. Добрич

Адрес за кореспонденция: Добрич, ж.к. „Дружба“

бл. 64, вх. Б, ет. 3, ап. 5

e-mail: [sv.miteva@abv.bg](mailto:sv.miteva@abv.bg)

# ДОБРУДЖАНСКИЯТ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР – АКЦЕНТ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА МЕТРОРИТМИЧЕН УСЕТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

СВЕТЛА МИТЕВА

## DOBROUJAN MUSICAL FOLKLORE - EMPHASIS ON FORMATION OF METRORHYTHMIC SENSE IN PRE- SCHOOL CHILDREN

SVETLA D. MITEVA

**Abstract:** *Characteristic features of the Bulgarian musical folklore and more specifically of the Dobrudja folklore region are presented, as well as forms of work for learning two folk songs from this region with 5–6-year-old children, during an experiment with the 3rd group "Barbie and Ken" in DG 25 "Vesela", town of Dobrich, with the aim of forming children's metrorhythmic sense.*

**Keywords:** *Bulgarian musical folklore, metrorhythmic sense.*

Фолклорът съпътства хилядолетното развитие на всички народи по света. Чрез него се съхраняват езикови форми, обичаи, самосъзнание. В нашето съвремие българският музикален фолклор е показателен както за националната, така и за културната ни идентичност. Малко са народите по света, които биха могли да се похвалят с такова разнообразие от форми, нюанси, багри, ритми, песни и танци.

Според Ст. Джуджев „музикален фолклор наричаме оня клон от фолклора, който обхваща вокалната и инструменталната музика, песенното и инструменталното творчество, създадено от народа“ [4, с. 27]. Музикалният фолклор е социално или още обществено явление. Музикално творчество има само там, където хората живеят в общество и това определя зависимостта на фолклора от

състоянието на обществото и обкръжаващата социална среда.

Важна особеност на народната музика е нейният колективен характер – анонимност на автора и наличието на много съавтори, а също и високата степен на импровизация в интерпретирането на народни песни и инструментални мелодии. „Народната музика е особен вид изкуство, чиито произведения се създават от неизвестни автори въз основа на общи художествени и стилни традиции, установени в процеса на историческото развитие” [5, с. 13]. Не бихме могли да отделим народната песен или народната инструментална мелодия от всички съпровождащи я елементи, от други видове художествена дейност. Липсва рязка граница между вокално, инструментално, словесно, танцово и изобразително изкуство – фолклорът е съчетание от всичко това и, може би, именно там се корени неговото съвършенство.

Най-важното качество на народната музика е връзката ѝ с бита и трудовата дейност на българския народ. Според М. Арнаудов [1, с. 11] „древните българославяни са имали отначало една чисто икономическа година, в която меродавни за празниците са били полските работи и земеделско-стопанския бит”. Промените в структурата на обществото са мощен фактор, който определя условията, в които се развива музикалният фолклор. Именно трудът и неговата специфика са определящи за съществуването на цели песенни цикли, които са посветени на жътва, косене, садене и др. Мелодиите и особено ритъмът на тези песни са подчинени на конкретни трудови движения, характерни за този вид дейност.

С възникване на християнството и неговото разпространение в Европа редуването на труд и почивка се подчинява в своя годишен цикъл на християнските празници – езическите празници са заменени от християнски. Разбира се, това става постепенно, като някои древни езически празници се запазват и до наши дни.

Музиката в голяма част от българските обреди е вокална, което ѝ осигурява пряк контакт и въздействие върху развитието на обичая и върху участниците в него. В тази връзка е нужно да отбележим, че народната песен е силно обвързана с обредна принадлежност (изобщо всяка песен следва да се изучава в нейната обичайна и най-характерна обстановка) и „конкретните условия на създаване и битуване на фолклорните образци (при труд, празник, обред)” [9, с. 12].

Определението за народна песен, посочено в „Музикален терминологичен речник”, гласи – „кратко произведение на народното словесно и музикално творчество, обикновено с куплетен строеж, несвързано с името или с псевдонима на някой известен автор и преминало през процеса на устното предание“. Повечето мелодии, които се свирят на различни музикални инструменти, представляват песни, чиито словесни текстове са забравени или изпуснати. Дори и танцовата музика, изпълнявана на народни музикални инструменти, възпроизвежда вокални мелодии – песни и има вокален произход. Народната песен често обединява в себе си не само поетически и музикални, но и танцови образи. Тези три елемента в народната песен се появяват здраво свързани и синхронизирани, благодарение на общия си ритъм и на общата си форма [12. с. 249].

Според Стоян Джуджев [5. с. 13] „народната песен е същевременно словесен текст и музикален напев. От своя страна и мелодията има двойна природа – съчетание от интонация и ритъм.” Интонацията се определя от съответното тоново съдържание, което ритъмът организира в мелодичен напев. Ритъмът е много важен елемент и не е присъщ само на мелодията. Той е основен компонент и при словесния текст и при танцовите стъпки. Значението на ритъма е, че той обединява всички елементи на народната песен, той организира във времето и пространството логическите връзки между тези елементи. Многообразието в метроритмиката на българския музикален фолклор е

забележително. В българската народна музика, освен простите двувременни и тривременни размери, намират разпространение и голям брой сложни равноделни и неравноделни размери (5-, 7-, 8-, 9-, 10-, 11-, 12-, 13-, 14-временни), които служат за измерване на твърде сложните равноделни и неравноделни ритмични построения. Според Ст. Джуджев в основата на всяка народна мелодия лежи определена метроритмична схема, т.е. поредица от известен брой дълги и кратки трайности, които образуват нейния „гръбначен стълб“ [5. с. 73-74]. Някои ритмични схеми са общи за няколко, дори за много народни мелодии. В народната музика се срещат много такива общи, еднакви схеми, т.е. типични.

Музикалната мисъл на българския народ, отново според същия фолклорист, е кристализирала в сложни ритми, които звучат странно, а понякога и непонятно за западноевропейския слушател. За тяхното означение се прибъгва към неравноделните размери и знаци за стойност, които невинаги изразяват отношението 1:1 или 1:2, или 1:3, защото в българската народна музика освен простите дву- и тривременни ритми намират разпространение и голям брой сложни построения, за измерването на които е необходимо да се възприемат съответни сложни равноделни и неравноделни размери (пак там).

Българските народни песни са най-често едногласни, със сравнително малък тонов обем – кварта, квинта. Срещат се и песни, изградени и върху по-малки звукови редици, като монохорд, дихорд, трихорд, както и по-големи – преминаващи октохорд. Според изследване на Добри Христов 60 % от българските народни песни са изградени в звукоред *ре, ми, фа, сол, ла, си* [10]. Това е предпоставка същите да бъдат използвани за активизиране на музикалния слух на децата, по-конкретно метроритмичния им усет, на основата на фолклора, а това може да започне още в предучилищна възраст. На този етап на обучение е направена стойностна методика за нотно оgramотвяване от проф. д-р Пенка Минчева, която намира приложение в

трети клас на българското общообразователно училище. Като продължител на идеите, заложи от Добри Христов, които авторката доразвива и обогатява, тази методика се явява светъл лъч в нотното оgramотвяване на третокласниците. Създадена от нея през 1985г., тя неведнъж е експериментирана от нейни последователи в практиката и е доказала високи резултати. Предизвикателство е да бъде използвана още в детската градина, но разбира се, не с цел да се достигне нотно оgramотвяване на децата, а да се изгради система от педагогически технологии и подходи за осъзнаване на тонововисочинните и метроритмични отношения в българските народни песни, като при тази система се използват условно-рефлекторните връзки между двигателни, зрителни и слухови представи, отразяващи съотношението на тоновете по височина и времетраене в кратки тонови редици, върху каквито са изградени по-голямата част от народните ни песни.

Метроритъмът е едно от най-важните изразни средства в музиката. Това е така, поради факта, че музиката е времево изкуство. Мимолетният характер на музикалната творба задължава предаването за определено време на съответните музикални образи, индивидуално въздейства върху слушателя, оставя музикални впечатления у реципиента. Това е процес, който не би бил възможен без организирано протичане на музикалния поток във времето. Именно това движение в музиката се обуславя от метроритъма.

„**Ритъмът** това е протичането на музикалната информация във времето и е „наследен“ от говорната реч. Той е подвижният, разнообразният, носещ действието и развитието. **Метрумът** е организиращият, неотклонно повтарящият се, олицетворяващ константността, закономерността и порядъка” [10. с. 67-68]. Двете противоположни начала – променящият се ритъм и строго организиращият го метрум са неделими части на едно цяло

– **метроритъма**. Той е важен структурообразуващ елемент на музикалните произведения и на музиката изобщо.

Според П. Минчева „под метроритъм се разбира движението в музиката, което се поражда от редуването на различни по времетраене тонове, организирани в силни и слаби пулсации, протичащи в точно установена бързина – темпо.“ „Способността за възприемане, възпроизвеждане и емоционално преживяване на движението в музиката, което се поражда от протичането на различни по времетраене тонове, организирани в силни и слаби метрични пулсации, следващи точно установено темпо, се нарича **метроритмичен усет**“ [10. с. 68]. Като една от основните музикални способности той има основно значение за формиране на музикалния слух.

Ладовият и метроритмичният усет са фундаментът, върху който се осъществяват музикалните дейности. Това е така, защото чрез тези способности се реагира на двете основни характеристики на тона – тоновата височина и тоновата трайност. Под метроритъм в тесен смисъл се разбира редуването на различни по времетраене тонове, обединени в силни и слаби метрични пулсации. В широк смисъл той определя подреждането на структурните елементи на музикалното произведение във времето (фрази, полуизречения) и редуването на дяловете на музикалната форма (експозиция, разработка, реприза).

Ритъмът се възприема и осъзнава по-леко поради неговото постоянно практическо приложение и с това, че е свързан с определена двигателна култура в живота на човека. Ритъмът е градивен елемент и на други видове изкуства – поезия, танц, театър. Първата особеност на метроритмичния усет е неговото двигателно преживяване, а втората - активното му съдействие за изграждане на музикалния образ.

Овладяването на метроритъма в предучилищна възраст при работата за формиране на метроритмичен усет се улеснява от съпътстващата всички режимни моменти двигателна активност – утринна гимнастика,

подвижни игри, народни, фолклорни игри, ситуации по физическо възпитание. Това улеснява осмислянето и обвързването на двигателната активност с метроритмичния усет при занимания с музикални дейности. Активната работа в тази посока би довела до усъвършенстване на уменията и навиците да се възпроизвежда разнообразен метроритъм, за осъзнаване на характерните метроритмичните особености, на които е така богат българският музикален фолклор.

Повишеният интерес към българската народна песен, след освобождението от османско иго от десетки подготвени събирачи на музикалния фолклор, довежда до натрупване на хиляди народни песни, много от които са отпечатани във фолклорни сборници, но голяма част от тях са нотирани погрешно в метроритмично отношение. В такъв момент именно се появява трудът на Добри Христов „Ритмичните основи на народната ни музика“.

Днес разполагаме със стройна система за срещаните неравноделни метруми и размери. Един от най-често срещаните размери в българската народна музика е  $5/8$  и неговите разновидности. В този размер Д. Христов е записал мелодията на песента „Провикнал ми са й Индже войвода“ [5. с. 103]. Този размер служи за метрическа основа на буйното българско хоро - „Пайдушко“, наречено още „куцото хоро“. В този неравноделен размер се играят още „Костенската“, „Ючата“ и др. хора. Този ритъм е и в основата на много обредни, коледни („Замъчи се божа майка“), сватбени, битови, хайдушки и др. песни, които нямат специално танцово предназначение. Използва се и в най-разнообразни откъм танцови стъпки хора.

Към най-често срещаните български неравноделни размери принадлежи и  $7/16$ , върху който са изградени едни от най-хубавите ни народни песни. Такава е песента „Мари моме църнооко“ [5. с. 121]. „Ръченица“ – този популярен български народен танц, е също в този размер, като с тривременната група в трети дял е женска, а в първи – мъжка ръченица. Според Д. Христов ръченицата не се

среща в Турция и Гърция. Турците я наричали „овчарски български танц“. В по-бавно темпо тя се срещала в Индия и в Средна Азия. Интересен е фактът, който изтъква С. Димитрова [6. с. 81-115] след направено изследване на музикалния фолклор на балканските държави. Оказва се, че размер  $7/8$  се среща и в турската народна музика - мъжка ръченица, въпреки изводите, до които достига Д. Христов преди много години.

Много популярни песни има записани и в неравноделния размер  $8/8$  и неговите разновидности. Той се среща по-често с тривременни групи на първо и трето място. Такава е песента „Димянинка“ [5. с. 54]. По-рядко срещан вариант е тривременните групи на второ и трето място, както е в първото изречение на широко популярната българска песен „Дилмано, дилберо“.

Прекрасни хороводни мелодии и песни са създадени в деветвременния нераводелен размер  $9/16$ . В основния си вид той се среща с тривременна група в четвърти дял, най-вече в редица шопски хорá. Такава е и песента „Хубав Петко“, намерила място в учебниците по музика в общообразователното училище. Когато тривременната група е във втори дял, този размер служи за основа на различни видове „грънчарски“ хорá и песни. Такава е песента „Снощи ми дойде“ [5. с. 143].

Огромна творческа фантазия проявява народният певец и в сложните нераводелни размери  $10/16$ ,  $12/16$  и  $13/16$ .

В българската народна музика се срещат и съчетания от различни нераводелни размери в една и съща песен. Пример за това е песента „Дилмано, Дилберо“ [5. с. 141].

От направения преглед на нераводелните размери, срещащи се в българската народна музика, трябва да отбележа, че се забелязва богато ритмическо разнообразие. Наред с нераводелните размери, българската народна музика изобилства и с познатите на европейската музика прости и сложни равводелни размери:  $2/4$ ,  $3/4$ ,  $3/8$ ,  $4/4$ . Най-широко разпространение има  $2/4$ ,

който при живо темпо служи за основа на правото хоро. Такива са хората: „Ясна гайда“, „Уновата“, „Дойди вечер“, „Касапско хоро“, „Буряно, Бурянке“, която изпълняваме още в детската градина и др. [5. с. 90].

В сравнение с простия двувременен размер, простият тривременен  $3/4$  и  $3/8$  се среща по-рядко в българския музикален фолклор.

От направения преглед на равноделните размери в българския музикален фолклор може да се достигне до извода, че в българските народни песни по-рядко се среща размер  $4/4$ , който е характерен в по-голяма степен за българската инструментална музика. Песен, записана в  $4/8$  размер е „Донка е шума градила“ [5. с. 96].

В детската градина безмензурни песни не се изучават, но те притежават огромно ритмично разнообразие и поради естеството на работата ми заслужават да им се отдели нужното внимание. Наричат се още протяжни песни. Често в една неголяма песен се срещат най-причудливи ритмични съчетания. В тях намира израз тънкият усет на народния певец към „филигранно импровизационно – орнаментално моделиране на ритмичния рисунок на песента“ [5. с. 65]. Често записвачите са затруднени да разграничат орнамента от същинския ритъм. Като най-ярък пример ще посоча песента „Излел е Делю хайдутин“, българската народна песен, изпята от Валя Балканска, изпратена в Космоса.

От направения сравнителен анализ на метроритмичната организация на българския музикален фолклор може да се достигне до извода, че той има богато ритмическо разнообразие от неравноделни и равноделни размери. Срещат се песни, изградени върху малки звукови редици, стари ладове, хроматични звукореди, както и върху разнообразен метроритъм - неравноделни и равноделни метруми и размери [6].

Знае се, че в България са се обособили музикално-фолклорни области и райони, вследствие природните условия, поминъка и културните влияния. Това са:

### **ЗАПАДНИ МУЗИКАЛНО-ФОЛКЛОРНИ ДИАЛЕКТИ:**

Шопска фолклорна област, Пиринска фолклорна област, Пазарджишко – Ихтиманска област – подобласт, Велинградски район, Северозападна фолклорна област.

### **ИЗТОЧНИ МУЗИКАЛНО-ФОЛКЛОРНИ ДИАЛЕКТИ:**

Родопска фолклорна област, Тракийска фолклорна област, Странджанска област, Средногорска фолклорна област, Средна Северна и Североизточна фолклорна област, Добруджанска фолклорна област.

Те имат свои специфични характеристики, които придават облика на всяка една от тях.

**Ще разгледам Добруджанска фолклорна област,** която обхваща най-североизточната част на България, ограничена от р. Дунав, линията Тутракан – Дулово - Балчик, Черно море и границата ни с Румъния. Местното население тук, наречено елийци или гребенци, е малобройно. През XIX век тук се преселват групи хора от Провадийско (шишковци), Шуменско и Разградско (ерлии), от Габровско, Трънско, Дряновско, Еленско, Котленско – балканджии и от Одринско, Ямболско, Старозагорско, Елховско, Тополовградско – тракийци, живели до Освобождението в Бесарабия и Южна Русия. Взаимното влияние на тези диалекти формира добруджанския диалект.

Тук намираме целия Тракийски репертоар. Има пълен цикъл *обичайни песни*. Изобилие от *Коледарски песни*. Запазен е Коледният обичай „Брезая“, който е съпроводен с танци и карнавални игри. Играе се с маска на животно с дървена човка, която се тегли за връвчица.

Повечето *Лазарски песни* са в двувременен размер. Песните на „Буенец“ са различни от лазарските. Обичаят се провежда в неделен и празничен ден през великите пости на открито, както в Тракия. Песните на „Буенец“ са в 7/16. Те се изпълняват на пролетната забава, като съпровождат специфични игри със ситни стъпки.

*Сватбените песни* в Добруджа са вече позабравени. Те са с „бавни, изразителни мелодии, носталгични и

затрогващи, в пълно съзвучие с поетичното им съдържание:

Га са намери, моме Калинке, на бащини си,  
на бащини си, моме Калинке, равни дворове,  
га са наноси, моме Калинке, на майкина си,  
на майкина си, моме Калинке, гerdжик премяна...[11,  
с. 362].

*Жетварската песен* е на забравяне, поради въведеното машинно обработване на земята. Те са бавни с продължително задържани тонове, често орнаментирани.

*Седенкарските песни* са сравнително добре запазени. Мелодиите им са с епичен или лиричен характер. Различни са по ритъм и метрични форми. Редом с тези песни, навлизат и мелодии от градски тип.

*Хорото на песен* твърде рядко се наблюдава вече при добруджанците. Има го само на съборите на народното творчество [2, с. 67]:

*Съньо, ти мой съньо*

*Бързо* */на хоро/*



Съ- ньо, ти мой съ- ньо, що си ме прис- па- ло  
рано преди пладне далеч ми отишло /2/  
че не съм видяло/2/ мома да си търси  
любe като мине,/2/ горе от Загоре,  
от равна Добруджа.

*Хороводните песни* отдавна са изместени от инструменталния съпровод на хорото. Песните на хоро се помнят още. Пеят се на седянка, на копан и др. Хората в Добруджа се играят по-често на мелодии в двувременен метрум. За *Ръченица*, *Пайдушко* или *Повърнато хоро*, много рядко има песен. *Ръченик*, *Полеканка*, *Пайдушката*, както и тези в 2/4 – *Ръката*, *Сборенка*, прави хорà, тежки и стари добруджански хорà. Те се играят със съпровод на гайда, кавал, гъдулка с или без тъпан.

*Песните на трапеза* се наричат „на маса“, „на софра“ или „на моабет“, „на собат“. Пеят се на сватба, на гости, на

сбор. Те са исторически, юнашки, хайдушки и битово-новелистични. Мелодиите на последните са бавни и орнаментирани.

Особено характерна за областта е инструменталната народна музика. Музикалната практика показва, че инструментите са изместили песента. Инструменталистите са отлични изпълнители на всички местни хорá и голяма част от песенния репертоар.

Най-разпространени инструменти са кавал, гъдулка, гайда, хармоника (руски баян). Много разпространен е дудукът, който тук се нарича с румънското название доп-свирка.

Носията съответства на вкуса и традициите на преселниците в този район. Двупрестилчена е за младите моми и невести, а за жените с деца – сукманена. Мъжката е чернодрешна.

Добруджанската песен има своята оригиналност на мелодика, орнаментика и характерно звукоизвличане. Маниерът на народното пеене у добруджанката е възникнал от живата народна реч. От речевата интонация произлизат и изпълнителските прийоми. Овладеяването на диалектния говор е в пряка връзка с изграждането на характерния певчески стил в добруджанска фолклорна област. Маниерът на пеене и фонетиката на езика са органически свързани като елементи на народната музикална реч [8. с. 22]. „Добруджанските народни певци се открояват с яркото си открито пеене и сребрист метален тембър, чрез употребата на трудните за изпълнения „групета“ и „каскади“ предават една завладяваща прелест на народната песен” [3. с. 39]. Известни *певци* са: Соня Кънчева, Верка Сидерова, Калинка Вълчева, Иван Георгиев и др.

Музиката е могъщо средство за комуникация. Музикалният фолклор на един народ е своего рода мярка за неговия духовен живот и неговото изучаване е необходимо за съхраняване на традициите за поколенията. Това изучаване трябва да започне от първите организирани занимания на децата в детската градина. В тази връзка,

при използване на методиката на проф. Пенка Минчева, както и на разнообразни форми на работа от системата за музикално възпитание на проф. Карл Орф, проведох експеримент с 3. група „Барби и Кен“ в ДГ 25 „Весела“, гр. Добрич. Освен песните от упоменатата методика, акцент в работата ми бе краеведският фолклор – Добруджанска фолклорна област. В тази връзка, към уточнените песни, прибавих и две добруджански – лазарската песен „Ой Лазаре“ и „Съньо, ти мой съньо“.

## Ой, Лазаре.

Бързо

Ой, Ла - за - ре,  
Ла - за - ре, доб - ре  
сто - ри, че дой - де.

1. Ой, Лазаре, Лазаре,  
добре стори, че дойде.

2. Че Великден наблежи,  
че Великден ще дойде.

3. Ризата ми на крусно,  
сърмен елек на бало\*.

4. Сърмен елек на бало,  
папуцето\* на пазар.

5. Папуцето на пазар,  
пафтите ми на златар.

\*бало - руло

\*папуце - обувка

В звукова редица „до-ре-ми-фа-сол-ла“, със заключителен тон - „до“, представям на децата краеведската песен в 7/8 „**Ой, Лазаре**“. Определяме характер, темпо, настроение, за какво се говори в нея, кои са героите и непознатите думи: „крусно“, „сърмен елек“, „на бало“ (руло), „папуцето“(обувки), „пафти“. Уточнявам, че песента се изпълнява на Лазаровден. Разказвам на децата за празника и приближаващия след него Великден. Децата откриват на колко се брои и равни ли са дяловете. Това правим, наредени в кръг. По часовниковата стрелка детето до мен започва да отброява и същевременно да пляска с ръце на „едно“. До него детето отброява „две“, също пляскайки с ръце и изговаряйки „две“, а третото отмерва задържания дял – „трии“, като прикляка. Четвъртото дете започва пак отначало. След като всички деца отброят дяловете, започваме да отброяваме първо и второ време с пляскане с ръце, а третият задържан дял с двете ръце – по коленете. Уточняваме, че това е българският танц Ръченица. Разучаваме песента с помощта на чашките. Така текстът и мелодията се запаметяват под формата на игра с различни движения, показани от мен и имитирани от децата. Песента започва от тона „сол“ и завършва на най-ниския тон – „до“. Показвам с ръка посоката на мелодическото движение. Последва подреждане на мелодията, а след това и звуковата ѝ редица посредством графика на дъската, отбелязана с фигури. Запяваме песента със слоговите наименования на тоновете по слухово-подражателен начин, като показвам с ръка посоката на мелодическо движение за опора. След това отново я изпълняваме с текст.

Тъй като децата знаят как се играе Ръченица от системните предходни занимания, работата по нейното изпълнение е облекчена. Правим съпровод с музикални инструменти, като първо и второ време се отброяват от маракаси и клавици (по предложение на децата), а задържаният дял от барабанче. Разделям децата на три групи – в първата са тези, които свирят на музикални

инструменти, втората - пее, а третата играе Ръченица по двойки. Песента изпълнихме на Лазаровден.

С цел да затвърдя характерните ладови и метроритмични особености на Добруджанска фолклорна област, представям на децата и втора песен – „**Съньо, ти мой съньо**” в 2/4 размер. Тя е изградена върху тетрахорд – „ре-ми-фа-сол“. Определяме характер, темпо, настроение, за какво се говори в нея, кои са героите и непознатите думи. Песента започва от „ре” и завършва на същата степен. Има скок в мелодията, който децата опитаха да запълнят, като показваха с ръка посоката на мелодическо движение. Потърсиха и го изсвириха и на металофон, след като я научиха с текст и със слоговите ѝ имена на тоновете. За да не закачат пластинките, които стоят помежду двете степени – „ми” и „фа”, ги извадих. В следващ момент, когато децата привикнаха, отново ги поставих на металофона. Това предложение в методиката на проф. Карл Орф [7] е особено подходящо за тези случаи – да не се притеснят децата при изсвирване на интервал и да не засегнат пластинките, които трябва да прескочат. Заучаването ѝ стана по описаните вече форми на работа. Песента се изпълнява на хоро и след нейното изучаване и осмисляне на височинните и метроритмични съотношения, по изброените вече форми на работа, децата я заиграха на хоро, като същевременно и пееха. По тяхно предложение включихме и музикални инструменти за съпровод: маракаси по ритъма и клавиеси само на първо време. В следващи ситуации децата слушаха изпълнения на добруджанските народни певци - Соня Кънчева и Калинка Вълчева. Това затвърди представата им за фолклора на нашия край – Добруджанския.

Разгледаната музикално-фолклорна област и районът, обособил се в България вследствие природните условия, поминъка и културните влияния, има свои специфични характеристики, които придават облика му. Въпреки тези особености, които отличават една от друга фолклорните области, българският музикален фолклор, като цяло, е единен и в същото време многообразен. Това е

доказателство за богатата душевност на българина. Неговото познаване и съхраняване е от особено значение за идните поколения. Това трябва да стане още от първите организирани занимания на децата в детската градина.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. **Арнаудов, М.**, Студии върху българските обреди и легенди. Т. I. С., 1071-1972.
2. **Букурещлиев, М.** [съставител], 222 народни песни. София, 1995.
3. **Даутовска, Ст.**, Особености на песенния фолклор в североизточна Добруджа. Автореферат, 2018.
4. **Джуджев, С.**, Теория на българската народна музика. Т IV. С, 1961.
5. **Джуджев, Ст.**, Българска народна музика. С., 1970.
6. **Димитрова, С.**, Ладови и метроритмични особености на българския музикален фолклор и близостта му с другите балкански държави /сравнителен анализ/. // Балканите: ние, съседите, другите. Варна, с. 81 – 115, 2011.
7. **Димитрова, С.**, Атрактивни и игрови подходи в обучението по музика (по системата за музикално възпитание на Карл Орф). В., 2013.
8. **Кушлева, А.**, Звукоизвличане и орнаментика при народното пеене. Методи за тяхното овладяване. П., 1996.
9. **Литова – Николова, Л.**, Българска народна музика. С., 1988.
10. **Минчева П.**, Възпитаване на музикалния слух чрез българския музикален фолклор. С., 1985.
11. **Стоин, Е.**, Музикалнофолклорни диалекти в България. С., 1981.
12. **Четриков, Св.**, Музикален терминологичен речник. С., 1969.

**Адрес за кореспонденция:**

*Светла Димитрова Митева*

*ДГ „Весела”, гр. Добрич*

Адрес за кореспонденция: Добрич, ж.к. „Дружба”

бл. 64, вх. Б, ет. 3, ап. 5

e-mail: [sv.miteva@abv.bg](mailto:sv.miteva@abv.bg)

# ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЗНАНИЯТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА И ПРИРОДНА СРЕДА ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ<sup>1</sup>

МИЛЕНА ЦАНКОВА, КАМЕЛИЯ КОЙЧЕВА

## THE APPLICATION OF KNOWLEDGE IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND NATURE IN PREPARATION OF PRE-PRIMARY TEACHERS

MILENA TSANKOVA, KAMELIYA KOYCHEVA

**Abstract:** *The new educational paradigm puts at the center of the education the student and his active position in acquiring knowledge and information and forming pedagogical skills for professional realization. This requires the appliance of integrative relationships in the process of student education.*

*The aim of the present report is to introduce the main aspects of education in subjects giving knowledge in Bulgarian language and subjects related to nature, as well as review of related integrative relationships in preparing the students future pre-primary teachers. The following tasks are related: analyzing the opportunities for increasing the professional competences of the students-future pre-primary teachers in the process of training in the studied disciplines; increasing the results in the professional preparation of the students through the implementation of integrative relations on the mentioned group of disciplines.*

**Keywords:** *students, education in Bulgarian language, integrative relationships.*

### I. Въведение

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

Преобразуването на социалните отношения в световен мащаб извежда на преден план стремежа към модернизация и иновация във всички сфери на човешката дейност. Безспорна е значимостта на образователната система, защото тя определя характеристиките на бъдещето. Тя също се изменя и обновява, съобразно новите изисквания на обществото. Новата нормативна уредба отговаря на настъпилите промени в условията на живот, на информационните технологии и процеса на глобализация. Динамиката на съвременното води до нов тип комуникация, нов начин на мислене, оригиналност и творческа изява на индивидуалността. Налагат се тенденции за търсене и утвърждаване на нови технологии и практики, идеи и резултатни решения, които модернизират образователния процес. Съхранените традиции и знания на поколения учени са база за проучване, надграждане и създаване на нови подходи и технологии за възпитателен и познавателен процес. Съвременното разбиране за възпитанието и обучението отхвърля тезата за едностранно въздействие върху детето и утвърждава сътрудничеството между педагози и възпитаници. Необходим е индивидуален подход, който привлича и превръща детето в активен участник в педагогическото взаимодействие. За да се осъществи положителната промяна в образователната система, движещ фактор са добре подготвените и мотивирани педагози. Фокусът на обучението е насочен към колегите-бъдещи учители, за да намерят съвременни решения на своите образователни очаквания в системата на учене през целия живот, както и да получат подготовка за професионална реализация и личностно развитие. Процесът на обучение включва изучаване на отделни учебни дисциплини и практическа работа в реална среда. Съществено в подготовката на студентите е този процес да се осъществява цялостно и за това допринася интегрирането на знанията и уменията, усвоени чрез дисциплините от академичната подготовка.

„В психолого–педагогическата литература интеграцията се разглежда като процес, в хода на който разделените елементи посредством синтеза се обединяват в система. Интеграцията е процесът от обединяване на съдържанието на образованието чрез създаване на интердисциплинарни връзки. Взаимодействието между различните образователни програми чрез техните ценности, основни идеи на съдържанието, подходящи форми, методи и средства на обучение и т.н.”[1, с.7] Проблемите на интеграцията в образованието са обект на внимание на редица автори - М. Андреев [2], П. Николов [3], С. Рашкова [4] и др.

## II.Изложение

Целта на настоящата публикация е приложение на знанията по български език и литература и природната среда при подготовката на детски учители чрез интегративните връзки между тях.

От целта произлизат следните задачи:

1. Анализиране на възможностите за повишаване на професионалните компетентности на студентите - бъдещи детски учители в процеса на обучението по представените дисциплини.

2. Повишаване на резултатите в професионалната подготовката на студентите чрез осъществяване на интегративни връзки по посочената група дисциплини.

Колеж - Добрич е част от структурата на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски”. В колежа се осигурява подготовка в образователно - квалификационна степен „професионален бакалавър”. Обучението в специалност Предучилищна педагогика и чужд език (ПУПЧЕ) е отговор на съвременните тенденции за цялостна фундаментална общотеоретична и практическа подготовка. Цели се подготовка на специалисти в професионалното направление „Педагогика” – учители в предучилищна степен на обучение с възможност за пълноценна изява и реализация като: детски учители и учители по чужд език в

детската градина, в детски центрове и др. Осигуряват се интегративни и интердисциплинарни знания и адекватен личен опит, съответстващи на бъдещата професионална дейност.

Теоретичната подготовка се осъществява чрез задължителни, избираеми и факултативни учебни дисциплини.

Обект на настоящата разработка са интегративните връзки по учебните дисциплини, даващи знания за българския език и дисциплините, в които се изучава природният свят при подготовката на детски учители.

Студентите изучават следните дисциплини по български език: Съвременен български език, Устна и писмена комуникация, Методика на обучението по български език в детската градина, Детска литература, Основи на театралната култура.

Обучението на колегите по дисциплината „Съвременен български език“ (СБЕ) надгражда знанията им в традиционно приетия ред и последователност – фонетика, словообразуване, лексикология, морфология, синтаксис, стилистика. „Функционалните характеристики на обучението по български език се отнасят до възможностите му чрез точно определени дейности да отговаря на социалната поръчка за постигане на предварително набелязани цели. Информативните функции се отнасят до овладяването на фонд от лингвистични знания в съответствие със спецификата на учебния предмет – за същността и ролята на българския език в живота на обществото, за отношенията между език и реч, за строежа и функциите на езиковите единици, за ефекта от използването им в различни сфери на обществената дейност... Лингвистичните знания се включват във фонда на общата култура на личността... Едновременно с това се осъзнава изключителната ценност на много от лингвистичните знания за развиване на творческите способности на личността... Конструктивната функция повишава резултатността на информативната дейност в

обучението, изгражда култура на речевото поведение, формира умения да се пренасят знания в нови условия като показател за динамичност на умствените действия, развитието на продуктивно мислене и продуктивна речева дейност.” [5, с.99-100] Лингвистичните знания и практическите умения на колегите се надграждат и развиват и в семинарните упражнения чрез работа върху текстове от различни сфери на науката и живота. Извеждат се специфики и стилови характеристики, изостря се усетът към функционалните стилове, издига се на по-високо равнище социално-културният статус на колегите.

Развитието на личностната комуникативна компетентност продължава и по време на дисциплината „Устна и писмена комуникация”. Практическата работа върху текстове има за цел прилагане на правоговорната и правописна книжовна норма. Студентите работят върху текстове от печатни медии, реклами, публични изказвания и документи, съдържащи грешки и слабости, изискващи редактиране, отчитане на опозицията правилност-неправилност, изясняване на понятието грешка като отклонение от принципа за правилност. Обучаемите работят върху курсова работа, за да задълбочат знанията си, за да усъвършенстват уменията си за откриване и отстраняване на допусканите грешки. Лингвистичните им знания се съпоставят с принципите на изграждане на българския правопис – морфологичният, фонетичният, синтактичният, традиционният.

Акцентира се върху устната реч предвид бъдещата им професионалната реализация като детски учители. Публичното представяне на разработките на текстовете и последващата дискусия изграждат умения, важни за бъдещата професия.

Избираемата дисциплина „Основи на театралната култура” създава и утвърждава трайни навици за словесно и невербално общуване с децата от предучилищна възраст, използвайки театрални похвати за обучение и възпитание като осъзнато педагогическо средство.

Обучението е насочено върху сценична реч и актьорско майсторство и е подчинено на специфичните задачи при работа с деца от предучилищна възраст.

Дисциплината „Детска литература“ е задължителна за колеганите от специалност ПУПЧЕ. Курсът на обучение ги запознава с творби от българската и чуждестранна литература за деца. Изучават се автори, естетически процеси и конкретни произведения. „Възприемането и създаването на художествени текстове е поле за практическо усвояване и прилагане на похватите, посредством които може да се подобрява резултатността на речевото общуване...”[5, с.105] Колеганите развиват способността за оценка на художествени текстове, за усвояване на жанровете, свързани с литературата и нейното познание, определят начините, по които тя може да се използва за изграждане на рецептивни умения, за формиране на естетически усет към художественото слово.

Методическата подготовка на колеганите по български език в детската градина е задължителна. Тематиката на курса ги запознава с основните проблеми в работата по роден език и водещата му роля в целия педагогически процес. Основно внимание е отделено на комплексния характер на задачите по български език. Лекционният курс представя съдържателните и технологични аспекти на дисциплината, а семинарните упражнения имат за цел да формират практическите умения на студентите и да мотивират правилното им отношение към педагогическата дейност. При провеждане на академичната дейност се работи върху методически анализ и подготовка на педагогическа ситуация за представяне в детската градина. Самоподготовката по дисциплината включва работа с библиографски източници. Така се формират конструктивни умения за текущо планиране, комуникативни умения за мотивиране на децата и умения за организиране на педагогическото взаимодействие.

В областта на природните знания студентите от специалност ПУПЧЕ изучават дисциплините “Природознание”, “Хигиена и здравно възпитание”, “Методика на взаимодействие дете-околен свят”. Това са задължителни дисциплини от учебния план на студентите.

Учебната дисциплина “Хигиена и здравно възпитание” има за цел да запознае студентите с анатомо-физиологичните особености на децата и подрастващите, без които е невъзможно да бъдат хигиенно нормирани параметрите на средата. Студентите се запознават с хигиенните изисквания към различните системи и органи на човека с акцент в детската възраст. Те получават знания за хигиенните основи и принципи на възпитанието и обучението, и съобразяването им с анатомичните особености на съответната възраст. Въз основа на получените знания за физиологичните основи на работоспособността на детето студентите-бъдещи учители ще са в състояние да обосноват, да препоръчат и осъществят оптимален дневен режим, различни дейности и съчетаване на умствено и физическо натоварване. Студентите получават познания за основните принципи и насоки на здравно възпитание. Запознават се с различните системи и органи в човешкото тяло с анатомични и функционални особености. Тези знания им помагат при опазване здравето на децата и при запознаване на децата от детската градина с частите на човешкото тяло.

Целта на курса по природознание е запознаване с основните обекти и явления в природата. За нуждите на студентите тази учебна дисциплина интегрира знания от различни научни дисциплини като ботаника, зоология, астрономия, почвознание, екология и др. Дисциплината е разделена на две части - нежива природа и жива природа. Първата част от курса дава познания за обекти и явления от неживата природа. Във втората се разглежда растителният и животинският свят, устройството и многообразието на организмовия свят. Така в курса по природознание студентите получават теоретични основи и

имат компетенции да преподават материала, свързан с природната среда.

Учебната дисциплина „Методика на взаимодействието дете-среда” е компонент на групата дисциплини, осигуряващи методическата подготовка на студентите-бъдещи учители в детската градина. Основната ѝ цел в научен план е редуциране на научните знания в технологични. В професионален план целта на дисциплината е да интегрира педагогическите знания с тези по природознание и родинознание. Това осигурява придобиването на компетенции от студентите за обучението на децата от детската градина по направление околна среда. Лекционният курс и упражненията осигуряват приложение на холистичен подход при обучението на студентите. Обучението по дисциплината включва теоретическа и практическа подготовка. Теоретическата подготовка се осигурява от лекциите и семинарните упражнения, а практическата - от лабораторните упражнения. На семинарните упражнения се изграждат умения за запознаване с обкръжаващата детска среда. Създават се умения у студентите за осъществяване на възпитателен процес при запознаване на децата с природата. Този процес е съществен за децата от детската градина.

Между учебните дисциплини, изучавани по учебен план, съществуват интегративни връзки, които дават възможност за цялостност в процеса на обучение. Важни за подготовката на студентите са връзките между дисциплините, даващи знания по български език и дисциплините, свързани с природна среда. Осъществяват се връзки както в отделната група, така и между посочените групи дисциплини. (Схема 1)

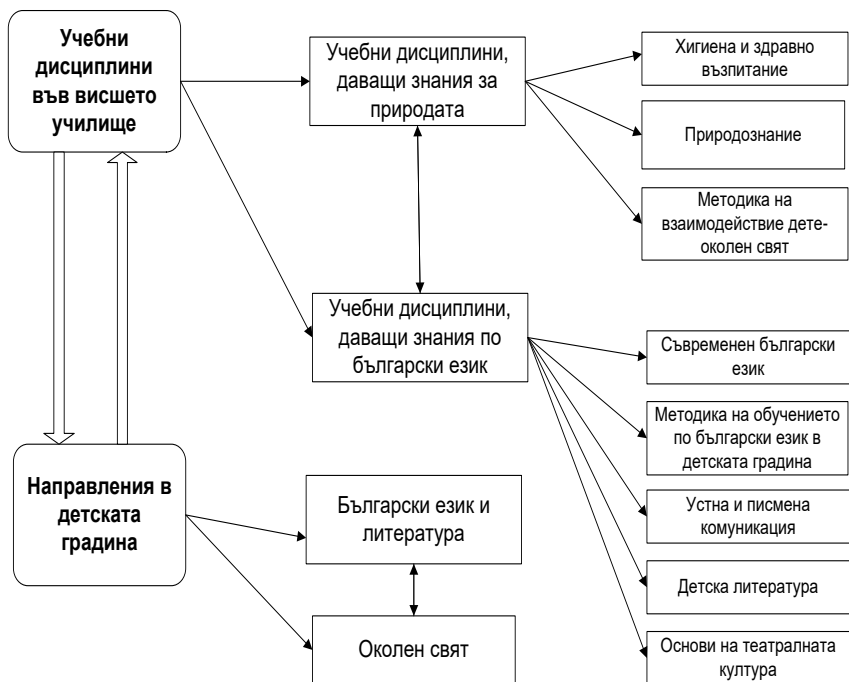


Схема 1. Интегративни връзки

При разглежданите групи дисциплини се прилагат следните интегративни връзки:

- Подготовка по съвременен български език

Пълноценната езикова подготовка е основа за педагогическата реализация на бъдещия детски учител. Усвоените теоретични и практически знания за устната и писмена реч, вербалната и невербалната комуникация намират пряко приложение в работата по методика на взаимодействие дете-околен свят, по природознание и при практическата работа в детската градина. Важно изискване в работата на детския учител е изграждане на умение децата да общуват на книжовен български език и да

развиват възможностите за комуникация. Този процес продължава да се реализира и при опознаване и взаимодействие със заобикалящата среда. Учителят общува непрекъснато с децата и тази важна задача изпълнява във всяко педагогическо взаимодействие.

- Знания за природата

Усвоените знания по природознание за растителен и животински свят са основа, върху която студентите-бъдещи учители представят компетентен, научно верен разказ за откръжаващата детето среда.

- Устна и писмена реч

Изучаването на стилистичните възможности на езиковите единици от всички равнища и на текста като комуникативна единица изгражда езиков усет и умение за нормативно правилно речево поведение. Речевото поведение е насочено към предаването на предметна информация и експресивна информация, която активизира познавателната любознателност. Усвоената от студентите педагогическата техника (красноречие, дикция, богато интониран глас) е инструмент за въздействие и убеждение, дори начин за имитиране на характерни звуци и емоции не само на хора, но и на животни. Текстовете на природна тематика влияят върху съзнанието и мисленето на човека с голямото си тематично разнообразие, емоционално и възпитателно въздействие. Художествените текстове се използват от студентите по природните дисциплини. Формираните умения за артистично и речево поведение при представяне на текст за природата съдействат за възприемане на текста, а това съдейства за активизиране на децата и получаване на трайни знания за представените в текста обекти. Практическото приложение на компетентностите по устна и писмена реч от студентите са водещи, защото детският учител е модел за подражание на децата за културно речево поведение.

- Представяне на художествено произведение

Изградените умения за правилен подбор на текст и артистичното представяне на художествено произведение способстват за формулиране на въпроси и варианти на отговори при педагогическото взаимодействие. Това съдейства за разбиране на съдържанието и смисъла на текста. Усъвършенстването на тези умения у студентите дава възможност чрез съдържанието на литературното произведение да затвърдят и надградят усвоените знания за природна среда.

- Свързана реч

Формираните умения у студентите по методика на български език се използват по методика на взаимодействие дете-околен свят. Студентите се учат да запознават децата с обекти от природна среда. На базата на наблюденията те учат децата да продуцират текст описание, посочвайки съществените страни на природния обект, картина, явление, сезон и др. Акцентира се на интегративността с всички останали страни и дейности в процеса на педагогическо взаимодействие за развитие на детската реч.

- Методически аспекти

При изготвяне на план-конспект на педагогическа ситуация по методика на взаимодействие дете-околен свят намират приложение знанията и уменията по български език. Студентите художествено, съобразно принципа за достъпност, представят обекти, факти, явления, отношения и др. на разбираем за децата книжовен език.

- Практическа реализация

Усвоените умения по представените методически дисциплини намират практическа реализация в реална работна среда по време на текущата и стажантската практика. Чрез педагогическото взаимодействие при реализирането на всяка педагогическа ситуация по съответните дисциплини се прилагат интегративни връзки, за които студентите имат изградени компетентности и целенасочено ги прилагат при представяне на литературни

произведения. Например детската приказка, стихотворение, гатанка, пословица и др. използват при реализиране на педагогически ситуации в детската градина по направление околна свят. Така продължава работата по развитие на богат речников запас, включително и термини, а за по-големите групи и термини с абстрактно значение.

- Алгоритми за представяне на обекти

Усвоените алгоритми по природните дисциплини за представяне на обекти и сезони са основа за студентите, които прилагат творчески и по методика на българския език. Например отделните елементи на усвояения алгоритъм по природознание и методика на взаимодействие дете-околна свят могат да бъдат опора, за да създадат устен разказ, описание на обект или явление от природната среда (растение, животно, сезон и други). При педагогическото взаимодействие студентът осъществява контрол, при необходимост коригира и следи за граматически правилна реч.

- Възпитателно въздействие

В часовете по методика на разглежданите дисциплини със студентите се работи в посока изграждане на умения за възпитателно въздействие върху децата. Предучилищният период е най-сензитивният за възпитателни въздействия. В този период децата придобиват знания, опит, развиват способности, интереси, поведение и др. Така работата на бъдещия детски учител има водеща роля при възпитаване в традиционни ценности и добродетели. За осъществяване на тази възпитателна дейност често като средство се използват образци от разгледани и анализирани художествени произведения. Така педагогът моделира отношението на децата към обкръжаващия свят, връзките помежду им и с възрастните.

Посочените интегративни връзки са примерни за осъществяване на интеграция между учебните дисциплини, изучавани от студентите във висшето училище и тяхната роля за реализиране на цялостен процес на възпитание, социализация и обучение на децата в детската градина.

Това съдейства за цялостност в процеса на подготовка на студентите и придобиване на съвкупност от компетенции – знания и умения, които успешно да приложат в бъдещата си професионална дейност в детската градина.

### III. Заключение

В съвременните условия процесът на модернизация и интеграция внася промени в традиционното разбиране за академичност. Разглежданите интегративни връзки при лекциите и упражненията надхвърлят рамките на една дисциплина. Реализира се интеграция, която съдейства за цялостност в процеса на обучение при подготовката на студентите-бъдещи детски учители.

Приложението на интегративните връзки между учебните дисциплини, сътрудничеството и общата ангажираност водят до повишаване на резултатността и качеството на учебния процес.

Преподавателят влиза в ролята на координатор на познавателните интереси, консултант, инициатор на учебни ситуации, базирани на интегративните връзки, в които активна е ролята на студентите. Натрупва се педагогически опит и се повишава личностната, професионалната компетентност на студентите, което води до по-добри резултати.

Представените интегративни връзки може да послужат като примерни за педагогическата практика.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. **Цанкова М.**, Димитрова Н. Интеграция при методическата подготовка на бъдещи учители. Методическо ръководство, Шумен, Фабер, 2009.
2. **Андреев, М.** Интегриращи тенденции в обучението. София: Издателство Народна просвета 1986.
3. **Николов, П.** Интегралният подход в педагогическия процес. София, Издателство Народна просвета, 1985.
4. **Рашкова, С.** Интердисциплинарните връзки в обучението. София, ИК Гея – Либрис, 2001.
5. **Димчев, К.** Обучението по български език като система. София, ИК Сиела, 1998.

# БАЗОВИ ГРАЖДАНСКИ КОМПЕТЕНЦИИ В МУЛТИКУЛТУРНОТО ОБЩЕСТВО<sup>1</sup>

НИКОЛАЙ НИКОЛОВ

## BASIC CIVIL COMPETENCES IN THE MULTICULTURAL SOCIETY

NIKOLAY NIKOLOV

**Abstract:** *Today's modern societies are multicultural and bring together a wide range of cultures. Each citizen of these societies needs to possess a wide range of knowledge, skills, attitudes and attitudes in order to form an active civic position. Everyone's role in a multicultural society is significant and valuable, as it carries within itself a part of cultural diversity. Citizens in a multicultural society must develop specific qualities and competences that allow everyone to actively and effectively participate in all spheres of the social, political and economic life of society. The civic role in a multicultural society involves commitment, openness and willingness to cooperate, striving for justice and equality for all. This creates conditions for building a society that values and protects its diversity.*

**Key words:** *civic competence, dialogue skills, multicultural society, cultural differences, tolerance, understanding.*

Началото на новото хилядолетие и особено последните десет-петнадесет години поставят на преден план пред нашето общество концепцията за преосмисляне на характеристиките, състава и структурата му. На практика открито и многостранно се заговори за ползите от познаване и разбиране на различните култури в контекста на съвместното съжителство, т.е. осмисляне и възприемане на културното многообразие в съдържателен

---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

план. Исторически погледнато българското общество никога не е било монокултурно. Благодарение на геостратегическото си местоположение и динамиката на миграционните потоци множество етноси, нации и субгрупи трайно се заселват по нашите земи и напластяват културното многообразие, познато ни към настоящия момент. Вековното битуване на традиционните култури спомага за хармонизиране на общия културен идентитет и предполага високи нива на толерантност, взаимопризнаване и подкрепа между носителите на различните култури в името на съвместното съжителство и постигане на общи цели. На ниво индивид взаимодействието с различните култури способства за разширяване и обогатяване на личния потенциал благодарение на опознаването и усвояването на чуждия опит, натрупан от етноса, нацията или субгрупата, към които до момента е липсвала съпринадлежност или е отсъствал интерес.

Семантиката на термина „мултикултурализъм“ предполага дескрипция на общества, в които заедно битуват множество различни култури, като задължително условие е липсата на доминираща сред тях. В случаите, когато има наличие на господстваща или поне преобладаваща култура над останалите, се диференцират друг тип обществени отношения, наричани „културен плурализъм“. Важно условие за този тип отношения е дефаворизираните култури да не са в конфликт или да противоречат на доминантната. Българското общество е пример за културен плурализъм, предвид приоритетната култура на българския етнос, съвместно съществуваща с културите на ромския, турския, арменския, еврейския и други етноси.(вж. Иванов, И., 1999, с. 58-59) Културният плурализъм сам по себе си предполага „... всеки да има нагласата да приема другите хора и същевременно да конструира една свободна от конфронтации личност.“ (Иванов, И., 1999, с. 14)

Културата и мултикултурата са взаимообуславящи се понятия, като до голяма степен нивото на развитие на първото определя равнището на второто. Културата в рамките на една обществена система е продукт на съзнателна човешка дейност, целяща промяна на средата, определяща битието, формирща мирогледа и създаваща норми на поведение за членовете на тези общества. За всеки човек културата е даденост по рождение и е невъзможно съществуването на индивида и формирането на неговата личност да стане извън нея. В процеса на формиране на личността локалната култура има особено значение при изграждане на ценностната система, вида и качеството на индивидуални и социални отношения, връзки и влияния, начина на възприемане и осмисляне на социални и природни феномени. Не случайно Х. Хофстеде нарича културата „софтуера на ума“ или тези модели на мислене, усещане и действие, създадени в нея и усвоявани още от периода на ранното детство. (вж. Хофстеде, Х., 2001) Следователно, начинът и степента на допускане, разбиране и приемане на различна култура от локалната е въпрос на ценности и норми на самата локална култура дотолкова, доколкото позволява лимита ѝ на самосъхранение.

Мултикултурността в модерните цивилизации отдавна е факт и дълбочината на културното разнообразие зависи от степента на толерантност на самото общество. В съвременния свят това понятие изисква дълбоко осмисляне и разбиране от всеки член на обществото и само когато то стане интернализирана ценностна единица в мирогледа на индивида може да се счита, че той има адекватен и ефективен принос за развитие на обществените отношения. Логично е да се предположи, че проблемът на ниво индивид се корени в способността му да се идентифицира в аспекта на културното разнообразие, т.е. културата е тясно свързана с идентичността. Според Пл. Макариев разбирането за идентичност във философски смисъл означава единството със самия себе си на

индивида или групата, а за идентичност може да става дума само при саморефлектирано съществуване. (вж. Макариев, Пл., 2008, с. 32 и сл.) Тогава, когато един член на конкретна общност осъзнава себе си като такъв и приеме това, е налице идентичност. В мултикултурния социален свят никой не може да претендира за притежанието само на една уникална идентичност, по-скоро масовата визия е за две-три и повече идентичности, породени от етническа принадлежност, националност, локални обединения, миграция, гражданство и т.н.

Интегрирането в мултикултурното общество се развива приоритетно по две направления, които се основават на субектно-обектните отношения. Първото направление е ориентирано по посока на нагласите и мотивацията на индивида да се интегрира и припознае себе си в рамките на културните реалии на социума. Второто направление се свързва с нагласите на обществото да приеме нов член, от когото да има потребност и да включи активно в социално-икономическите процеси. Обществените очаквания са за участие в производството и разпределението на обществените блага, приемане на културния модел, демонстриране на обществено приемливи модели на поведение и спазване на правила, норми и регламенти.

Подобни очаквания се интерпретират през призмата най-вече на адаптивността на личността за активна функционалност във всички сфери на битието. Еволюцията на съвременното общество безапелационно поставя на преден план необходимостта от социално активни, обществено отговорни и технологично образовани личности, способни да конструират личното си и професионално поведение, да отстояват граждански позиции и да вземат решения в обществена полза. Подобна концепция предполага и налага нов вид методология в процеса на образование и възпитание, свързана с промяна на нагласите от натрупване на фактологични знания, събития, явления и закономерности

към компетентностноориентирано преподаване и учене, базирано на комплексно възприемане на знания, умения и нагласи, ориентирани към реалния живот. Това е основната причина в началото на XXI в. Европейският парламент да приеме Единна квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР, 2008), където основният акцент пада върху резултата от обучението. Той се дефинира като показател за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на конкретен етап от учебния процес, а не върху размера на образователните инвестиции или продължителността на обучителния период. Резултатите от обучението са конкретно описани в три категории – знания, умения и компетентности. Това показва, че квалификациите - в различни съчетания – обхващат широк спектър резултати от обучението, включително теоретични знания, практически опит и технически умения, както и социална компетентност, при водеща роля на уменията за съвместна работа, т.е. работа в екип. (вж.ЕКР, 2008, с. 5)

В контекста на Европейската квалификационна рамка са дефинирани редица терминологични уточнения, които внасят достатъчно конкретика предвид адаптирани интерпретации.

1. „Знания“ - означава резултат от усвояване на информация в процеса на учене. Знанията са съвкупност от факти, принципи, теории и практики, които са свързани с определена сфера на работа или обучение. В контекста на ЕКР знанията се описват като теоретични и/или фактологични.
2. „Умения“ - означава способност за прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми. В контекста на ЕКР уменията се описват като познавателни (включващи прилагане на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практически (включващи сръчност и употреба на методи, материали, уреди и инструменти).

3. „Компетентности“ - означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В контекста на ЕКР способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност.
4. „Резултати от обучението“ - означава показатели за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на учебния процес, които се определят по отношение на знания, умения и компетентност. (ЕКР, 2008, прил. I)

Въвеждането на различните видове компетентност в най-ранните етапи на образователния процес предполага придобиване на знания, умения, нагласи и отношения, които са нужни на всеки човек за личностна реализация и развитие, пригодност за заетост, социално приобщаване и активно гражданско участие. Владееенето им от всички членове на обществото следва да продуцира повишена степен на ангажираност по отношение на социалната, икономическата и гражданската им функционалност, обединени от идеите за защита на масовия интерес и постигане на общите цели. Без значение от културната принадлежност всеки би следвало да е еднакво ангажиран с позицията по важни теми и проблеми в социума, тъй като се явява негова функция. Посочените компетентности се дефинират като основополагащи, тъй като могат да бъдат формирани и развивани във всяка възраст и придобити чрез различни обучителни форми. Повишаването им води до повишено качество на живот, респективно благополучие, което от своя страна изключва възможността за социална маргинализация.

Основен принос за изграждане на имиджа на социално-дейната личност, която има активна гражданска позиция и пълноценно участва в обществения живот, има гражданската компетентност. Значимостта ѝ още повече се увеличава при проектиране в мултикултурна среда, тъй като всички модерни общества стават все по-културно

разнообразни. Тази компетентност се отнася до знанията, уменията, отношенията и качествата, които позволяват на хората да се разбират, взаимно да се уважават и успешно да си взаимодействат в рамките на обща социална среда. Отсъствието или ниските нива на гражданската компетентност у членовете на едно мултикултурно общество неминуемо води до доминация на фаворизираната култура и процеси на сегрегация или асимилация на носителите на дефаворизираните култури.

Според Препоръка на Съвета от 22.05.2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018/C189/1, оф.в-к ЕС/4.6.2018) ясно се открояват няколко аспекта, които съставляват ядрото на гражданските компетентности според Съвета на Европейския съюз:

- „способността за действие като отговорни граждани и за пълноценно участие в гражданския и социалния живот“;
- „осведоменост за многообразието и културните идентичности в своята държава, Европа и света“;
- „разбиране на мултикултурните и социално-икономическите измерения на европейските общества и за начина, по който националната културна идентичност допринася за европейската идентичност“;
- „подкрепа за социалното и културното многообразие“
- „насърчаването на култура за мир и ненасилие“;
- проява на интерес „към межкултурното общуване, за да бъде човек подготвен да преодолява предразсъдъци и да постига компромиси, когато е необходимо, и да осигурява социална справедливост“. (Чавдарова-Костова, С., 2022, с.54-56)

Дефинираните приоритети конституират принципно рамката и обхвата на разбирането за пълноценно участие на личността в динамичните процеси на обществото въз основа на осмисляне на културните, социалните, правните и политическите понятия и структури, както и световните процеси и събития. Гражданската компетентност се основава на познаване на основните понятия и явления, свързани с физическите лица, групите, трудовете

организации, обществото, икономиката и културата. В периметъра на действието ѝ се включват степента на осведоменост за съвременните събития и процеси в локален, регионален и глобален мащаб, насърчавайки прилагането на критично и системно мислене в анализирането им. Освен това тя включва информираност относно целите, ценностите и политиките на социалните и политическите движения, както и осведоменост за устойчивите системи, по-специално за изменението на климата и демографските промени в световен мащаб и основните причини за тях. От съществено значение са познанията за европейската интеграция и осведоменост за многообразието и културните идентичности в Европа и в света. Това включва разбиране за мултикултурните и социално-икономическите измерения на европейските общества и за начина, по който националната културна идентичност допринася за европейската идентичност.

Едно от основните направления на гражданската компетентност е ориентирано към знанията за правата и свободите на човека и умението да ги отстоява и защитава както за себе си, така и за другите. Тази компетентност включва знание, умения и отношения, свързани с гражданските свободи и правата на човека, разбирането за сакралността на понятието за правата и основните свободи и тяхната универсалност и неотменимост. Гражданска компетентност включва и основно познаване на държавното устройство и формата на управление, които са знакови за всеки гражданин и са важен елемент в образованието, което ги подготвя да разбират основните принципи на демокрацията и правовата държава и активно да участват в демократичните процеси на обществото, свързани с управлението на държавата. Необходимо е да познават държавните институции, техните функции и междуинституционалните взаимоотношения.

Като допълнение към широкия обхват на гражданската компетентност могат да се добавят и няколко значими умения и компетенции с позитивно влияние върху

отношенията в мултикултурна среда. Поддържането на устойчиви връзки между отделните културни групи в самото общество изисква добронамерено межкултурно разбирателство. Наличието му задължително преминава през запознаване и перманентно актуализиране на знанието за различните културни, религиозни, расови и етнически групи, съставляващи обществото. Единствено и само основното изучаване на културните особености – история, традиции, обичаи, всекидневие, социална йерархия, вярвания, нрави и т.н., може да гарантира качествено опознаване и разбиране на чуждата култура и да установи позитивен диалог, което е предпоставка за реализация на принципа за „единство в многообразието“. Липсата на познания за различните култури създава предпоставки за поява на културна доминация. Процесите на разбиране, толерантност и уважение между групите в едно мултикултурно общество задължително минава през етапите на взаимно опознаване и създава способност за разбиране помежду си, оценяване на разнообразието и уникалните характеристики на различните култури, които битуват в него.

Препоръчително е, в случаите на регулиране на индивидуални или групови взаимоотношения, когато протича активен социален диалог да се потърси помощта на психологическата наука и най-вече на методите, които тя използва. В подобни случаи използването на емпатията в процеса на комуникация би облагородила и позитивирала отношенията. Способността да се разбират и споделят чувствата на другите е от съществено значение при взаимодействието с хора от различни култури. Тя помага да се разбере и уважи културният контекст и да се създаде връзка, която е основана на взаимно разбирателство и уважение. Това включва и умението да се „преживее“ чуждият опит, да се осъзнаят чувствата и нуждите на другите и да се окаже подкрепа към тях.

Осъществяването дори и на елементарни връзки и отношения изисква наличието на межкултурна

комуникация. Отсъствието на единен код за комуникация обрича на провал всички опити за установяване на диалог между културите. В този смисъл познаването, владенето и усъвършенстването на езиковите умения, изразните средства, речевите етикети и създаването на комуникативни стратегии за ефективно взаимодействие е от решаващо значение за изхода на диалога. Особено внимание следва да се отдели и на уменията за справяне в критични ситуации при наличие на езикови и културни бариери в комуникацията.

Част от уменията в състава на гражданската компетентност са пряко свързани нагласите, мотивацията и възможностите за активно и ефективно участие в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото. Тук се включват умения за критично мислене и конструктивно решаване на проблеми, свободно и уверено аргументиране с фактология и логически връзки и съждения както при участие в дейности на общността, така и при вземането на решения от всякакво естество и на всички равнища – от локално до глобално. Това от своя страна означава перманентно актуализиране на знания за световните процеси и тенденции, глобалните предизвикателства и взаимодействия, както и ясно разбиране за влиянието на международните събития върху местните общности. Гражданското участие в сферата на обществения живот би следвало да се допълни и със знание за подкрепа за социалното и културното многообразие, равенството между половете и социалното сближаване, устойчивите начини на живот, насърчаването на култура за мир и ненасилие, готовност за зачитане на личното пространство на другите и за поемане на отговорност за околната среда. Нужен е интерес към политическите и социално-икономическите събития, хуманитарните науки и межкултурното общуване, за да бъде човек подготвен да преодолява предразсъдъци и да постига компромиси, когато е

необходимо, и да осигурява социална справедливост и безпристрастност. (ЕС, 2018, с. 189/10-11)

Не на последно място в състава на гражданската компетентност намира място и способността за развиване на критическото мислене. То се явява особен вид ключова компетентност, която кореспондира с всички останали компетентности и за съжаление отсъства в образователната парадигма за последните няколко десетилетия. Критическото мислене включва активно и обосновано разсъждение, анализ и оценка на информацията с цел формиране на санкционно и информирано становище. Този вид мислене подпомага развитието на самостоятелност и способността да се извличат логически заключения. Намира специално място при анализ на информацията, за който е необходима способност за разбирането и сегментирането ѝ, идентифициране на елементите ѝ и установяване на взаимовръзката им, като това помага за оценка на релевантността на информацията. Използва се при интерпретация на данни, където е потребна способността за разбиране и тълкуване на данни и факти. Също така критическото мислене е безценно при оценка на аргументи и възгледи предвид тяхното структуриране, логичност и убедителност. Явява се инструмент срещу стереотипите и предразсъдъците в общественото пространство, като помага самостоятелното мислене на индивида да развива уникална и независима перспектива върху проблемите и възможните решения. Критическото мислене е основен компонент за успешна адаптация в съвременния свят, където информацията е обилна и разнообразна. То не само подпомага развитието на индивида, но и способства за по-добро разбиране на сложни казуси и прилагане на знанията в практически ситуации.

Гражданската компетентност като обединение на знания, умения, нагласи и отношения е водеща компетентност в процесите на социално функциониране на индивида, особено когато битува в мултикултурна среда.

Особено важни са, когато индивида се сблъсква с мултикултурни предизвикателства и трябва да се справя с различията в културите, езиците, религиите и традициите. Те са знакови за развитието на индивидите и обществата, особено в съвременния свят, където се изисква активно и информирано участие в обществения живот. За успешно справяне с предизвикателствата на нашето общество, гражданите трябва да разполагат с набор от умения, знания и отношения, които не само поддържат индивидуалното им благополучие, но и спомагат за построяването на справедливо и инклузивно общество. Успешното развитие на граждански компетентности изисква усилия и подкрепа от страна на образователните институции, обществените организации и обществото като цяло. Индивидите, които разполагат с тези компетентности, са по-способни да създават позитивни общностни взаимоотношения, да се ангажират в обществения живот и да съдействат за постигането на съвременни обществени цели.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Иванов, И.**, Интеркултурно образование. Курс лекции, изд. Аксиос, Ш, 1999.
2. **Макариев, Пл.**, Мултикултурализмът между толерантността и признанието, изд. Изток-Запад, С., с. 31, 2008.
3. **Тоцева, Я.**, Й.Нунев, Педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда, изд. Фабер, В. Търново, 2019.
4. **Хофстеде, Х.**, Култури и организации. Софтуер на ума, изд. Класика и стил, С, 2001.
5. **Чавдарова-Костова, С.**, Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители, изд. ЕА АД, Плевен, 2022.
6. ЕК, Единна квалификационна рамка за учене през целия живот, служба за официални публикации на европейските общности, Люк., 2008.
7. ЕС, Препоръка на съвета на Европейския съюз, офиц.в-к на ЕС/04.05.2018.

# МОДЕЛИРАНЕТО В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПО МАТЕМАТИКА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

НЕЛИ ТАФТИСОВА, КАЛИНА АЛЕКСИЕВА

## MODELING IN EDUCATION MATHEMATICS PROCESS IN KINDERGARTEN

NELI TAFTISOVA, KALINA ALEXIEVA

**Abstract:** *One of the goals in the formation of mathematical ideas and concepts in kindergarten is the application of modeling in mathematical situations. The article examines the topicality of the topic.*

**Keywords:** *mathematical, representations, concepts, modeling*

Моделирането е познавателен процес, чиято цел е изучаването на изследваните обекти. Това се постига с изграждането на модели – приближения, отразяващи определени аспекти на обектите.

Проблемът за моделирането и моделите в учебно-възпитателната работа е актуален поради това, че при обучението винаги се работи с модели, но на различно равнище и с различни функции [1].

Тъй като осъзнаваме света като боравим с представи, може да се каже, че изучаването му е процес на моделиране, а продуктът от тази дейност са представите – модели, опростени заместители на различни аспекти от околния свят.

Има два подхода за построяване на математически модел. Единият е аналитично моделиране, а другият е експериментално моделиране (наречано още идентификация на системи). Понякога е възможно описанието на системата да бъде получено аналитично,

като за целта се прилагат основните принципи в съответната област на познанието. Този подход за получаване на модели има предимството, че се базира на конкретните закономерности в изучаваните процеси. Аналитичното определяне на модела може да е свързано със значително време и усилия, което затруднява неговото формиране. Получените по този начин модели обикновено са твърде сложни. От друга страна, невинаги е възможно аналитично да се уточни класът, подходящата структура на модела, значимите фактори, влияещи на изхода му и др. В такъв случай се прилага експерименталният подход, в основата на който е обработката на входно-изходни данни за изследвания обект.

Моделът по своята същност е една идеална абстракция и неговата цел е максимално да се приближи по своите характеристики и свойства до изследвания обект, процес или явление. В класическата интерпретация на моделирането моделът е схема, образец “на взаимни връзки и отношения, концептуални или математически, които по някакъв начин имитират, дублират или по аналогичен начин илюстрират връзките и отношенията, установени при научното възприемане на света” [4].

За Хагер моделът е “мислено представена или материално реализирана система, която адекватно възпроизвежда специфични свойства или отношения. Тя трябва да бъде в състояние да представи обекта по такъв начин, който да позволи неговото изучаване, да осигури получаването за този обект на нови знания, съставянето на прогнози, оптимизирането на определени обекти или процеси. Всичко това трябва да подпомогне по-доброто овладяване или използване на самия обект или процес или моделирането на определени свойства на обекта (процеса)” [2].

Самото моделиране или методът на моделирането е “използването или възпроизвеждането на някакво материално или идеално образование, което е аналогично на обекта на познанието, на неговата структура, функция,

изменение и развитие и може да бъде експериментирано и систематизирано с цел да бъде получено знание, което обхваща най-съществените страни, функции и развитие на обекта” [2].

Ясно е, че в посочените определения на съдържанието на понятията моделиране и модел влизат различни признаци. По отношение на моделирането те са:

- Моделирането е възпроизвеждане на свойствата (характеристиките) на изследвания обект.
- Моделирането е възпроизвеждане на материална цялост, която е аналогична на структурата, функциите, измеренията и развитието на обекта на изследване.
- Моделирането е познавателен метод, чиято цел е изучаването на изследваните обекти.

Признаците, които определят модела, могат да бъдат представени по следния начин:

- Моделът е аналог на изследвания обект.
- Моделът е схема или шаблон, специално създадена за изучаване на изследвания обект.
- Моделът е система, която отразява обекта на изследване.
- Моделът възпроизвежда специални свойства и отношения на обекта на изследване.
- Моделът улеснява изучаването на обекта на изследване.
- Моделът осигурява получаването на нови знания за обекта на изследване.
- Моделът осигурява съставянето на прогнози.
- Моделът осигурява по-добро управление на определени явления.
- Моделът осигурява оптимизирането на определени обекти или процеси.

Главно условие за създаването на модел на изучаваното явление или обект остава задължителното изпълнение на изискването за еднаквост на съществените свойства на оригинала и на неговия модел. Необходимо е да се отбележи, че съдържанието на понятието модел може да се разглежда и в по-широк смисъл. Днес съществуват различни класификации на моделите и на методите на моделиране и те не се променят в условията на обществото на знанието. Така формата на съществуването на различните модели естествено предполага конкретно-материалното възплъщение на (създадените) идеалните или на мислените модели.

Моделът е такава мислено представена или материално реализирана система, която като отразява или възпроизвежда обекта е способна да го замества и да дава нова информация за него.

Процесът на развитие на математически модел има терминологичното наименование математическо моделиране.

Моделирането е метод за самостоятелни открития и осмисляне от децата на заложената информация.

В исторически план то се заражда като идея заедно с принципа на нагледност в теорията на Я. А. Коменски.

Моделиране като нагледно – действен процес се основава на практически действия на принципа на заместване, което означава подмяна на реални обекти с различни предмети, образи и знаци в детските дейности. Този метод е акт, насочен към моделите за създаване и функциониране.

Може да се каже, че моделирането изпълнява своя познавателна функция тогава, когато разкрива същността на съдържанието, обективизиращо го в различни видове модели.

Моделирането е пряко свързано с един модел и система за предоставяне на знания за друг подобен. То е логична стъпка, с помощта на която се проучват

характеристиките на обекта и достъпа на възприятие. Като цяло моделите са: субект, обект и схематичен образ.

Моделирането е когнитивен акт, обезпечен със заместители на обекти. В игрите децата моделират взаимоотношения с възрастни, в рисуването и в конструктивната дейност създават нагледни схематични модели. Моделирането е основа за овладяване символи на езика. В процеса на моделиране на околната среда детето не само създава визуално модел, но предлага подходящи заместващи символи.

В. Виготски обосновава хипотезата, че за децата символика е не само да се изгради индивидуален образ, но и овладяване на елементарни математически понятия, на елементи от живата природа, добиване на грамотност, овладяване на пространствени отношения.

Тиха Делчева определя моделирането като система от действия по построяване, преобразуване на видимо възприетите модели.

Л. М. Фриман посочва, че моделът обикновено се определя като обект, система, която служи като средство за изследване на знанията на друг предмет. В. В. Давидов обръща внимание на една много важна характеристика на модела - тя е динамична и визуализира съдържанието на обекта. С помощта на моделирането може да се извърши някакво действие”.

В. А. Шоффт подчертава, че моделът не е само заместник-обект, но също така и „неговите компоненти са разделени и обезпечени, извършени са необходимите връзки между тях, които образуват специфична структура“ [3].

Универсалният характер на моделирането се определя от неговите характеристики, които позволяват на детето да усвои основни знания за връзката между явленията и закономерностите в действителността.

Основни характеристики, които го утвърждават като универсален метод е:

- нагледно моделиране, което се явява специфична форма, опосредствана от мисловната дейност на децата;
- овладяване на моделирането, което стои в основата на общата интелектуална способност, необходима за справяне с редица въпроси;
- източници на формиране на умения за нагледно моделиране е естеството на детска дейност;
- при формиране на умения за моделиране се овладява действието на "смяна".

Използване на модели на обекти, процеси и явления, които съществуват в природата, води до по-дълбоко разбиране и гарантиране точността на знанията на децата. Като метод моделирането предполага определена степен в развитието на общите интелектуални способности, както и способността на децата да анализират, синтезират, обобщават и да откриват връзки и зависимости между явленията в околния свят и причините, от които се пораждаат и които те пораждаат. За едно дете в учебна среда най-подходящи са три вида модели, описани в педагогическата литература:

- Предметни модели, който трябва да бъдат аналогични на обекта - всички онези инструменти, чрез които можем да онагледим педагогическия процес.
- Предметно - схематичен модел, използван широко в практиката, тъй като с тяхна помощ по-точно се моделира обект, явление или процес.
- Графични модели, които обобщено пресъздават характерните свойства на предмети и белези. Те са много подходящи да се отразят промените в предстоящите процеси по време на елементарни опити с участието на деца. Например природни календари.

Чрез моделирането на децата се дава възможност да открият причините, зависимостите, връзките и измененията в околния свят. Може би основната причина за създаването

на този практически метод се изразява във факта, че в детската градина не е възможно, няма база, за да се покаже на децата всичко полезно и интересно. Моделирането като основен метод служи за получаване на картина от общи идеи за света в съзнанието на детето. Моделирането е дейност, в която детето, е откривател и създател – творец.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Алексиева, К.** Моделиране и нагледност в творческата работа по математика. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-645-6, 2022.
2. **Hager, N.**, Philosophische Fragen der Modell problematik am Beispiel der Festkorphysik: Diss. Berlin., 1976.
3. **Штофф, В. А.**, Моделирование и философия, Л., 1966.
4. **Theodorson, G. A.**, A Modern Dictionary of Sociology, Barne & Noble Books, New York, Hagerstown, San Francisco, London, 1979.

*Нели Василева Тафтисова  
e-mail: taftisova72@abv.bg  
ДГ №44 "Валентина Терешкова"  
гр. Варна обл. Варна*

*Калина Иванова Алексиева  
e-mail: k.aleksieva@shu.bg  
катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“  
ШУ „Епископ Константин Преславски“*

# ПОВИШАВАНЕ ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ<sup>1</sup>

ИВЕЛИН ИВАНОВ

## ENHANCING THE DIGITAL COMPETENCES OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS

IVELIN IVANOV

**Abstract:** This article seeks to evaluate the Ministry of Education and Science's goals and objectives for the digital competencies that pedagogical specialists should acquire in light of current circumstances.

**Keywords:** Education, digital competencies, pedagogical specialists.

В съвременното информационно общество дигиталните компетенции имат своето особено и важно място, в това число и в сферата на образованието. Разработката е насочена към педагогическите специалисти и техните компетенции в областта на информационните технологии. През годините Министерството на образованието и науката (МОН) винаги се е стремило към прилагането на най-добрите световни практики в сферата на образованието и приложението на информационните технологии. С измененията в Наредба №15 [1] се въведе промяна в обучението и подготовката на педагогическите специалисти, като беше добавена дисциплина: Информационни и комуникационни технологии и „работа в дигитална среда“ като задължителна дисциплина за всички

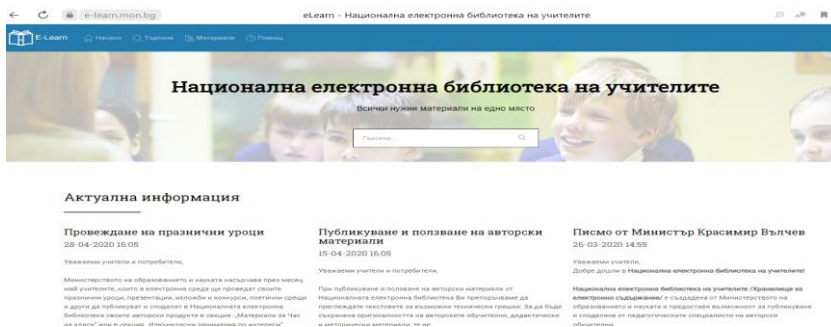
---

<sup>1</sup>Статията е разработена по проект „Компетентностният подход в обучението на студентите колежани“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, РД-08-31/16.01.2023 г.

бъдещи учители. От името на самата дисциплина се вижда, че акцентът тук не е само върху информационните технологии, а също така към комуникациите и дигиталните среди, с акцент към тяхното приложение в учебния процес. Също така с измененията в Наредба №15 МОН въведе възможността за използване на работата в електронна среда в българското училище, а така също и използването на тези инструменти в курсовете за повишаване компетенциите на педагогическите специалисти (краткосрочни курсове и курсове за допълнителна професионална квалификация). Дадените инструменти бяха широко използвани по време на пандемията от COVID-19 и макар че има доста противоречиви мнения за този тип обучение Министерството на образованието смята да използва натрупания опит и в други ситуации.

От всичко написано дотук се вижда, че ние преподавателите от висшите училища трябва да работим по повишаване компетенциите на бъдещите педагогически специалисти в сферата на информационните технологии. За тази цел преди това трябва да разгледаме какви са проектите и стъпките на МОН в тази област, за да реализираме тези задачи.

Първият проект, който ще разгледаме е, Национална електронна библиотека на учителите [2]. Проектът официално стартира през 2020 г. (все още при първоначално зареждане на началната страница се визуализира писмото на министър Красимир Вълчев на МОН. Даденият проект има за цел да предостави свободно на всички преподаватели ресурси, дидактически материали, методически разработки за работа в електронна среда, които те да ползват в своята работа. (Фиг. 1)

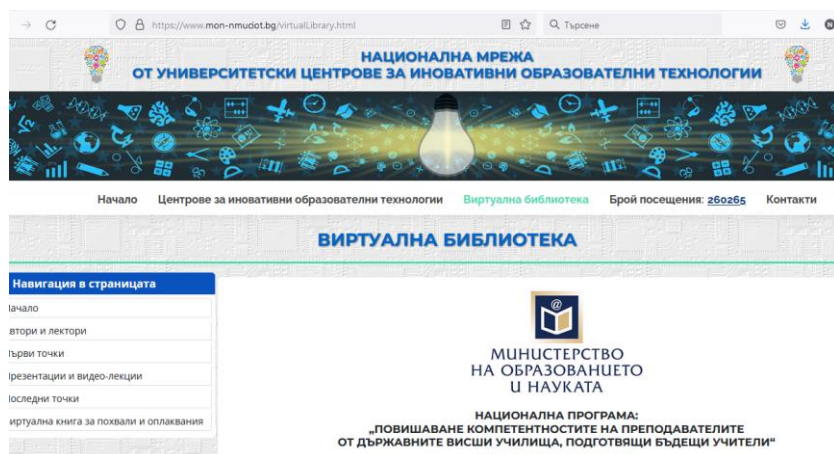


Фигура 1

Публикуваните материали са разпределени по предмети и класове. За достъп до ресурсите не е необходима регистрация в дадената платформа. Сайтът има удобен интерфейс за търсене на необходимата информация, а така също за каталогизиране на ресурсите (по клас и по предмет). Дадените материали са създадени от български учители за нуждите на българската образователна система. Формата им е различна от текстови документи през презентации, клипове в YouTube, Canva и др. платформи, които предоставят възможности за създаване на дидактически материали от педагозите. Този проект има за цел да консолидира разработените материали в рамките на един портал и по този начин да улесни работата на учителите при подготовката им за съответните теми и урочни единици.

Следващият проект на МОН „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“ [3]. Той има за цел да включи в процеса на модернизация в българското училище висшето образование, понеже само по този начин ще могат да се достигнат желаните резултати за повишаване на компетенциите на педагогическите специалисти. Даденият проект включва два сегмента: повишаване на дигиталните компетенции на педагогическите специалисти и прилагането на компетентностен подход в тяхната работа. Освен това към всеки университет, който се включи в проекта, беше

изграден и център за иновативни образователни технологии. Тези центрове бяха финансирани и създадени по дадения проект. В проекта се включи и Шуменският университет, като беше създаден едноименен център със седалище в гр. Шумен. В рамките на проекта се проведе обучение на преподавателите от университетите, участници за повишаване качеството на обучение чрез прилагане на компетентностния модел и дигиталните технологии в учебния процес на бъдещите педагогически кадри. На сайта има линкове към всички изградени центрове, но по-голямата ценност е в това, че бяха разработени и предоставени електронни материали по двете направления в секцията виртуална библиотека. Фиг. 2.



Фигура 2

Тези ресурси са със свободен достъп за ползване при спазване на авторските права. Те могат да бъдат ползвани в обучението на студенти и педагогически специалисти. Авторите са се постарали да напишат материалите в достъпен стил без използването на сложна терминология.

Следващият проект на Министерството на науката и образованието е насочен към интегрирането на

инструментите, които използват учителите в началното и средното образование - проектът „Дигитална раница“ [4] фиг. 5. Той е насочен към модернизацията на учебния процес, чрез използването на информационните и комуникационните технологии, към прилагането на дигиталните среди в работата с учениците и по-лесната комуникация между ученици, учители и родители именно през тази платформа.

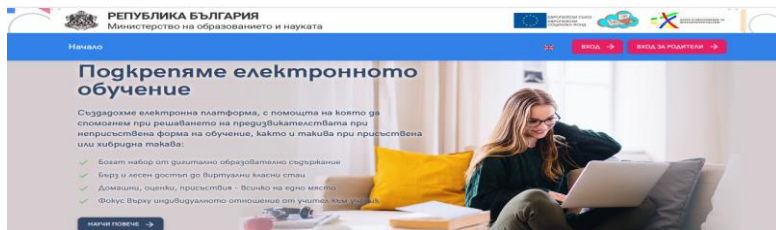
В платформата бяха създадени акаунти за учителите и учениците. Интегрирани бяха инструменти като електронен бележник, електронно седмично разписание и платформата за създаване на дигитални ресурси Mozabook. За дадената задача са създадени 70 хил. акаунта за учители и над 700 хил. акаунта за ученици в Mozabook. Учителите преминават обучителни курсове, имащи за цел да ги запознаят с възможностите на платформата по отношение на нейната функционалност и възможности за създаване на урочни единици. За нуждите на учебния процес ще бъдат създадени ресурси в платформата Mozabook от преподавателите, като първоначално това ще бъде срещу заплащане. Всеки новосъздаден електронен урок ще преминава през две проверки от оценители:

Първата - от колеги учители от съответно направление, които ще имат за цел да определят дали разработеният електронен урок отговаря на поставените цели и задачи по учебния план.

Втората - от университетски преподаватели. При положителен резултат от двете комисии, даденият материал ще бъде публикуван за достъп от всички заинтересовани.

По този начин учителите ще имат достъп до ресурси изготвени за съответната дисциплина и съответния урок от учебния план. Ще имат възможност да модифицират съдържанието, да добавят или премахват по избор съдържание и да създават ново. Платформата интегрира освен всичко причислено дотук, но и електронните

учебници, които се използват от съответния преподавател със съответния клас и дава възможност за ползването на дигитални ресурси, създадени в други платформи, използващи се в образователният процес. По този начин се гарантира и отвореност на системата, възможност за включването на допълнителни инструменти.



Фигура 3

От всичко написано до тук се вижда, че МОН прави стъпки за дигитализацията на учебния процес, осъвременяване на учебната среда, като залага на възможностите на информационните и комуникационните технологии, с акцент на дигиталните среди. Това от своя страна е свързано с повишаването на дигиталните компетенции и на педагогическите специалисти, което кореспондира с нашите усилия в работата ни със студенти и педагогически специалисти в различни квалификационни курсове.

В дадената разработка ще включим и отговорите, които ни дава изкуственият интелект по този въпрос.

Идеята е да видим доколко той ще ни даде вярна представа за разглеждания от нас въпрос. Ще ползваме ресурса <https://www.perplexity.ai> [5]. Въпросът, който ще зададем е:

*Какво трябва да включват дигиталните компетенции на педагогическите специалисти - бъдещи учители?*

**ОТГОВОР:** Дигиталните компетенции на педагогическите специалисти, бъдещите учители трябва да включват умения като работа с компютри, интернет,

софтуерни платформи, мултимедийни ресурси, цифрови инструменти за обучение и др. Те трябва да бъдат способни да интегрират тези технологии в учебния процес, да разбират принципите на цифровата грамотност и да могат да учат учениците си как да използват тези технологии отговорно и ефективно. Това включва и умения за оценяване на учебни постижения, използвайки цифрови инструменти.

Този отговор до голяма степен кореспондира с това, което различни изследователи са писали по темата, но е твърде семпло записано, затова ще разширим отговора с един допълнителен въпрос. При задаване на допълнителен въпрос по темата:

*Конкретизирай по отношение на дигиталните компетенции.*

ОТГОВОР: Дигиталните компетенции на педагогическите специалисти, бъдещите учители включват няколко области на умения, знания и отношения, които са необходими за ефективното използване на технологиите в учебния процес. Тези области включват [6], [7], [8]:

- Инструментални умения за използване на цифрови инструменти и медии, като работа с компютри, интернет, софтуерни платформи, мултимедийни ресурси и др.

- Знания, теории и принципи, свързани с технологиите, като разбиране на принципите на цифровата грамотност и умения за оценяване на учебни постижения, използвайки цифрови инструменти.

- Отношения към стратегическо използване, откритост, критично разбиране, креативност, отчетност и независимост, като умения за интегриране на технологиите в учебния процес и обучаване на учениците как да използват тези технологии отговорно и ефективно.

Освен това дигиталните компетенции включват и умения за комуникация и сътрудничество, като използване на методологии, стратегии и приложения за решаване на комуникативни задачи [6]. Важно е да се отбележи, че дигиталната компетентност не е само способността да се

използва цифрова платформа на практика, а по-скоро е способност за комбиниране на знания, умения и нагласи, подходящи за контекста [6].

Трябва да признаем, че при втория отговор ресурсът цитира литературни източници по темата, което е много по-добър отговор от този на първият въпрос. Това показва, че пред нас като преподаватели стоят задачите не само да повишим дигиталните умения на студентите, но и да ги подготвим за новите предизвикателства, свързани с прилагането на изкуствения интелект в обучението.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Наредба № 15 на МОН от 22.07.2019 г., ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти [https://dikpo.shu.bg/dox/Naredba\\_12.pdf](https://dikpo.shu.bg/dox/Naredba_12.pdf)
2. Национална електронна библиотека на учителите, <https://e-learn.mon.bg/>
3. Национална мрежа от университетски центрове за иновативни образователни технологии, <https://www.mon-nmuciot.bg/home.html>
4. Платформа за електронно обучение към МОН, <https://edu.mon.bg/>
5. Perplexity Where Knowledge Begins, <https://www.perplexity.ai>
6. Дигитална компетентност, <https://cpocreativity.com/дигитална-компетентност/>
7. **Върбанова, Т.**, Модели за оценка на дигиталната компетентност, София, 2021, [https://www.ipa.government.bg/sites/default/files/digital\\_competence\\_final.pdf](https://www.ipa.government.bg/sites/default/files/digital_competence_final.pdf)
8. Стратегия за повишаване на нивото на дигитална компетентност в НУ "Станислав Доспевски", гр. Самоков, <https://nu-stdospevski.eu/download-257/>

# INTRODUCING MATHEMATICAL CONCEPTS USING HATS AND COINS PUZZLES

NEDKO MITEV, PAVLINA IVANOVA, NIKOLAY YANKOV

**Abstract:** *The aim of this note is to show how useful are some basic mathematical concepts from algebra and coding theory: complete set of residues, linear codes and parity checks for solving some popular puzzles involving hats and coins. We introduce: the sets of residues for solving the “hats in a circle puzzle; the binary linear codes for solving the “fake coin puzzle”; and the parity check method for solving the “hats in a line” puzzle.*

**Keywords:** *coin; hat; puzzle; residue; linear code; parity check*

We will introduce three puzzles and solve them using various mathematical tools. As we will see in the second and third ones, the number parity (being even 0 or odd 1) is very useful in different settings. The connection to the first puzzle is obvious since using parity (either 0 or 1) is the same as using the set of residues (but modulo 2), which we will do in the first puzzle. All three puzzles can be found on popular video channels on YouTube. For example, the first puzzle can be found in [5], and the third in [3]. More information on using linear codes for solving coin puzzles can be found in [3, p. 214] and the references therein.

## I. The “hats in a circle” puzzle

**Definition:** A set of numbers  $a_0, a_1, \dots, a_{n-1} \pmod{n}$  form a **complete set of residues**, if there is a congruence  $a_i \equiv i \pmod{n}$  for  $i = 0, 1, \dots, n-1$ .

A complete set of residues is a useful tool in mathematics, and it can be used to solve the following hats puzzle:

There are  $n$  players (prisoners) and  $n$  types of hats. The players form a circle, and the game master puts a random hat on each player’s head. Everyone sees the hats all others have and does not know his hat type. The goal is for each player to

guess his hat type. Is there a strategy that guarantees that at least one of the players can guess correctly?

The unexpected answer is **Yes**, and in fact, the only way for at least one player to succeed is to force exactly one of the players to be correct. In order to do this, we need to ensure that there are no overlaps between predictions. This can be achieved with the help of the following statement:

**Theorem:** If each player guesses the number  $g_j$ , such that  $g_j + (S - h_j)$  gives residue  $j$  forming a complete set of residues modulo  $n$ , then exactly one of the players is right.

**Proof:** Denote hat types by  $0, 1, \dots, n-1$ . Let  $j$ -th player,  $0 \leq j \leq n-1$ , receives a hat numbered  $0 \leq h_j \leq n-1$  and

$S = \sum_{i=0}^{n-1} h_i$  be the total sum of the hats. The strategy is for each

player to guess his hat number  $g_j$ , so that it sets the total sum he sees to a residue  $j$  modulo  $n$ , thus  $g_j + (S - h_j) \equiv j \pmod{n}$ .

Since everybody sets the total sum he sees to a different residue modulo  $n$ , their guesses form a complete residue system  $\{0, 1, \dots, n-1\}$ . If we assume no one's correct, then  $g_j \equiv h_j - S + j \not\equiv h_j$ , which leads to  $S - j \not\equiv 0 \pmod{n}$  for all  $0 \leq j \leq n-1$ . This is a contradiction, since the set  $\{j\}, 0 \leq j \leq n-1$  forms a complete residue system, so does  $\{S - j\}, 0 \leq j \leq n-1$ . Therefore, at least one player guesses correctly. In fact, the completeness of the system  $\{S - j\}, 0 \leq j \leq n-1$  guarantees that exactly one of the residues is 0. Then one and only one of the players guesses correctly:  $g_k \equiv h_k$ .

## II. The “find the fake coin” puzzle

We continue with an introduction to basic concepts from information theory and, in particular, from the theory of error-correcting codes. For an in-depth introduction to these topics,

we refer the reader to [2]. As we will see shortly, a “fake” coin can be interpreted as an error in the transmission.

**Definition:** A linear  $[n, k]$  **code**  $C$  is a  $k$ -dimensional subspace of the vector space  $\mathbb{F}_q^n$ , where  $\mathbb{F}_q$  denotes the finite field of  $q = p^s$  elements, for a prime number  $p$ .

Each element of the code  $C$ , called codeword, is a  $n$ -tuple  $(a_0, a_1, \dots, a_{n-1})$  with elements from  $\mathbb{F}_q$ . Since we will deal with fake coins, we can focus our attention on the binary field  $\mathbb{F}_2 = \{0, 1\}$ , thus we will use binary linear codes. This stems from the following interpretation: Like with propositions (where the true ones have a logical value of 1, and the false ones have a value of 0), we can assume that all “real” coins are denoted by 1, and the “fake” is a 0 (or vice versa).

When transmitting information (or vectors in our case), we do this in binary form, so every error in the channel results in one or more binary flips (transferring 0 to 1 and vice versa) applied to the vector. This is true for the two types of coins (real and fake), and if we have more diversity, we have to use codes over fields with a larger number of elements. But we continue by describing how linear codes operate and have the ability to find and correct errors in transmission. Firstly, every code has a **generator matrix**  $G$  of type  $k \times n$  consisting of binary vectors forming the basis of the code  $C$ . The purpose of  $G$  is to map every binary  $k$ -tuple  $u = (u_1, \dots, u_k)$  into a codeword  $v = (v_1, \dots, v_n)$  by applying the generator matrix  $v = uG$ . The codeword  $v$  is transmitted and depending on the code properties a number of errors, denoted by  $t$ , can be corrected.

To find this number, we need to introduce the concept of **Hamming distance**  $d(x, y)$  in  $\mathbb{F}_2^n$ , which is defined as the number of coordinate positions the two binary  $n$ -tuples  $x$  and  $y$  differ. Every element  $x \in \mathbb{F}_2^n$  has his *weight*  $wt(x)$ , which is the number of its nonzero coordinates. To find the **minimum distance** (also termed the **minimal weight**) of the code  $C$ , we can use the formula  $d(x, y) = wt(x - y)$ , and simply use the

minimal weight of the nonzero vectors in  $C$ . Thusly, we arrive at the third important parameter  $d$  of every linear code, and we say that  $C$  is a  $[n, k, d]$  code. Denoting by  $\lfloor w \rfloor$  the greatest integer less than or equal to  $w$ , from the minimum distance we calculate the number of errors  $t = \left\lfloor \frac{d-1}{2} \right\rfloor$  the code can correct.

**A parity check matrix  $H$**  for  $C$  is a  $(n-k) \times n$  matrix such that  $C = \{x \in \mathbb{F}_q^n \mid Hx^T = 0\}$ . **The syndrome** of a vector  $x \in \mathbb{F}_q^n$  with respect to the parity check matrix  $H$  is the vector in  $\mathbb{F}_q^{n-k}$  defined by  $\text{syn}(x) = Hx^T$ . Sending a codeword  $x$  from  $C$ , in case of no errors occurred, obviously, its syndrome should be zero. If we have the error vector  $e \in \mathbb{F}_q^n$ , we have received  $x + e$ . When the weight of the error  $\text{wt}(e)$  is less than  $t$ , applying the syndrome  $\text{syn}(x + e) = \text{syn}(x) + \text{syn}(e) = \text{syn}(e)$ , we can find the error and correct it by  $x = y - e = (x + e) - e$ .

The puzzle we will solve using linear codes is the following: There are 8 coins, one of which is fake, but no information is given as to whether it is lighter or heavier than the rest. Using simple scales, what is the minimal number of weighings we need in order to always find the fake coin if we assume that we have to set the procedure for checking beforehand regardless of the results? The right answer is four weighings. To explain why and how, we will use the  $[8, 4, 4]$  linear binary code  $C$  with generator matrix

$$G = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{pmatrix},$$

which can correct a single error. The parity check matrix of this code is

$$H = \begin{pmatrix} 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}. \text{ We should mention that the}$$

code  $C$ , called extended Hamming code, arises from the perfect  $[7, 4, 3]$  Hamming code (see [1]) adding the 8<sup>th</sup> column as a parity-check of the first seven.

Assuming we encode the all-one vector  $(1,1,1,1)$ , we get the all-one codeword  $y = (1,1,1,1,1,1,1,1)$  (for a moment we can think of this as all 8 coins are real). Then we get one error (the fake coin) flipping one of the coordinates of  $y$ . The syndrome of every possible fake coin position (by the formula these are the columns of  $H$ ) is given in Table 1.

**Table 1: The pairs  $(p, \text{syn}(p))$  for fake coin position  $p$**

1: 0111	2: 1011	3: 1101	4: 1110
5: 1000	6: 0100	7: 0010	8: 0001

It doesn't matter what coins are on either side of the scales, as long as we have two on each. We have the following algorithm (arising from the rows of  $G$ ) using four tries: 1<sup>st</sup>: coins 1, 6, 7, and 8; 2<sup>nd</sup>: 2, 5, 7, and 8; 3<sup>rd</sup>: 3, 5, 6, and 8; 4<sup>th</sup>: 4, 5, 6, and 7. Considering 1 as the scales are in equilibrium and 0 otherwise, the fake coin number can be correctly identified from Table 1. The correctness of this procedure can be also explained by the following system of four equations (which are true if all coins are real):

$$\begin{cases} x_1 + x_6 = x_7 + x_8 \\ x_2 + x_5 = x_7 + x_8 \\ x_3 + x_5 = x_6 + x_8 \\ x_4 + x_5 = x_6 + x_7. \end{cases}$$

If numbers 1, 2, 3 or 4 is fake we have inequality in the corresponding position in the system (the same as the first row

of Table 1). If, for example, we have 5 as fake, then the scales will show (1, 0, 0, 0) which correctly solves this case.

The power of the linear codes is that this puzzle can be generalized for more coins, and we can always get a similar procedure, as long as all codewords of  $C$  have even weight. This is due to the fact that we need to have an equal number of coins on both sides of the scales.

### III. The “hats in a line” puzzle

The next hat puzzle is stated as follows: There are  $n$  players in a line, each having a black or red hat. The first player sees all others' hats but cannot see his own. The second sees all next in line but not his hat or the first player's, and so on. Everybody has to guess his hat color correctly. How many of the player can guess correctly? Paradoxically, the right answer is  $n - 1$ , which is obviously the maximum since the first player has 50% chance of guessing right. Let see what strategy the players can deploy to achieve success.

We can think of the two hats color as binary numbers: 0 for black, and 1 for red. Denote the players by  $p_0, p_1, \dots, p_{n-1}$ , and their hat colors as  $h_0, h_1, \dots, h_{n-1} \in \{0, 1\}$ . We have a binary  $n$ -tuple  $(h_0, h_1, \dots, h_{n-1})$ . Obviously, the first player  $p_0$  has no information about his hat's color, so his sole role is to work as the information feedback supplier. In this case he can give the next in line the correct parity check information (and his hat color suggestion  $h_0$  obviously true only in 50% of the cases),

which is  $h_0 = \sum_{i=1}^{n-1} h_i \pmod{2}$ . In other words, he simply has to convey to the next player the oddity of the remaining players' hats.

Next player  $p_k$  for  $1 \leq k < n - 1$  has the feedback parity-check information from the previous player:  $h_{k-1} = \sum_{i=k}^{n-1} h_i \pmod{2}$  as well as the information he sees (the oddity of the sum of all

following players' hats)  $g_k = \sum_{i=k+1}^{n-1} h_i \pmod{2}$ , so he can find and say his hat color (we can treat it as an binary error) by simply adding both numbers together. Since addition and subtraction in  $\mathbb{F}_2$  is the same operation, he can compute and convey his hat color as follows:

$$h_k = \sum_{i=k}^{n-1} h_i - \sum_{i=k+1}^{n-1} h_i = \sum_{i=k}^{n-1} h_i + \sum_{i=k+1}^{n-1} h_i = h_{k-1} + g_k \pmod{2}.$$

Paradoxically, the strategy for the last player is the same regardless of the fact that he doesn't see any further hats. His hat color  $h_{n-1}$  is exactly the sum of all previous players' colors:  $h_{n-1} = h_0 + h_1 + \dots + h_{n-2}$ . This follows from the equation  $h_0 = h_1 + \dots + h_{n-2} + h_{n-1}$  after transferring all summands  $h_i, 1 \leq i \leq n-2$  to the left-hand side of the equation, again using the fact that we have no negatives in  $\mathbb{F}_2$ .

#### REFERENCES:

1. **Hamming, R. W.**, Error detecting and error correcting codes, Bell System Technical Journal, vol. 29 (2), ISSN: 0005-8580, pp. 147-160, 1950.
2. **Huffman, W. C., V. Pless**, Fundamentals of Error-Correcting Codes, ISBN: 9780521131704, Cambridge University Press, 2010.
3. **MacWilliams, F. J., N. J. A. Sloane**, The Theory of Error-Correcting Codes (North-Holland Mathematical Library, Vol. 16), ISBN: 0444850090, North Holland, 1977.
4. **URL**: Prisoner Hat Puzzle, user: Logically Yours, YouTube, available online, <https://www.youtube.com/watch?v=RtidKw-qDxY>
5. **URL**: The Coolest Hat Puzzle You've Probably Never Heard, user: Going Null, YouTube, available online, <https://www.youtube.com/watch?v=6hVPNONm7xw>