

ОБУЧЕНИЕ ПО И НА ЧУЖД ЕЗИК

СЪС СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ
И ИНФОРМАЦИОННИ
И КОМПЮТЪРНИ ТЕХНОЛОГИИ
В СУ "СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ"

ПРОЕКТ BG051PO001-3.3.06-0045

ФИНАНСИРАН ОТ ОПЕРАТИВНА ПРОГРАМА „РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ“
ИНВЕСТИРА ВЪВ ВАШЕТО БЪДЕЩЕ!



Европейски социален фонд



Европейски съюз

София – Sofia
2015

ОБУЧЕНИЕ ПО И НА ЧУЖД ЕЗИК

със съвременни методи
и информационни
и компютърни технологии
в СУ „Св. Климент Охридски“

София – Sofia
2015

ОБУЧЕНИЕ ПО И НА ЧУЖД ЕЗИК

със съвременни методи и информационни
и компютърни технологии
в СУ „Св. Климент Охридски“

СБОРНИК

съставител: проф. Петя Янева
предпечат: НИОН „Аз Буки“
печат: Алианс Принт

ISBN 978-619-7065-06-0

Разпространява се безплатно.

CONTENTS / СЪДЪРЖАНИЕ

- 5 Съвременни информационни и комуникационни технологии и възможностите, които предлагат за обучение по и на чужд език [Information and Communication Technologies and Their Use in Foreign Language Learning] / *Анелия Кременска / Anelly Kremenska*
- 37 Reflection and Critical Incidents in the EAP Classroom / *Plamen Gaptov*
- 43 Развиване на математическо мислене чрез конструктивната дейност при децата от предучилищна възраст [Developing Mathematical Thinking Through Constructive Activities in Preschool Children] / *Галина Георгиева / Galina Georgieva*
- 73 Ефективно и устойчиво ранно езиково обучение [Effective and Sustainable Early Language Learning] / *Ekaterina Sofronieva / Екатерина Софрониева*
- 79 Характеристики на компютърната игра за ранно чуждоезиково обучение [Characteristics of the Computer Game for Early Foreign Language Teaching] / *Николина Искъррова / Nikolina Iskarova*
- 87 Le clivage linguistique gallo-roman à la lumière de la phonologie diachronique / *Ivaylo Burov*
- 107 Преносът в обучението по корективна фонетика на испанския език [Interference in Teaching Corrective Phonetics of Spanish] / *Милена Маринкова / Milena Marinkova*
- 111 Някои техники за развиване на интеркултурна компетентност [Some Techniques for Developing Intercultural Competence] / *Рая Живкова-Крунева / Raya Jhivkova-Krupeva*
- 117 Разработване на академични курсове с помощта на платформата за електронно обучение „Мудъл“ [Creating Academic Courses with the E-learning Platform Moodle] / *Марияна Георгиева / Mariyana Georgieva*

- 125 Електронните презентации в чуждоезиковото обучение [Electronic Presentations in Foreign Language Teaching] /
Зорница Лъчезарова / Zornitsa Lachezarova
- 129 Опитът от семинарните занятия по английски език със студентите от СУ „Св. Климент Охридски“ [The Experience from the Seminars in English with Students at Sofia University “St. Kliment Ohridski”] /
Мартин Ненов / Martin Nenov

СЪВРЕМЕННИ ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ, КОИТО ПРЕДЛАГАТ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО И НА ЧУЖД ЕЗИК

Анелия Кременска

Софийски университет „Св. Клемент Охридски“

Резюме. Настоящият труд предлага обзор на съвременните технологии и възможностите за адекватното им прилагане в обучението по и на чужд език. Представени са конкретни решения и дейности за различни технологии в четирите аспекта на приложение: за информационен ресурс, за среда за обучение, за комуникация и за оценяване. За всеки аспект е даден пример за нискотехнологично и високотехнологично използване с цел подпомагане на информирания избор на подходяща технология за конкретен контекст.

Keywords: technology affordances for language learning, e-learning, e-activity design, material design

Създаването на курсове по и на чужд език с помощта на технологиите се разглежда в три основни аспекта: учебно съдържание, свързано с конкретната област, подходящи технологии за представянето му и за поддържане на учебния процес като цяло и адекватни методи и педагогически похвати съобразно електронния формат на обучението.

В основата на избора на технологични решения за обучение по и на чужд език са педагогическите аспекти и зависят от конкретната дисциплина. Определящо е например какви цели и задачи са поставени, какво е учебното съдържание, какви са характеристиките на конкретните обучаеми, с какви технически, човешки и времеви ресурс разполагаме и т.н. За всяка от група технологии са подбрани приложения в два варианта - нискотехнологично обезпечаване и високотехнологично такова. Принципната идея е, че всяка от технологиите може да се приложи ефективно само при отчитане на конкретните условия и с ясно поставяне на целите на използването ѝ - напр. при липса на достатъчно добра интернет връзка и безпредметно да се подготви дейност тип видеоконференция. Също така използването на дадена технология заради самата нея, защото е нова и интересна, не я прави автоматично полезна и ефективна за

обучението. С други думи, изборът на технология зависи от преценката до колко и дали изобщо да бъде прилагана, като най-често отговорността за това решение е на преподавателя.

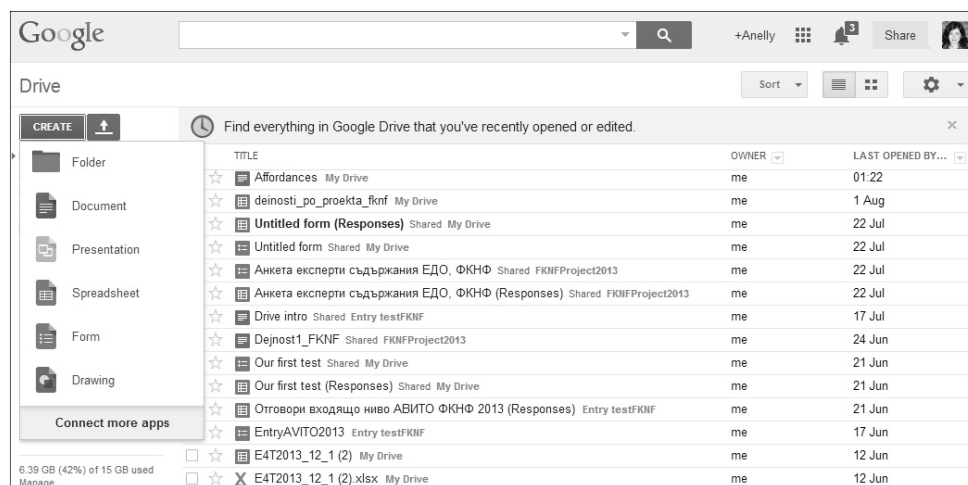
За да направим такъв информиран избор, е необходимо да познаваме принципните възможности на съвременните технологии, както и да имаме представа какви методически и педагогически функционалности имат те. Потенциалът на технологиите за обучение по и на чужд език безспорно е огромен, но за да бъде оползотворен оптимално, такава по-обща информация, свързана с технологиите, е от ключово значение. Ето защо тук ще се фокусираме върху конкретни съвременни технологии и как те могат да се интегрират в чуждоезиковото обучение. Разгледани са четирите форми на такова интегриране – за информационен ресурс, за среда за обучение, за комуникация и за оценяване, и са предложени конкретни решения и дейности за всяка технология. За целите на представянето са използвани както най-достъпните и широко използвани в Софийския университет технологии, така и нови, тепърва навлизащи такива. Дадени са кратки описания, възможни дейности за обучение по и на чужд език, в които да бъдат интегрирани, като са добавени и примери. За илюстрация са използвани предимно англоезични ресурси, но функциите и възможностите на всяка от описаните технологии могат да се приложат на практика за обучение по и на който и да е друг език, включително български. Имената в примерите са произволно избрани и не се отнасят до конкретни хора, учебни ситуации и студенти.

Да започнем с най-очевидната функция на технологиите - за мигновен достъп до информация във всевъзможни формати: звук, картина, текст, изображение и комбинации от тях. Създаването и използването на автентични ресурси на съответния език е на практика неизчерпаем източник на съвременно, разнообразно и лесно достъпно съдържание, което лесно може да бъде организирано, наименовано и съхранявано с помощта на разнообразни технически средства.

1. Създаване, съхраняване и достъп до информационни ресурси за чуждоезиково обучение

1.1. Уеббазирани инструменти за споделяне и авторски материали и колаборативна работа - Google Drive. Все по-често в ежедневието се налага да работим в екип. Огромно улеснение в този смисъл е да можем да виждаме промените, нанесени от конкретен член на екипа, коментарите и съображенията, както и да имаме достъп от различни места до един и същи документ. Такива технически решения има много, като много лесно за използване такова, което не изисква никаква предварителна подготовка или специален софтуер, е Google Drive (фиг. 1). Единственото, от което имаме нужда, за да можем да споделим документ (текст, таблица, изображение, формуляр, презентация, папка), е акаунт в Google, ако ние създаваме документа. Тъй като видовете документи са

заимствани от стандартния офис пакет, но са с ограничени функции, работата с тях на практика е по-лесна и опростена от използването на самия офис, като основните функции са запазени. В такъв документ мигновено се виждат промените, които правят участниците, като са оцветени в различни цветове и се запазват автоматично. По този начин върху един и същи материал едновременно могат да работят много хора в реално време или по време, по което им е удобно. Освен за създаване на учебни материали, работни листове, презентации и др. чрез тази технология могат да се задават групови или индивидуални задачи, като лесно се проследява приносът на всеки от участниците. Подобна функция имат и уикита, като предимството тук е, че материалите могат да имат всякаква форма – например изображение, и могат лесно да се запазят на компютър по всяко време в съответния формат на MS Office, Libre Office и др.



Фигура 1. Общ изглед на GoogleDrive и стандартните му приложения

1.2. Web 2.0 приложения - уики, социален софтуер (Facebook, Blogspot, Twitter) – подходящи са за групова и колаборативна работа, за споделяне на материали, собствени разработки или задаване на задачи, като представянето е предимно в текстов или хипертекстов формат с възможности да се добавят видео, изображение или прикачени файлове. Удобството е, че приносът на всеки участник е видим, както и при споделянето на материали чрез GoogleDrive. Изисква се всеки участник да има акаунт в съответния социален софтуер, като при съставянето на задачи и дейности трябва да се имат предвид и особеностите на съответния софтуер. Напр. Twitter ограничава споделянето до определен брой знаци, т.е. е подходящ за синхронна работа по дейности при обу-

чителни сесии в реално време, които са присъствени, но на различни места, напр. в съседни помещения. Facebook позволява лесно създаване на собствен сайт, за който можем да абонираме студентите си. Blogspot може да се ползва като затворен форум, в който участват само нашите студенти, но продуктите могат да се виждат – позволява споделянето на файлове и по-обемни текстове, оформянето като уебсайт и др. Индивидуална задача, която да се използва за обучение по и на чужд език, може да е създаване и поддържане на собствен блог – вид електронен дневник. За групова задача, тип курсова работа, също може да се използва който и да е социален софтуер, като задължително трябва да се убедим, че обучаемите имат акаунти и могат да се справят с техническите детайли.

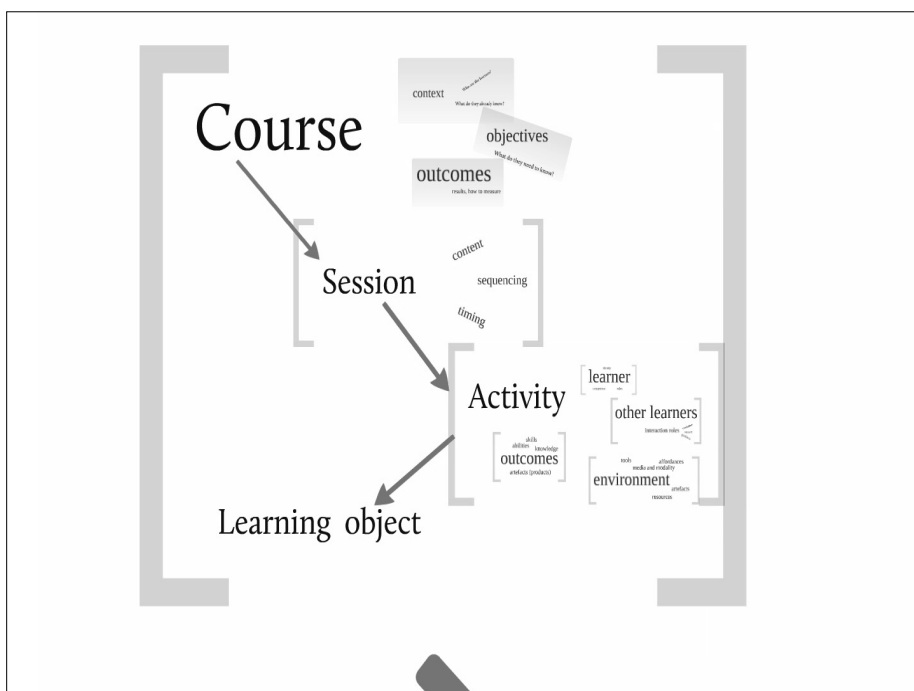
Тъй като такъв софтуер е много широко разпространен и използван от много хора, често се приема, че „всички знаят“ как да работят с него. Такава презумпция може да предизвика неудобство за хора, които не са проявили интерес до момента към него – както и при въвеждането на всяка друга технология, е задължително да се дадат необходимите указания за работа със самия софтуер, ако установим такава необходимост.

1.3. Подкаст и видеоматериали, напр. TeacherTube и YouTube.

Използването на готови материали от TeacherTube (секция на YouTube, в която се качват основно учебни материали). Предимството им е, че са кратки, в повечето случаи добре структурирани и по конкретна тема – напр. произношение на специфичните за английски език звуци [и, р], т.е. позволяват директно интегриране като част от материал или допълнителен ресурс за конкретна дейност. По-обемни материали, напр. цяла лекция под формата на видеофилм, можем да намерим като подкаст както в TeacherTube и YouTube, така и в сайтовете на повечето големи университети – виж по-долу, т. 1.1.5.

Как да си направим собствен подкаст? Ако искаме да предоставим наша лекция онлайн, например във виртуална учебна среда, най-лесно това се реализира с описаните по-долу средства за виртуална класна стая и уебинар – напр. BigBlueButton (виж 2.1.2.), които са предоставени в електронната учебна среда на Софийския университет – на основата на Moodle (<https://elearn.uni-sofia.bg/>).

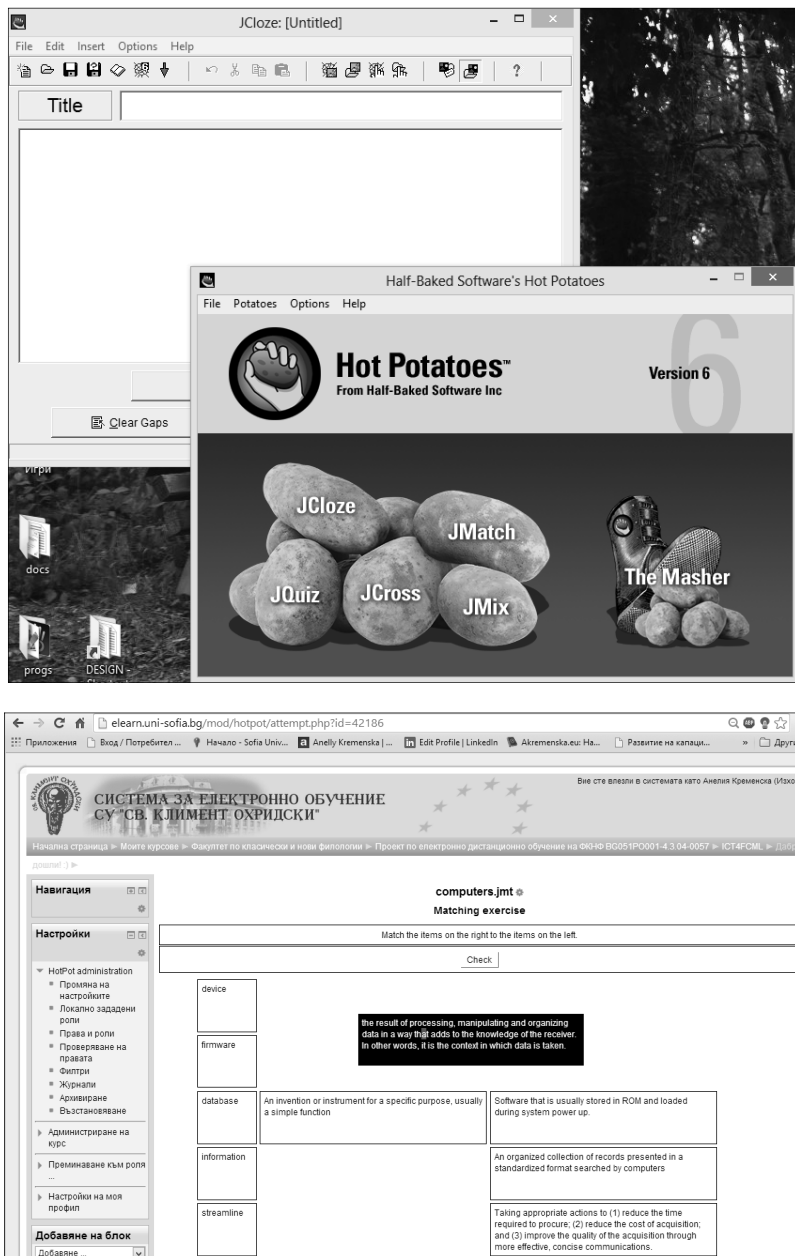
1.4. Prezi и SlideShare са онлайн базиран софтуер за създаване и **споделяне на презентации**. За разлика от презентация на PowerPoint, Prezi позволява многократно повече информация да се събере на един екран, да се направят връзки между отделните части на презентацията, които да са видими, преходите от една „страница“ към друга може да е автоматичен, могат да се интегрират всякакви мултимедийни материали - и всичко това е достъпно както онлайн, така и офлайн, т.е. наличието на интернет не е задължително (фиг. 2), достъпна на http://prezi.com/o7uxwklzegyv/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share.



Фигура 2. Пример за част от презентация на Prezi

1.5. Авторски софтуер за създаване на собствени ресурси – например урок, тест, задача за самоподготовка и т.н. – HotPotatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) (фиг. 3)

HotPotatoes е безплатен софтуер, удобен за създаване на задачи както за работа по време на занятието, така и за самоподготовка и тестване. Видът на дейността и формите на оценяване са няколко, напр. възможно е да се направят упражнения тип „попълване на празни места“ в текст, да се слуша откъс от разговор и да се избере правилен отговор и т.н. Може да се направи и комбинация от упражнения в дадена последователност - цялостен урок, при който да се интегрират обяснение и проверка на разбирането на материала така, че при грешен отговор студентът автоматично да бъде връщан на подходящото обяснение. Софтуерът е изключително интуитивен, лесен за работа и позволява генерирането на произволни комбинации от вече създадени материали. Удобството на материали направени с HotPotatoes, е, че могат да се интегрират във виртуална учебна среда, напр. в Moodle.



Фигура 3. Изглед на HotPotatoes и упражнение, направено с него

1.6. Сайтове и портали (информационни)

Повечето големи информационни компании предлагат онлайн информация за актуални събития в разнообразни формати, която би могла да се използва в обучението по и на чужд език. Мултимедийното представяне на такава информация улеснява обучаемите при разбирането на автентична писмена и устна реч – например статия (с илюстрации и **хипервръзки** към други статии и материали), към която има интервю (**подкаст** запис на интервюто). Особено ценни са радио и телевизионните канали онлайн, които предлагат **стриймिंग** – аудио и видео информация в реално време, например новини, прогнози за време, здравни и образователни програми, исторически и културни предавания и т.н.

Тъй като в повечето случаи така предложенят материал не е адаптиран, подходящо е да се използва за обучаеми със средно или по-добро ниво на владение на съответния език. За чуждоезиково обучение на начално ниво са подходящи информационни сайтове, на които има адаптирани програми специално за обучение, учебителни сайтове или портали за обмен на материали между преподаватели – напр. TeachersPayTeachers (<http://www.teacherspayteachers.com/>), TeacherTube (<http://www.teachertube.com/>), BusyTeacher (<http://busyteacher.org/>), Merlot (<http://www.merlot.org/merlot/index.htm>).

Съществуват и интерактивни уебсайтове за (само)обучение по различни езици: напр. WordChamp¹⁾ (<http://www.wordchamp.com/>), който комбинира уеббазирана среда, превод от и на различни езици, включително на уебсайтове, дейности за обучение и самообучение, онлайн курсове и др.

Сайтовете на много университети и издателства предлагат безплатни (или на достъпна цена) курсове и материали по всякакви предмети, т.нар. „масови отворени (със свободен достъп) онлайн курсове“ – МООС (Massive Open Online Course). Качеството на такива ресурси е много високо, предоставя се възможност за достъп до обучение на хора от цял свят. Напр. сайтът на Масачузетския технически университет (MIT, <http://ocw.mit.edu/index.htm>) предлага курсове по компютърни и математически дисциплини, с видео запис на лекции, транскрибирани лекции, презентации; Coursera (<https://www.coursera.org/>) е обединение на световноизвестни университети, които предлагат повече от 1000 безплатни курса на 16 езика (към момента) по всякакви дисциплини; Онлайн лабораторията за писане на Пърдю (Online Writing Laboratory, OWL, <https://owl.english.purdue.edu/>), където могат да се намерят обяснения за текстове от всички жанрове, с примери и интерактивни упражнения, и т.н. Друг чудесен източник на такива ресурси са уебсайтовете на издателства: напр. Оксфорд (Oxford University Press, OUP, <https://elt.oup.com/?selLanguage=en&selLanguage=bg&cc=bg>) или Макмилан (Macmillan, <http://www.macmillanenglish.com/>). На такива сайтове могат да се намерят както допълнителни интерактивни

да се търси и заявява конкретен наличен ресурс. При липсата на дадено издание съществува възможност да бъде поръчано чрез библиотечен обмен. Пак там има възможност да се търси в каталог с дигитализирани рецензии и автореферати на научни трудове, създадени в Софийския университет. В допълнение в секцията „Електронни ресурси“ на библиотеката има достъп до богат набор от електронни списания и бази от данни с над 2000 заглавия научна периодика както в областта на хуманитарните, така и на природонаучните дисциплини. Сред тях са едни от най-големите електронни бази от данни, напр. Elsevier, ERIC, JSTOR и др. Тъй като това са платени абонаменти, достъпът до тях може да става от кампусите на Университета и централната и факултетските библиотеки. Факултетът по класически и нови филологии разполага с обновена библиотека в централната сграда на Ректората, където има възможност за ползване и на компютри и интернет. Тези ресурси могат да се ползват от студентите като част от изследователска дейност по задача за обучение по и на чужд език, могат да се използват и по време на занятията на място, тъй като библиотеките разполагат с обособени помещения за обучение. Включването на такива елементи в обучението по и на чужд език развива и академични умения за работа с разнообразни ресурси.

Много от университетските библиотеки и електронни хранилища по света разполагат с подобни услуги, които са безплатни за академични цели и са достъпни през интернет.

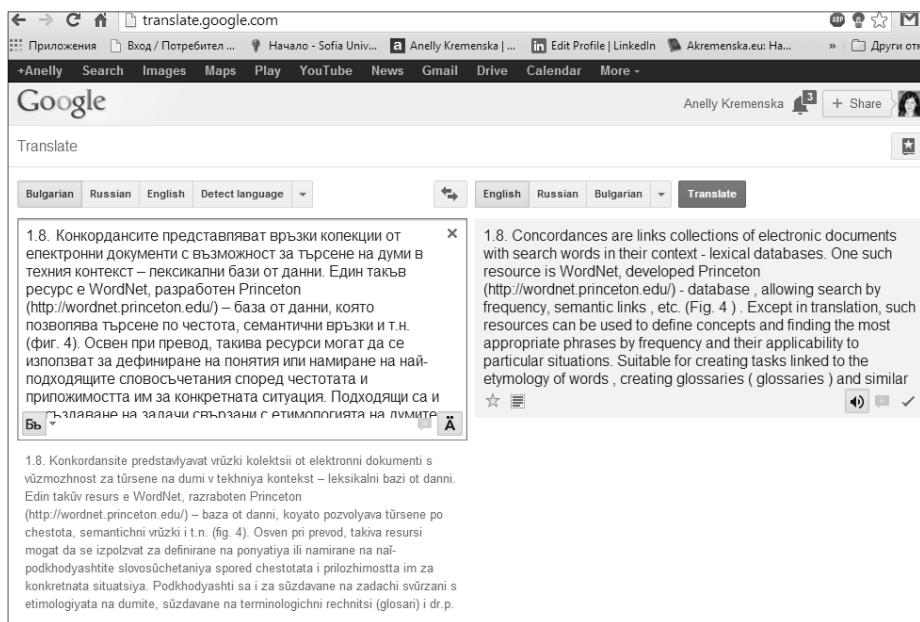
1.8. Конкордансите представляват колекции от електронни документи с възможност за търсене на думи в техния контекст. Един такъв ресурс е WordNet, разработен Princeton (<http://wordnet.princeton.edu/>) – база от данни, която позволява търсене по честота, семантични връзки и т.н. (фиг. 4). Освен при превод такива ресурси могат да се използват за дефиниране на понятия или намиране на най-подходящите словосъчетания според честотата и приложимостта им за конкретната ситуация. Подходящи са и за създаване на задачи, свързани с етимологията на думите, създаване на терминологични речници (глосари) и др.п.

1.9. Енциклопедии

Електронните енциклопедии са неоценим източник на проверена и научно призната информация от всички области на човешкото познание, които също предлагат мултимедийно съдържание. Например Енциклопедия Британика (Encyclopaedia Britannica, <http://www.britannica.com/>) комбинира статии с видео съдържание, електронни викторини и интерактивни игри с висока познавателна стойност. Такъв ресурс би могъл да се използва самостоятелно - за самообучение, да е част от задача за търсене на информация по зададена тема, да е материал за четене или слушане и т.н.

1.10. Електронни и уеббазирани речници

Необходимостта от съвременни, лесни за ползване речници едва ли има нужда от доказване в контекста на обучението по и на чужд език. Удобството на електронните такива е, че позволяват паралелно търсене на повече от един език, мигновено намиране на дума или израз, като обясненията могат да са дадени и като илюстрация, и в контекст (с примери). Повечето електронни речници разполагат и с възможност за изследване на етимология, синонимия и т.н., илюстрации и специализирани списъци с думи и изрази, идиоми и др.; предлагат интерактивни упражнения за изучаващите езика, както и връзка с други обучаеми и обучители чрез социален софтуер и групи по интереси. Някои електронни речници могат директно да се инсталират на компютъра и даже могат да се свържат със самия офис-пакет. Babylon (<http://translation.babylon.com/>) например предлага превод на и от 75 езика, като ползва базите от данни на повече от 1600 речника и представява безплатен софтуер за инсталиране на компютъра или за ползване онлайн. Електронните речници обикновено се предлагат на дискове към хартиена версия на речника, но имат и безплатни онлайн версии, напр. Merriam Webster (<http://www.merriam-webster.com/>), Oxford Advanced Learner's Dictionary (<http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>), Longman Contemporary English Dictionary (<http://www.ldoceonline.com/>).



Фигура 5. Гугъл преводач в действие

1.11. Машинен превод, напр. Гугъл преводач (Google Translate, <http://translate.google.com/>) – подходящ е за превод на текстове от областта на правото (договори, официални документи, бланки), технически описания и ръководства и други стандартно структурирани текстове. Принципът на софтуера е да съпоставя огромни електронни бази от данни паралелно на двата езика, за да предложи най-подходящия превод. Огромно предимство е, че преводът може да бъде чут – прочетен автоматизирано, т.е. невинаги интонацията е подходящата, но с правилното за съответния език произношение (фиг. 5).

Разбира се, такъв превод задължително изисква редакция заради многозначност или метафорична употреба на думите, граматически особености и разлики на дадените езици, използването на идиоматични изрази и др. п. В този смисъл, такъв превод не е подходящ за художествен текст.

При необходимост от бърз превод от един на друг език на голям обем текстова информация или при превод от или на език, който не ползваме свободно, такъв превод би бил неоценим. Напр. научна статия от конкретна професионална област на език, който не владеем, може да бъде прочетена и разбрана по този начин. Отново трябва да обърнем внимание, че такива преводи следва да се редактират основно, ако са предназначени за учебни или професионални цели, а не са само за лично ползване.

Вариант на такъв превод е електронното сравняване на идентични текстове на различни езици, преведени от професионални преводачи. Анализът на такова сравнение би могъл да е от неоценима помощ, напр. при обучение на преводачи на съответните езици или подготовка на специалисти от нелингвистична област за работа на чужд език.

2. Електронна комуникация за обучение по и на чужд език

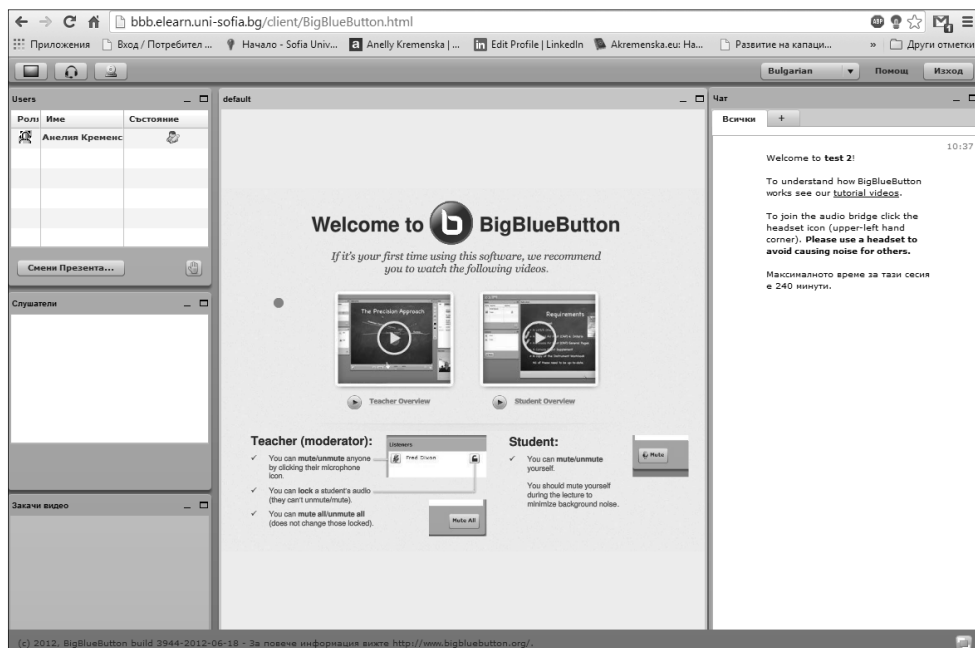
Общуването е основен елемент, често и главна цел на обучението по и на чужд език. Съществуват различни категоризации на видовете общуване подпомагано от технологии. Например в зависимост от това колко души участват и в каква посока е общуването – един-с-един (преподавател-студент, студент-студент, експерт-студент, напр.); един-с-много (преподавател-студенти, студент-студенти); много-с-много (студенти-със-студенти, преподаватели-със-студенти); много-с-един (студенти-преподавател, преподаватели-експерти). За реализирането на тези видове комуникация са подходящи различни средства. Тук ще се спрем на описание на общуването според това дали то се случва едновременно (синхронно), или е разделено във времето (асинхронно), като представим някои основни средства за реализацията му. Ще споменем и доколко всяка от предложените технологии е подходяща за конкретна учебна ситуация.

2.1. Синхронна – общуване онлайн в реално време. При такова обучение е желателно да има поне двама преподаватели или преподавател и техническо

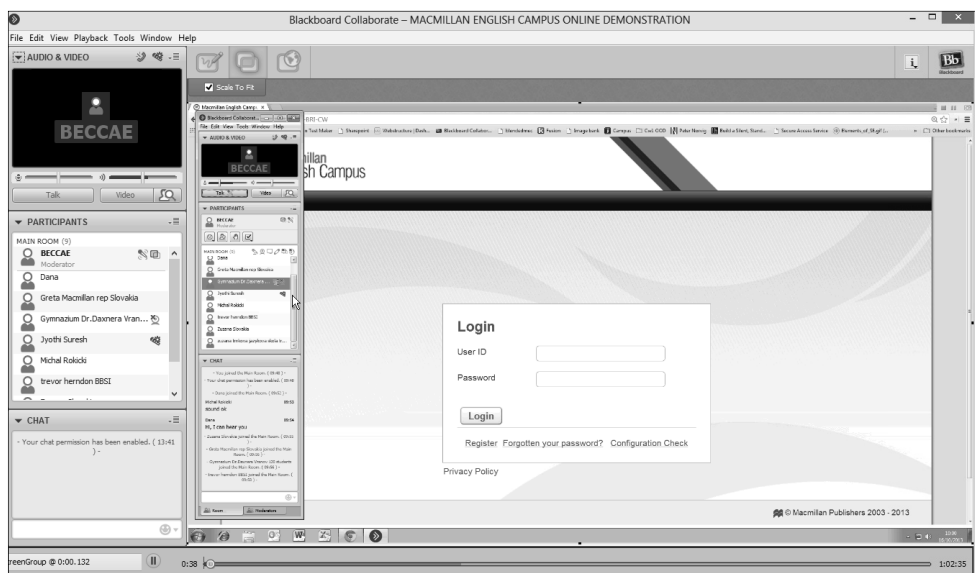
лице - основен и модератор. По-специално, ако обучаемите са повече от 5-6, какъвто често е случаят, съществува чисто физическата невъзможност да се проследява активността на всеки от участниците. Такива технически аспекти трябва да се обсъдят и с административния и техническия персонал на обучаващото звено (напр. факултет) с оглед на подпомагането и поддържането на учебния процес от компетентни технически лица.

2.1.1. Текст, аудио, видео чат – съвременните технически средства и технологии позволяват общуването с всяка една от тези три форми поотделно или в комбинация чрез един и същи софтуер. Най-използвани днес са Skype, Google чат и Facebook чат – на практика всички съвременни уеббазирани електронни пощи и социален софтуер предлагат и такава функция. Изборът на конкретен формат при обучението по и на чужд език ще зависи освен от целите на самото обучение, и от наличните технически средства, напр. слушалки с микрофон и уебкамера. Днес такива средства изискват минимална инвестиция – напр. повечето лаптопи разполагат с вградена камера, а комплект слушалки с микрофон е от порядъка на 5 – 7 лв. И докато средствата са леснодостъпни, скоростта и качеството на интернет връзката не навсякъде е. Така че, за да се гарантира качествено обучение и да се минимизират техническите проблеми, е важно да се знае с каква връзка разполагат обучаемите и дали имат необходимото оборудване, като това се заложи в описанието и изискванията за самия курс. Важно е да се предлага и алтернатива при обективна невъзможност да се осигури такава връзка - напр. ако студентът не може да поддържа видеоконферентна връзка, тя да бъде направена еднопосочна, напр. само той да вижда преподавателя.

2.1.2. Виртуална класна стая / уебинар – уебсеминар, комбинация от видео, аудио, презентация и чат в реално време. Може да се реализира изключително лесно с безплатни налични технически средства. Напр. чрез Skype, където можем да споделим документ, работния плот на компютъра си, като едновременно провеждаме аудио, видео или текстов чат. Подходящо е при общуване на 2 до 5 участници в конферентна връзка, тъй като взимането на думата не може да се контролира от модератор и има вероятност да не могат да се изкажат всички обучаеми. В рамките на виртуалната среда Moodle на Софийския университет е инсталирана и възможност за виртуална класна стая с още повече възможности – BigBlueButton (фиг. 6). Виртуалната класна стая разполага с възможност за презентиране и споделяне на работния плот (по подобие на учебна дъска), рисуване, писане или посочване върху показваното, споделяне на връзки и документи; видео, аудио и текстов чат; запис на сесията, който след това да може да се ползва чрез виртуалната учебна среда, чрез имейл, като подкаст и т.н. Основното предимство е възможността да се дава думата и да се гласува - т.е. осигурява се интерактивност за всички участници. Тук евентуално ограничение е, както и в традиционната класна стая, времето за провеждане на виртуалното занятие – оптималният брой



Фигура 6 Виртуална класна стая – BigBlueButton



Фигура 7. Виртуална класна стая и семинар – Blackboard Collaborate

участници в обучение по и на чужд език е 10, макс. 15 за 45- до 60-минутен час (Haggit, 2013). Тези ограничения се налагат поради факта, че е важно да се дава възможност на всеки от участниците да е активен, т.е. на всеки 4-7 мин. да може да каже нещо, да отговори на въпрос, да гласува и т.н. Доказано е, че времетраенето на виртуално занятие зависи от много и различни фактори: напр. възрастта, подготовката, компютърната грамотност, мотивацията на участниците – за студенти (възрастни, средна компютърна грамотност, мотивираност) е установено, че е подходящо занятието да не е по-дълго от 50 мин. и евентуално 10 мин. обсъждане или време за въпроси в края. При планиране на такова занятие трябва да се вземе предвид и това, че дейности, които в присъствено обучение отнемат 45- 60 мин., при онлайн обучение се реализират за по-кратко време, напр. за около 35- 45 мин. С други думи, добре е да имаме „резервни“ дейности, както и задачи за подготовка преди и за самостоятелна работа след занятието.

В друга подобна среда – Blackboard - могат да се организират по подобен начин синхронни обучения или лекции чрез Blackboard Collaborate (фиг. 7)

2.2. Асинхронна – участниците в обучението не общуват по едно и също време, напр. преподавателят задава въпрос, на който в рамките на зададен срок (напр. една седмица) трябва да бъде получен отговор. По този начин всеки участник избира удобно време за осъществяването на комуникацията. Този формат предполага предимно писмена реч поради самото си естество, но със съвременните средства запазването на видео или аудио както на самата задача – напр. подкаст на лекция, така и на изпълнението ѝ от студента – са абсолютно възможни и относително лесни за реализиране. Запис на уебинар също може да се използва по този начин, както беше разгледано по-горе.

Най-често използваното средство за такава комуникация е **форумът**. Той позволява сортирането на репликите на различните участници (постинги) по различни признаци - тематично, по време (в каква последователност са писани), кой на кого отговаря (така наречените нишки, threads), по автор и др. Форумът е подходящ за групова работа в малки групи и може да е в основата на групова курсова работа или задача по време на занятие, изпълнението на която се очаква да продължи и след занятието. Може да се използва и за индивидуална и самостоятелна работа, ако преподавателят планира постингите да бъдат обсъждани групово, да дава публична обратна връзка за създаденото от обучаемите, студентите да оценяват работата на колегите си. Такива дейности са стимулиращи, защото показват напредъка не сам за себе си, а в сравнение с останалите участници, т.е. има елемент на състезание.

Други средства за такава комуникация са **дъски за съобщения, групови имейли, участия в групи по интереси** чрез социален софтуер, **социален софтуер** от типа на Facebook и т.н. Част от тези средства са изключително

лесни за ползване, като трябва да се взима предвид възможността им за конкретен вид общуване. Например, ако искаме да поставим задача за обсъждане, груповият имейл би бил изключително неподходящ, особено при повече от двама участници - биха се получили твърде много съобщения и проследяването на връзката между тях би станало невъзможно много бързо. За такава цел форумът е по-подходящ, тъй като предлага възможност за организиране на принципа на нишката, въпрос-отговор, както и визуализирането на процеса. Дъската за съобщения, както и груповият имейл, е подходяща за еднопосочно общуване - тип информация за промяна на занятие, групов коментар за обратна връзка по изпълнението на задача, списък с резултати от тест и т.н. Ако е необходимо да се реализира индивидуално общуване с обучаемия, най-удобно е това да става чрез имейл или лично съобщение - във форум, чрез социален софтуер или във виртуална учебна среда. В такива случаи е важно да се има предвид дали другият участник в общуването ще получи навреме съобщението – напр., ако няма навика да отваря електронната си поща всеки ден, а съобщението е спешно.

Като цяло, асинхронната комуникация има съществена роля във всички фази на обучението: както за организацията и управлението на учебния процес, така и при провеждането му и даването на обратна връзка.

3. Електронно оценяване на обучението по и на чужд език - възможности за оценяване, подпомагано от технологии. Формиращо и сумативно оценяване

3.1. Задаване на рейтинги на дейностите е най-лесната за реализиране форма на електронно оценяване, която може да се осъществява дори когато самите дейности не са в електронен формат.

Например задача за слушане с разбиране се състои от две дейности: първо слушане и отговаряне на въпроси или верни/грешни твърдения; второ слушане и попълване на таблица с фактологична информация или попълване на празни места в текст по същата тема. Всяка от дейностите носи от 1 до 5 рейтингови точки в зависимост от това каква част от въпросите и празните места са правилно попълнени. Така сумарният рейтинг на задачата е 10, което може да е част от формиращо оценяване.

По подобен начин може да се зададе рейтинг на мнения (постинги) във форум - напр. отговори на въпрос: всеки правилен отговор се оценява с от 1 до 5 точки в зависимост от това доколко е изчепрателен.

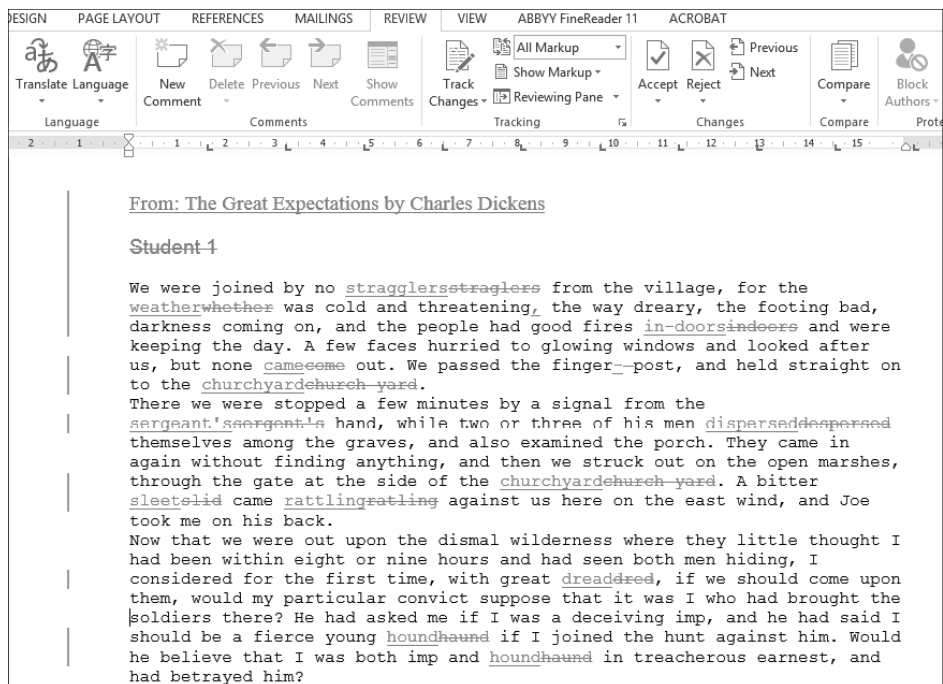
Всяка задача, оформена във виртуална учебна среда, както е разгледано в точка 4, може да се зададе така, че да бъде част от общата оценка, т.е. да има рейтинг и да се отразява в „електронния бележник“ на студента. По този начин може да се проследи напредъкът, а и самият студент вижда с какво се е справил, какво още има да прави, какви рейтинги е получил за всяка изпълнена задача.

Рейтингите могат да се дават както от преподавателя, така и от останалите студенти, в зависимост от целта на задачата. По този начин се реализира и взаимно обучение, дава се възможност да се сравнят отговорите и да се създаде усещането за напредък, да се създаде навик за изпълняване на предварително поставени изисквания, да се усвои даването на позитивна и критична обратна връзка и т.н. – т.е. умения от общ академичен характер („меки“ умения).

3.2. Текст

Електронното оценяване на текст, напр. есе, на този етап на развитие на технологиите е възможно, но не е напълно надеждно. Съществуват софтуерни решения за някои стандартизирани текстове на английски език - например, които могат да оценяват според зададени предварително критерии: напр. употреба на конкретни изрази. При голям брой работи за оценяване, такъв подход би бил ефективен за обратна връзка и формиращо оценяване, но за сумативно оценяване или изпит е по-подходящо да се разчита на допълнително оценяване или коригиране на оценяването от човек.

За проверка на диктовки например, които се набират на компютър, такова оценяване е изключително подходящо, тъй като и най-използваният софтуер може да



Фигура 8. Автоматична проверка на диктовка с Word

сравнява текстове. Например MS Word има функцията да сравнява два документа и разликите, т.е. грешно изписаните думи, се оцветяват различно (фиг. 8) (функцията се намира в менюто review -> compare -> compare или combine).

За текстове, писани на ръка, съществува софтуер за разчитането им в електронна форма, напр. ABBYY (<http://www.abbyy.com/>). Тъй като почерците може да са трудни за идентифициране от програмата, такова транскрибиране не е съвсем надеждно и се нуждае от редакция от човек. Удобно е такава програма да се използва при печатен текст, който е под формата на изображение (напр. снимка на документ или pdf файл), като отново е добре да се свери разчетеното с оригинала. В този случай обаче грешно разчетените елементи са много малко, особено ако оригиналът е само текст и използва стандартни шрифтове.

В зависимост от това каква технология е използвана за задание, резултатът от който е текст, може да се заложи рейтинг или друга автоматично отразявана оценка, която се поставя от преподавател, друг студент или външен оценител. Т.е. дори самото оценяване на текста да не е автоматично, даването на обратна връзка в електронна форма и отразяването в „електронен бележник“ или електронен протокол е напълно възможно. Такова отразяване може да става чрез виртуална учебна среда например.

2.3. Тестове

Вероятно най-използваният тип електронно оценяване по и на чужд език са тестовите. Тук няма да се спираме на видовете тестове и въпроси, тъй като фокусът ни е по-скоро върху това коя технология можем да използваме. За повече информация по самото създаване на тестове и принципите зад него виж напр. Бижков, 1996.

За целите на обучението по и на чужд език съществуват много готови тестове – от такива за установяване на ниво (placement tests), до финални - за даване на сертификат (напр. TOEFL, Cambridge) и за завършване на конкретна система на обучение (напр. New Headway на Oxford). Тестовите са подходящи и при формиращо оценяване, за бърза проверка на усвояването на конкретен материал, в края на дадено занятие или в рамките на няколко занятия. Реализацията на теста може да включва една или повече задачи, които могат да са от различен тип. Важно е да се опрадели какво време би отнело решаването на теста, особено ако трябва да се прави по време на занятие – напр. тест с 10 въпроса от отворен тип би изисквал повече време от подобен тест, но от затворен тип.

Нека разгледаме някои примери за готови тестове, които са безплатни и могат да се използват за различни цели.

3.3.1. Тестове за установяване на ниво

Такива тестове съществуват на повечето официални сайтове на изпитни институции. Например на сайта на Кембридж (Cambridge) <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/> или на следните сайтове: <http://>

englishenglish.com/englishtest.htm, <http://www.examenglish.com/leveltest/index.php>, <http://www.pass-english-exams.com/en/courses/test.php>. Удобството е, че всеки от тях освен самото ниво показва и допуснатите грешки - т.е. обучението може да се фокусира върху конкретни пропуски, да се предложат индивидуални допълнителни задачи за конкретни студенти и т.н.

Тези тестове могат да се използват както за установяване на нивото на конкретна група студенти в началото на обучението по чужд език, така и да се следи напредъкът. Могат да се използват и в края на обучението, като по този начин се гарантира постигането на ниво независимо от използваната конкретна учебна система. В този смисъл, тези тестове гарантират относително обективно оценяване на даден етап от обучението.

3.3.2. Тестове при приключване на обучение по дадена система

Обикновено самите издателства предлагат подобни тестове – за всеки урок, на няколко урока, финален тест. Такива тестове се предлагат на CD носител за съответната учебна система, напр. New Headway на Oxford University Press. В учителските ръководства към всяка система също има такива тестове – дори и да не са в електронна форма, те могат да се обработват електронно с помощта на софтуер за разчитане, налагане на шаблон с верни отговори или сравняване на документи (както беше описано по-горе).

3.3.3. Тестове за самоподготовка по дадена система

Както и в горния случай (т. 3.3.2), така и в този готовите тестове към всяка система могат да се използват за самоподготовка и самоконтрол на напредъка. В случая на всички видове електронно и електронно дистанционно обучение по и на чужд език това е особено ценно, тъй като позволява на обучаемия да проследява обективно как се справя с материала в удобно време и без допълнителното напрежение на „изпитване“ по време на занятие. Такива тестове са предоставени за ползване онлайн, напр. по системата на Оксфорд NewHeadway Advanced Tests. Намирането на такива ресурси е добре да стане предварително, като част от подготовката на курса, за да могат да бъдат предоставени на студентите още в началото на обучението. Така ще се осигури самостоятелност на обучаемите при подготовката им и ще им се даде възможност да напредват със собствено темпо, което е особено ценно при групи с различно ниво на владеење на езика. Тези ресурси могат да се използват и като допълнителни при обучението по дисциплини на съответния език - за подпомагане на тези студенти, които имат нужда от повишаване на нивото на владеење на езика.

Често удобни упражнения за самопроверка се предлагат и онлайн от издателствата на учебните системи, напр. на New Headway, които позволяват и да се генерират тестове от упражненията. Например имаме нужда да проверим как усвояваме употребата на минало време (Past Simple Tense) (фиг. 9)

OXFORD UNIVERSITY PRESS

Headway Intermediate

Students > Headway > Intermediate Fourth Edition > Test Builder

Everyday English

Games

Grammar

Help

Test Builder

Vocabulary

New Headway Intermediate

Select your sections and make your test

Present Simple/Present Continuous	☐	Time expressions	☐
Past Simple	☐	The Passive	☐
Past Simple/Past Continuous	☒	Verb patterns 1	☐
Past Simple/Past Perfect	☒	Verb patterns 2	☐
going to/will	☐	Modal verbs 1	☐
Present Continuous: future	☐	Modal verbs 2	☐
Questions with like	☐	Conditionals 1	☐
Present Perfect	☐	Conditionals 2	☐
Present Perfect/Past Simple	☒	Articles	☐
Present Perfect Simple/Continuous	☐	Reported speech	☐

Make my test

SHARE

Copyright © Oxford University Press, 2013. All Rights Reserved. Учебни ресурси | Adult Learners | Headway

Фигура 9. Примерен онлайн тест, генериран по учебната система New Headway на Oxford

3.3.4. Тестове за (само)подготовка за полагане на изпит

На практика всички изброени по-горе ресурси и тестове могат да служат и за изпитна (само)подготовка, като е желателно подборът им все пак да е направен с оглед на времето, което ще бъде отделено за обучение. Структурирането и степенуването по трудност на упражненията е добре да стане под наблюдението и с подпомагане от специалист, тъй като много от специфичните за даден изпит стратегии не могат да бъдат усвоени само с решаването на тестове.

С тази уговорка, нека разгледаме и някои от възможностите на конкретен такъв интерактивен сайт. На Exam English (<http://www.examenglish.com/>)

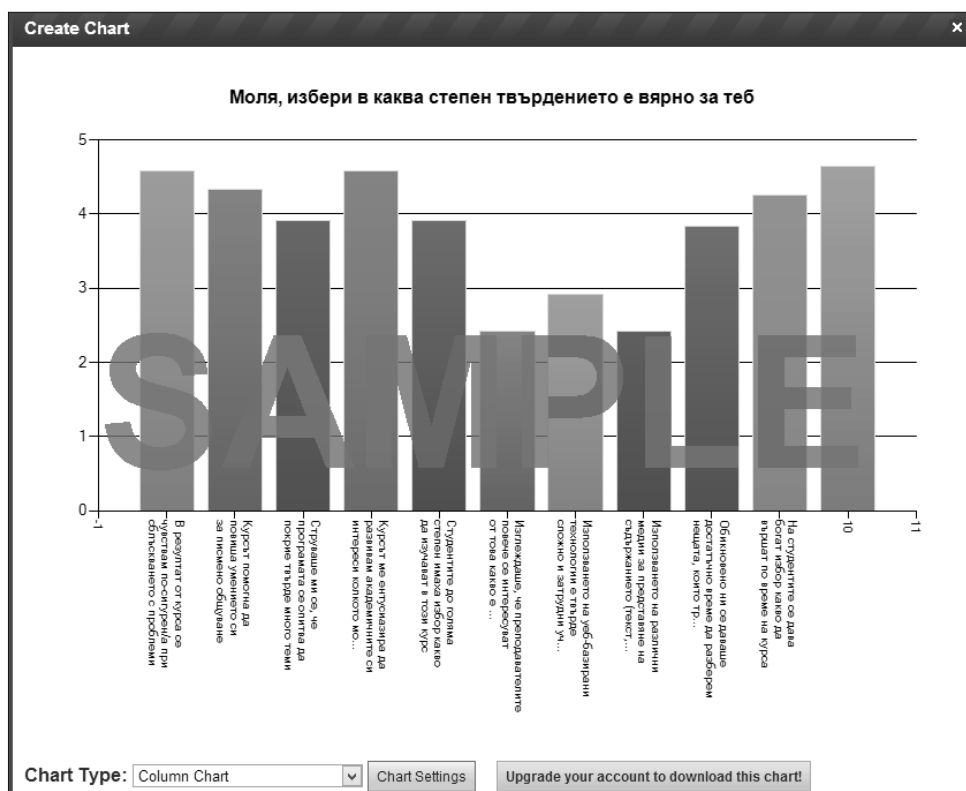
се предлагат упражнения за всички компоненти на изпитите за Cambridge, IELTS, TOEFL, SAT и др., включително и тест за ниво. Упражненията са направени във формата на съответния изпит, а в допълнение има граматически упражнения, такива за натрупване на речник и пояснения към тях, включително как се тълкуват резултатите. За писмените задачи са дадени примерни, с коментари от оценители, а за задачите за говорене – видеоклипове с примерно провеждане на тази част от изпита. Такива сайтове могат да се използват като основа или в допълнение на занятия, за допълнителна или самостоятелна работа, а могат и да бъдат част от изпит. Тъй като са общодостъпни, последният вариант следва да се прилага след преценка доколко е целесъобразно за конкретна учебна ситуация.

3.3.5. Анкети за качество на обучението

Обратната връзка за това как обучаемите възприемат електронните форми на обучение, какво намират за полезно и какви затруднения срещат, е изключително ценна. Има създадени и възприети анкети, които измерват различните аспекти на електронното обучение (Кременска, 2011, Янева, 2011). Тук ще се спрем на конкретна такава анкета, която е възприета в много от големите англоезични университети по света и е интегрирана във виртуалната учебна среда Мудъл. Анкетата е базирана на „Изследване на конструктивистки виртуални учебни среди“ (COLLES - Constructivist On-Line Learning Environment Survey) и се състои от 24 твърдения в 6 групи, всяко от които помага да се уточни мнението на студентите по ключови въпроси за качеството на електронното обучение: съответствие (Доколко подходящо е електронното обучение за професионалния контекст на обучаемите?); развитие на критическо мислене (Стимулира ли онлайн обучението критическото мислене у студентите?); интерактивност (До каква степен студентите са ангажирани в пълноценно обучително общуване?); подкрепа от преподавател (Доколко преподавателите подпомагат студентите за пълноценното им участие в онлайн обучението?); подкрепа от колеги (Колегите студенти предоставят ли окуражаваща и съпричастна подкрепа?); интерпретиране (Студентите и преподавателите успяват ли да осмислят правилно онлайн комуникацията помежду си?). Включването на анкетата в курса става чрез модула Изследвания (Surveys); резултатите от нея се обработват автоматично и могат да се видят като графики, както и да се експортират в различни формати, напр. в MS Excel.

Подобна анкета беше разработена и пилотирана специално за целите на Факултета по класически и нови филологии през 2011 г. по проект под ръководството на проф. Янева (Янева и кол. 2011). Анкетата е на български език, като за пилотния вариант в електронна форма беше използван безплатен онлайн софтуер SurveyMonkey (<https://www.surveymonkey.com/>). Друг такъв софтуер е Kwiksurveys (<http://kwiksurveys.com/>). Примерни резултати от такава анкета са показани на фиг. 10. Разбира се, тълкуването на резултатите е в

ръцете на изследователя – или преподавателя, който търси обратната връзка, за да повиши качеството на обучението. Ценното в случая е, че първоначалното събиране и обработване на данните се извършва автоматично - спестяват се много време и ресурси, напр. хартия за анкетите.



Фигура 10. Автоматично обработени резултати от анкета в SurveyMonkey

3.4. Електронно портфолио

Електронното портфолио по същество е набор от артефакти, изработени от обучаемите в процеса на обучението, в резултат на поставена задача. В този смисъл, това са продукти, доказващи напредъка на всеки етап. Те могат да са под формата на текстове (напр. курсови работи, есета, отговори на въпрос), презентации, видеозаписи на презентации или дискусии и т.н. Всеки запис на активност на студента във виртуалната учебна среда може да бъде част от портфолиото му – напр. мнение във форум, което е рейтингово. По този начин се осигурява постоянна обратна връзка за това как се справя обучаемият, като се

създава и усещането за натрупване на знания и умения, а в същото време се улеснява процесът на обективно оценяване спрямо зададени критерии, спрямо входящо ниво или в сравнение с останалите обучаеми.

Електронното портфолио в Мудъл може много лесно да се организира посредством системата за оценяване, където всеки елемент на обучението, за който е зададен рейтинг, се отразява в обща таблица. Оценката може да се получи под формата на средна за елементите, с натрупване - да се сумират отделните елементи, най-висока оценка и т.н. Стойностите ѝ също могат да се контролират – например под формата на точкова система, която да се конвертира в шестобална система накрая; средна аритметична от оценки по шестобална система и т.н. Възможно е също да се вижда обратната връзка, дадена на всеки студент на конкретен елемент – по този начин преподавателят може лесно да проследи индивидуалния напредък.

3.5. Софтуер за плагиатство

Проблемът с плагиатството и как да бъде избегнато винаги е стоял. С помощта на технологиите сравняването на огромни корпуси и бази от данни може да стане за секунди, което и дава възможност за бързо и лесно открива-

The screenshot shows the Viper Anti-Plagiarism Scanner interface. The main window displays a table of scan results. The table has columns for Location, Category, Word Count, Unique Words, Queries, Plagiarism (%), Scan Time, Status, Progress, Print, and Delete. The scan is currently in progress, showing 100% completion. Below the table, there is a section for 'Found Documents' with a table showing the location, title, words matched, match percentage, unique words matched, and unique match percentage. The results show a high match percentage for the document 'Perperikon, The Rock-cut City, Bulgaria - YouTube'.

Location	Category	Word Count	Unique Words	Queries	Plagiarism (%)	Scan Time	Status	Progress	Print	Delete
D:\nality\...	Education	2841	1091	172	30	00:06:23	Finished	100%		

Location	Title	Words Matched	Match (%)	Unique Words Matched	Unique Match (%)
http://www.youtube.com/watch?v=JFw74GPJq	Perperikon, The Rock-cut City, Bulgaria - YouTube	106	4	82	3
http://www.youtube.com/watch?v=JFw74GPJq	perperikon Bulgaria.mpg - YouTube	128	5	0	<1
http://www.youtube.com/watch?v=JFw74GPJq	perperikon Bulgaria.mpg - YouTube	139	5	0	<1
http://www.youtube.com/watch?v=JFw74GPJq	The Perperikon Art Festival (PaPuP)PCPSP*CBPaPPuPS P*CB...	148	5	148	5
http://www.bulgariahotels.com/en/kardjak/kardjak-places-to-go-perperikon.html	Perperikon	352	12	0	<1
http://www.padaloto.com/history_en.html	The History, Ski Resort Padaloto Pamporovo - Bulgaria	72	3	0	<1

Фигура 11. Софтуер за откриване на плагиатство в действие

не на копирани текстове. Един от начините да се идентифицира плагиатство е да се сравнят два документа. Ако обаче трябва да се сравни работата на студента с повече възможни източници, по-лесно е да се използва специали-

зиран софтуер, какъвто има и онлайн, например тук: <http://plagiarismdetector.net/>. Широко използвана безплатна програма, която бързо и лесно се инсталира, е Viper <http://www.scanmyessay.com/>. С нея можем да открием плагиатство както спрямо документи онлайн, в бази от данни, така и на собствения си компютър – напр. в курсови работи от минали години. На екрана излизат паралелно документите, в които са открити съответствия, процентът съвпадение на текст и точното място на съвпаденията (фиг. 11).

3.6. Системи за оценяване и даване на обратна връзка

В изброените по-горе възможности за оценяване споменахме вариантите за формиращо и сумативно оценяване като основа за поставянето на оценка – формалния показател за изпълнението (или неизпълнението) на поставените изисквания. Тъй като в България оценяването става по шестобална система, е необходимо всички използвани системи за оценяване да се свеждат до нея, т.е. каквито и показатели да използваме за отразяване на напредък, покриване на стандарти или изпълнение на критерии, крайният резултат следва да е оценка от 2 до 6.

Изборът как точно да се формира тази оценка става с утвърждаване в учебната програма по съответната дисциплина и трябва да се разясни на сту-

AW_2010/2011

Sofia University, Faculty of Classical and Modern Languages

Anelly Kremenska, MSc, MA

The language competence in the specific field is a result of the glossary compiled and developed by the students themselves as a part of the assignment;

In the process of developing the assignment, the students improve their practical skills in using the Internet for information, selection of resources, identifying the terminology, discussing, writing a variety of academic texts in English, presenting a group work, team working, professional communication.

The course contents will be delivered via a virtual learning environment, adapted to the needs of the foreign language learning. The lab sessions involve the use of the ICT for the project (assignment), as well as for communication for academic purposes. The students will work in small groups and individually.

2.3. Classes: 30 lab sessions (distributed unevenly)

3. Assessment:

3.1. Elements

30% portfolio (annotated bibliography, notes, summary) – obligatory (needs at least 15% for assessment)

30% participation (e-mail, discussions, reflections, commentaries and peer evaluation) – optional

40% assignment (literature review) – obligatory (needs at least 20% for assessment)

NB! Without any of the obligatory minimum, the assessment is automatically Fail (2)

3.2. Mark

81% +	Excellent (6)
71 – 80%	Very Good (5)
61 – 70%	Good (4)
51 – 60%	Pass (3)

4. Prerequisites:

The students will be required to have a general English level of competence at Intermediate level (min. B2) (see <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/en>)

Фигура 12. Пример за система за оценяване - по „Академично писане“

дентите още в самото начало на обучението им. При електронните форми на оценяване това е особено важно, тъй като самите технологии дават огромни възможности за разнообразна обратна връзка и оценяване. Те обаче трябва да се използват целенасочено и адекватно – не на всяка цена и с яснота за ползата за напредъка на обучаемия.

Нека разгледаме една такава възможна система за оценяване, приложена в обучението по „Академично писане“ за магистри английска филология, коя-

AW2010_GR12.xlsx - Excel

FILE		HOME		INSERT		PAGE LAYOUT		FORMULAS		DATA		REVIEW		VIEW		ABBYY FineReader 11		ACROBAT																									
A4																																											
A		B		F		G		H		I		J		K		L		M		N		O		P		Q		R		S		T		U		V		W		X			
SID		name		e-portfolio		participation		Assignment																																Total			
				annotated bibliography		summary		exercise on accuracy		reflection 1 A&T5		discussion		exercises		relevance of the topic		choice of sources		5 different type sources		accuracy (grammar, vocab)		structure (whole/para/sente		style (lang)		cohesion		title page, fonts, margins,		citations		bibliography		SumAssign		points		mark			
3																																											
4				10	9,0	8	10	10	10	9	40	10	30	35	10	20	15	35	25	35	26	82																					6
5				10	7,5	10	10	5	10	40	25	35	30	25	20	25	10	20	5	24	76																						6
6				9	8,0	6	10	7	10	40	35	30	30	20	10	20	40	40	40	31	81																						6
7				10	10,0	8	10	7	5	40	40	40	30	15	20	20	40	40	40	33	83																						6
8				10	10,0	8	10	4	8	40	35	30	40	30	40	30	35	20	20	32	82																						6
9				8	10,0	9			5	5	40	30	30	30	10	10	15	35	5	30	24	61																					4
10																																											
11				3	10,0					3	40	30	30	20	5	15	10	40	40	40	27	43																					2
12					8,0		10			9																																2	
13																																											
14																																											
15				10	9,0	9	10	8	10	40	40	40	30	30	20	20	35	30	38	32	88																						6
16																																											
17				7	8,0						40	40	40	20	5	5	5	15	20	35	23	38																					2

Фигура 13. Електронна форма на оценяването – в таблица на MS Excel

то показва стимулиращ ефект за обучаемите и много добри крайни резултати. Системата се базира на натрупването на електронно портфолио и на участие в занятията, което се мотивира със самата същност на дисциплината – поставената цел е развиване на умения за писане на академични текстове в три основни жанра, необходими за справянето със задачите по останалите дисциплини. На фиг. 12 е представена системата и поднасянето ѝ в електронна форма за информация на студентите (като част от анотацията на курса, във файл, удобен за сваляне и достъпен онлайн), а на фиг. 13 са демонстрирани конкретни пример за електронния ѝ вариант.

4. Среда за обучение

Последната и може би най-комплексна функция на технологиите в обучението по и на чужд език е това да осигуряват гъвкава и достъпна среда за обучение. Това може да включва всеки от изброените по-горе елементи във всевъзможни комбинации: от най-простото информирание за курса, напр. чрез имейл или уебстраница, до цялостно управление на учебния процес - предоставяне на учебен материал и дейности с него, контрол и оценяване, административни решения и т.н. Такова управление обикновено се реализира чрез виртуални учебни среди (virtual learning environments, VLE) или системи за управление на съдържанието (content management systems, CMS), напр. Moodle, Dokeos, Blackboard. Улеснено, но и с по-ограничени възможности, е използването на популярните видове социален софтуер за такива цели - напр. разгледаните по-горе блогове и уебстраници, поддържани чрез Facebook или Blogspot. По-комплексно е пренасянето на учебния процес във виртуален свят - напр. тип *Втори живот* (SecondLife) или Macmillan English Campus, където е възможно да се реализира дистанционна форма на обучение, максимално близка до реалния живот, включително в 3D свят, какъвто е *Втори живот*. Нека разгледаме тези две възможности по-подробно.

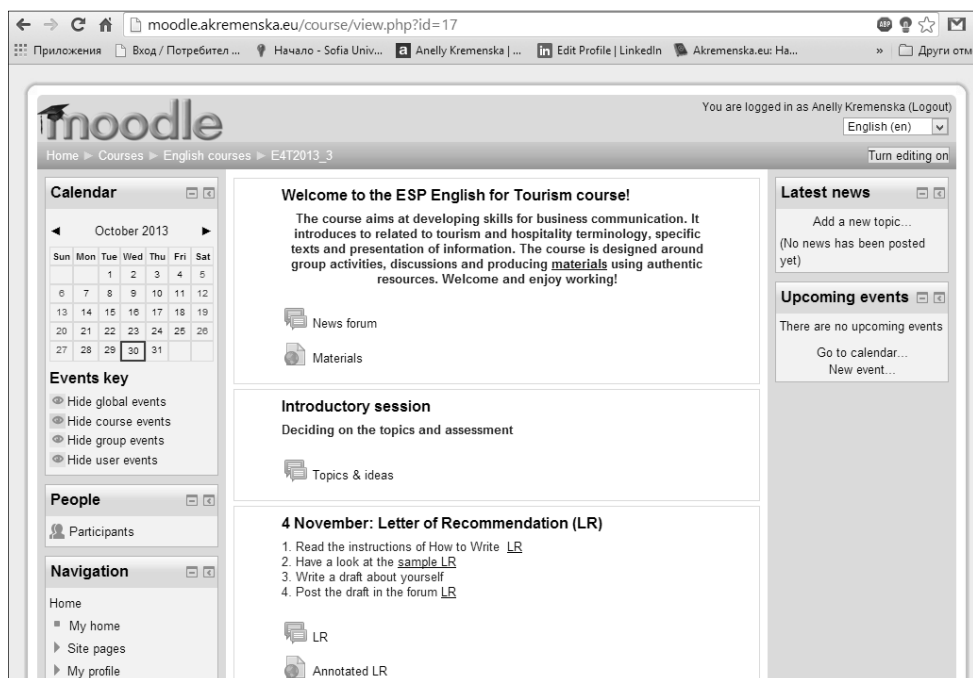
4.1. Виртуална учебна среда – Мудъл

Мудъл (Moodle) е безплатен софтуерен пакет за създаване на уеббазирани курсове и уебсайтове. Това е проект за глобално развитие, който е създаден да поддържа социалния конструктивизъм като образователна парадигма. Чрез него е възможен свободен обмен на учебни съдържания, или използването на готови лицензирани съдържания при спазване на авторските права. Има формата на интерактивен уебсайт и позволява доставяне на учебно съдържание, съвместна работа и организация на обучението, електронно оценяване и обратна връзка.

В Софийския университет Мудъл е въведен още през 2001 г. във Факултета по математика и информатика, а в момента на практика всички факултети използват една или друга версия на средата. Общоуниверситетската платформа се намира на <http://elearn.uni-sofia.bg/> и позволява достъп до курсовете на съответните факултети.

Курсът в Мудъл изглежда като уебсайт, като страницата му е разделена на три части: лявата и дясната съдържат менюта, които могат да се променят по избор на преподавателя и студента от стандартен набор или допълнителни функционалности. Централната част е учебното съдържание, което може да е организирано по седмици, по теми или в свободен (социален) формат (фиг. 14). Стандартните възможности, които съдържа основният пакет на Мудъл, включват навигация, календар, форум, уебстраница, етикет, урок, тест и т.н., като могат винаги да се добавят допълнителни модули, напр. HotPotatoes за тестове и уроци, или BigBlueButton – за

видеоконференция или виртуална класна стая. Всички тези модули могат да се комбинират по всевъзможни начини, да се преместват, така че да са максимално удобни за ползване, да се скриват или редактират – според



Фигура 14. Общ изглед на курс в Мудъл

нуждите на конкретното обучение.

Кои точно модули да използваме и как? Организацията на елементите зависи от педагогическите цели на обучението, от наличните материали, но най-вече от собствената ни преценка кое представяне е най-подходящо за студентите ни и как най-ефективно да ги подпомагаме. Има много ръководства по Мудъл, включително на български език, за всеки от модулите, които могат да се намерят в YouTube и на официалната страница на Мудъл <https://moodle.org/course/view.php?id=43§ion=2>. Педагогически характеристики на Мудъл и възможностите за приложението му за обучение по и на чужд език могат да се намерят в Янева и др. (2011), Кременска (2011), Кременска и др. (2013). На фиг. 15 са представени идеи за визуализация на електронен курс по специализиран английски език от реално действащи курсове.

Topic 6
1st week of the second semester
Presentations
 Who is presenting - first week 2nd sem
 Session outline Summary. Planning. First Draft. Plagiarism

Extrta materials on Plagiarism & how to avoid it; Good Academic Paper
 Citation and Plagiarism: session handout in .pdf
 Citation and Plagiarism: session in a website layout
 Extra: a handout on Plagiarism
 Extra: a handout on Plagiarism 2

 **Topic 13**

Letters. A Career in Tourism
English for International Tourism (EIT) Upper-Intermediate, Unit 2, Part 1
4th/5th April

1. Types of letters and structure - overview
2. Discussing the letters from the homework
3. Discussing the reading and listening tasks, Unit 1 and the vocabulary presented on types of holidays

4. Answer the letters of inquiry giving the requested information and asking for additional details. Please add the answers below, in the forum Letters (Answers) Portfolio (Part 1)

 Who is presenting on 4th/5th April
 Handout Letters
 Letters (Answers)

       
       
       
 Add an activity or resource

Фигура 15. Примери за занятия по специализиран английски език в Мудъл

4.2. Обучение с помощта на *Втори живот* (SecondLife)

„Сериозните игри“ (serious games) е термин, който се наложи в последните години за представяне на симулиращи реалния живот технологични решения, които се използват за образователни, бизнес, научни, изследователски и др. подобни цели. Тук ще представим конкретна такава симулация, софтуерното

решение *Втори живот*, като фокусът ни е върху възможностите за обучението по и на чужд език.

Втори живот е платформа, която се инсталира безплатно и позволява да се свързваме с виртуалния „свят“ чрез браузър и интернет. 3D анимираният „свят“ се състои от „острови“, достъпът до които може да е свободен, но може и да е ограничен – т.е. може да се създаде „остров“ на конкретен университет, който да може да се посещава само от студентите на университета. При инсталирането е необходимо да създадем своя виртуален образ – аватар, който след това ще използваме при „телепортиране“ на искания от нас „остров“ и участие в живота на „света“.

Най-лесната форма на практика на езика в естествени условия – при това без да пътуваме – е както и в реалния живот: за общуване в реални условия. Например на публично достъпен остров, на който се говори



Фигура 16. Пример за 3D класна стая в SecondLife

английски език, с виртуални магазини за дрехи: можем да организираме разговор с продавач, който е реален човек, носител или ползвател на езика. Можем да се включим в общност на обучавани на остров, на който се предлагат такива услуги, или сами да организираме обучение в рамките на общодостъпен остров. Създаването на собствен кампус отнема време и изисква реални средства за „закупуването“ на остров – тъй като се нуждаем

от услугите на програмисти, които да създадат 3D изображението и функционалностите, които искаме. Много от големите университети притежават такива кампуси, в които се провеждат реални обучения, конференции, консултации, даже учебни практики. Например преглед на пациент, който описва симптомите на заболяването си – пациентът, студентът по медицина и преподавателят са представени със своите аватари във виртуален лекарски кабинет. На фиг. 16 се вижда виртуална класна стая на лекцията на проф. Марк Ваншайн (Marc Weinstein, Florida International University)²⁾, в която се представя визия за ролята на такива виртуални светове в образованието, като видеото е направено в домашни условия и е „заснето“ във Втори свят.

Представа за част от възможностите на *Втори живот* за обучение на университетско ниво дава например видеото на адрес http://www.youtube.com/watch?v=qM_1IEJsy2Q, където през очите на обучаемия са представени креативни идеи, интервюта с преподаватели, примери и т.н. Някои от най-големите университети във *Втори живот* са представени тук <http://www.youtube.com/watch?v=PydwAOBLVRA>. Преподавателската гледна точка можем да видим във видеото на адрес <http://www.youtube.com/watch?v=4R1SrZua5ww>, а представяне на Виртуалния учебен център, създаден от IBM - <https://www.youtube.com/watch?v=xx9Wx7xUQbk>. Тези примери показват потенциала на такива виртуални светове в обучението по принцип и могат да се използват за основа на творческо прилагане на виртуалния свят за обучение по и на чужд език.

5. Задачи и дейности в контекста на обучението по и на чужд език

Използването на разнообразни информационни ресурси е част от всяка обучителна дейност. На практика всеки от изброените по-горе ресурси може да се използва както по време на самите занятия, така и за самоподготовка или допълнителна работа, като бъде съответно описан и с подходящи инструкции за работа. Например в обучението по и на чужд език можем да организираме четене с разбиране върху статия от информационен сайт, например сайтът на BBC предлага статии и новини по всякакви теми. На същия сайт има и интервюта под формата на подкаст, така че може да се развива и умение за слушане върху същата информация.

Нека разгледаме конкретни **примери** за създаването на задачи и дейности.

5.1. Нискотехнологичен контекст

Ас. Яна Георгиева подготвя занятие по английски за специалност „Туризм“. Разполага със собствен лаптоп и мобилен интернет, а студентите могат да използват собствени лаптопи, публично достъпен, но бавен интернет. Залата не е оборудвана с презентационна техника. Студентите са напреднали, минималното ниво е B2.

Яна подготвя индивидуална задача за слушане с разбиране. Намира интервю с предприемач, собственик на хотелска верига. Дейностите, които описва за студентите си, целта запознаване със специфична терминология за областта на туризма, слушане на автентичен говор, развиване на умения за слушане с разбиране и отсяване на информация. Задачата и дейностите към нея са описани в работен лист, който всеки от студентите получава в началото на занятието или се копира от самите студенти. В описанието се включват целите, връзката към оригиналния материал, последователността на дейностите (стъпките за изпълнение) - въпроси, на които да се отговори, таблица, която да се попълни, и т.н., както и подробни инструкции. Яна е свалила подкаста, който ще използва, на лаптопа си, тъй като връзката през интернет може да се окаже недостатъчно бърза.

По време на занятието студентите използват собствени лаптопи или мобилни устройства за работа с подкаста. За тези, които не разполагат с такива, Яна предоставя лаптопа си. Тъй като звукът не е достатъчно силен, всеки от студентите може да пусне подкаста няколко пъти. Обсъжда се групово попълването на таблица с факти от материала, като се коментира и каква част от тези факти следва да бъде записана.

След изпълнението на дейностите за самостоятелна работа остава попълването на таблица с термините, които се срещат в материала, които да бъдат обсъдени на следващото занятие.

5.2. Високотехнологичен контекст

Ас. Петко Костадинов подготвя занятие по специализиран английски език със студенти по „Информатика“. Разполага с компютърна лаборатория с интернет и презентационно оборудване. Студентите са с различно ниво на владееене на езика – от B1 до C2; всички разполагат със собствен компютър и интернет както по време на, така и извън занятията.

Петко подготвя групова дейност от типа **уебквест** – провеждане на собствено онлайн изследване от всеки студент за решаване на конкретен проблем. Петко формулира групова задача за създаване на текст за решаване на казус – отговор на въпрос, като описва последователността от дейности, изискванията и сроковете, както и скалата за оценяване на продукта. Задачата е формулирана във виртуална учебна среда, сроковете са поставени в календара на средата, а изискванията са формулирани в инструкции тип работен лист, качени са в средата и са изпратени на групов имейл.

Дейностите по задачата се осъществяват по време на занятията, както и извън тях, като времето за работа е регламентирано (напр. 2 часа присъствени занятия и 1 час самостоятелна работа). Продуктите се качват във виртуалната учебна среда. След изтичане на сроковете за работа Петко оценява работите по поставените предварително критерии и дава групова обратна връзка за всяка курсова работа. В присъствено занятие се обсъждат резултатите и се коментират курсовите работи.

6. Обобщение

Необходимостта от принципно нови подходи в съвременното образование е безспорна и е предмет на все повече научни и научно-приложни разработки. Един интересен материал за размисъл, който бихме препоръчали за илюстрация, е изложението на Кен Робинсон, представено на популярните TED Talks (научни открития, иновации и идеи, представени в кратки презентации), което може да бъде намерено на адрес http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html. В тази презентация се аргументира по убедителен (и интересно онагледен) начин защо точно се налага да преразгледаме образователните парадигми, възприети в миналото. Настоящото изложение не си поставя за цел да доказва тази необходимост – приели сме, че тя е факт, и търсим подходящи средства за задоволяването ѝ.

Технологичните възможности за подпомагане на обучението по и на чужд език са много и при адекватно прилагане биха могли да дадат възможност за по-ефективно, персонализирано и достъпно обучение. Разгледаните тук технологии далеч не изчерпват всички налични средства – технологиите се развиват и буквално ежедневно възникват нови възможности. Целта на този преглед е по-скоро да подскаже идеи за прилагането на някои конкретни методически и педагогически решения за всеки от четирите аспекта на интегрирането на технологиите в обучението по и на чужд език: за ресурс, за среда на обучение, за комуникация и за оценяване. Творческото прилагане на технологиите в зависимост от конкретния контекст, налично време за подготовка и лични предпочитания е въпрос на личен избор на преподавателя, доколкото не е институционално определено. Тъй като в Софийския университет към момента се работи по много дисциплини по интегрирането на технологии в обучението и постепенно се създава общност на подпомагане на индивидуалните усилия, може да се твърди, че е реалистично да се осигури качествено съвременно обучение, отговарящо на най-високите международни стандарти.

БЕЛЕЖКИ

1. В процеса на подготовка на настоящата публикация този сайт беше преместен и е достъпен на <http://linguae.weebly.com/wordchamp.html>
2. Marc Weinstein, Florida International University, SecondLife <http://www.youtube.com/watch?v=mCd_YsPbf0Y>

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (1996). *Теория и методика на дидактическите тестове*.
София: Просвета.
- Кременска, А. (2011). *Модел на уеббазирано обучение по чужд език*.
София: Изток-Запад.

- Кременска, А., Ташев, Д., Пангалова, В., В. (2013). *Ръководство за електронно, дистанционно и уеббазирано обучение за здравното образование*. София: Изток-Запад. ISBN 619152268-1.
- Янева, П., Кременска, А., Хинковски, С. (2011). *Интегриране на съвременни мултимедийни технологии в чуждоезиковото обучение във Факултета по класически и нови филологии*. София: Изток-Запад, Сигилла ООД.
- Heaperman, S., Sudweeks, F. (2001). Achieving Self-efficacy in the Virtual Learning Environment. In: AARE 2001 *International Education Research Conference*. Crossing Borders: New Frontiers for Educational Research, Fremantle, W.A. AARE.
- Huggett, C. (2013). Three Steps to Convert Classroom Training to Virtual. *Citrix GoToTraining*, webinar 18.07.2013 (<http://cindyhuggett.com/>).
- Jara, M., Mohamad, F., Cranmer, S. (2008). *Evaluation of E-Learning Courses. Occasional Papers in Work-Based Learning* (4). WLE Centre, Institute of Education, University of London, London.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR USE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. This work presents an overview of the contemporary information and communication technologies and their adequate application in all four aspects: information, environment, communication and assessment. Examples for this application are proposed for foreign language learning and learning in a foreign language. The examples highlight the different usage in different contexts (high- and low-technology ones, various subjects) and support the informed choice of an appropriate technology for a particular context.

✉ **Dr. Anelly Kremenska, Assist. Prof.**
Department of Language Teaching Methodology
Faculty of Classical and Modern Philology
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: akremenska@fmi.uni-sofia.bg

REFLECTION AND CRITICAL INCIDENTS IN THE EAP CLASSROOM

Plamen Gaptov

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Резюме. Статията разглежда рефлексията като част от учебния процес в чуждоезиковото обучение и в частност – в усвояването на учебния материал по предмета „Английски за академични цели“. Основният фокус е т.нар. ‘значим инцидент’ и изводите, до които учащите сами достигат при анализ на подобни собствени инциденти. Като основа, статията използва практиката ми като преподавател по „Английски за академични цели“ в Нотингамския университет през лятото на 2015 г. Като допълнение статията предлага как рефлексивният процес може да бъде подпомогнат чрез използването на електронни платформи.

Keywords: reflection, critical learning incident, English for academic purposes

Reflection has been one of the buzzwords in foreign language education for the past few years. This paper will assess the usefulness of reflective practice in and outside of the classroom as well as propose several suggestions as to how reflection can be incorporated into the university curriculum with a view to enhancing pedagogic practice and student training and preparedness. I base my observations on my experience as an EAP tutor at the University of Nottingham, where reflection is part of the assessment and is thus a formalized component of the EAP course. The viability of adding reflection as a segment in the EAP curriculum in the Bulgarian context will depend on the ability of EAP teachers to encourage what is likely to be an inert student body to engage in reflection, possibly without labeling the process explicitly. A subtle approach is necessary whereby reflective practice happens, as it were, in between the more central activities. With time, and of course depending on the reaction of students, class participation could begin to rely more heavily on reflection, with students taking more and more of the responsibility. At the present moment, this is quite simply a desired outcome rather than reality. This paper is therefore more a blueprint than an evaluation of actual classroom practice. My understanding of the nature and role of reflection in the context of the EAP

classroom developed as I gained a deeper acquaintance of the class materials that the Center for English Language Education at the University of Nottingham made available to me as a tutor as well as through numerous staff development meetings and informal conversations with other CELE tutors over a ten-week preessional EAP course. The usefulness of reflection in my EAP seminars at Sofia University has only begun to crystallize as a possible desired learning outcome which may need to be further adapted to reflect the specific cultural parameters of the Bulgarian educational context.

Is there a need for reflection in the Bulgarian EAP classroom?

Reflection is untested as a classroom practice in the Bulgarian EAP curriculum; its usefulness will only become obvious after concerted efforts to apply it in actual classes. Still, we can posit several preliminary guiding principles as to why it could be a valuable addition to the EAP course. One of the main blind spots in the Bulgarian tertiary education is the lack of provision in the curriculum for explicit connections made among the various disciplines, to the point where students are unable to realize that they are encouraged to apply the knowledge they have gained from one subject by carrying that into another. Part of the reason for this lack of explicit carryover is simply the amount of information that students receive: there just isn't time and space in an already heavily-laden curriculum. Setting aside precious time for making connections among different seminars, for instance, is not a priority in a situation where the students have their hands full just making it to class. Given that students are not used to reflecting in a formal way on what they learn in any given classroom, the likelihood of establishing connections between the various disciplines becomes the onus of the teacher – a heavy and unrealistic burden, bearing in mind the fact that reflection is a self-oriented type of practice that *may* be encouraged by a figure of authority but is ultimately the responsibility of the learner.

The usefulness of reflection consists mainly in providing learners with a chance to examine their own learning process – something which is, to an extent, unique for each individual. Hence, for maximum effect, reflection should be a communal process where learners share their experiences with each other. Learners will be able to compare different approaches to new materials, different problems and their solutions. As such, reflection can only be effective if it is incorporated as an ongoing component into class activity. Specific tasks could be devised which make explicit connections between each participant's learning process and the new materials studied as well as between the different disciplines in the wider curriculum.

Reflection as a process

The reflective process could start with a simple description of a critical learning incident.¹⁾ This might present a difficulty for younger or more

inexperienced learners who are not used to isolating their own learning difficulties and outcomes for explicit analysis. And yet, the focus on a CLI has its usefulness, especially if reflection is effectively incorporated into class materials and becomes an integral part of the learning experience. What is more, the value of the more communal forms of reflective practice may not be so much in the creative presentation of a CLI as in the opportunity that this form of reflection affords in terms of getting to know other learners' processes and cognitive mechanisms (even if that happens on a rather simple level) as well as participating in a community of learners, which is itself a crucial motivating factor for even the most experienced learners. My own experience has shown that students may initially balk at producing accounts of CLIs, not least because their learning styles are not generally very accommodating when it comes to reflection. When explicitly prodded to 'reflect', students may often react negatively. Hence, it seems important to introduce the process of reflection less explicitly. Yet, despite an initial reluctance on the part of some students, as a course progresses, even the most shy learners begin to see the value of sharing experiences with other learners. An interesting point to make here is that even those who had a really hard time grasping the concept of a CLI were able to produce a number of accounts involving critical incidents, which further establishes the value of communal learning. Additionally, by being forced to reflect on their learning process, students began to develop an ability to critically evaluate texts and, even more importantly, to engage in meta-cognitive processes such as formulating an opinion, developing a position, expressing stance, etc. When it comes to the formulation of stance, specifically, it was heartening to see students developing an awareness of possible subject positions, of the shifts in position and even of the theoretical underpinnings of each shift. This happened often during group discussions of controversial issues. Students were able to critically evaluate each other's stance as well as reflect on the best ways to express that stance.

Critical Learning Incidents

Some of the theoretical models proposed by analysts of reflective practice stress the cyclical nature of reflection. And while this may not necessarily be an entirely realistic representation (since, in reality, reflection rarely follows a progressive logical order), it helps highlight (for the benefit of the learner no less than the analyst) some important components of the process of evaluating and analyzing critical incidents. One such component is the analysis of a learner's own assumptions.²⁾ In Gibbs' model³⁾ the reflective process starts with a description of what happened and that is followed up by a description of the learner's feelings during the incident as well as by an evaluation of the positive and negative aspects of the CLI. At this early

stage, reflection is mostly tantamount to an after-the-fact evaluation of the actual incident. Crucially, the cycle continues with a more in-depth analysis of why the situation presented challenges to the learner. What were the specific difficulties? Why did the learning process prove to be challenging? The desired outcome at this point is for the learner to come to analyze their own (mistaken) assumptions. For the more inexperienced students, this might be a challenge, and that is why the teacher is best off setting up reflection with the help of a simple text or visual presentation (e.g. anecdote, game, etc.) which exposes mistaken assumptions.³⁾ The reflective cycle continues with an evaluation of how the difficulties were (or might be) resolved and what specific steps were taken (or need to be taken) to address the problematic nature of the learning challenge. The cycle can end with a plan action for the future. The highly (perhaps even unnaturally) evaluative nature of this type of reflection may initially seem strange to students, but with practice, they begin to be more and more adept at both spotting CLIs and analyzing and evaluating their usefulness for language learning. Of course, as students analyze learning difficulties, they actually analyze language use (for instance, grammatical difficulties, problems with listening to informal speech, etc.) which only further strengthens their understanding of the materials studied. Not only that, but they also learn how their peers come to grips with the same study materials and what *their* learning processes are.

The value of reflection in the classroom is in the way it is implemented as a learning activity. Here the arrangement of students into peer groups is probably the most effective way of achieving the best results. For young or inexperienced learners, the ice may initially need to be broken with other types of reflective exercises: e.g. reflecting on one's own learning habits (including procrastination, motivation, etc.). Once students are used to group and peer work, reflection may begin to include examining the challenges of study materials, difficulties with lessons, etc. It is not surprising that a hefty percentage of initial accounts of CLIs involve issues like time-management, feelings of isolation in a new academic environment, etc. As the course progresses, the incidents described begin to grow more and more abstract in nature. In subsequent accounts, feelings of frustration tend to be substituted with feelings of cognitive disorientation, loneliness makes way for metaphysical curiosity, and inability to cope is in later accounts only a mild form of curiosity as to the presence of a light at the end of the academic tunnel. As the students begin to accommodate to the requirements of what is initially an unfamiliar genre, their accounts become more analytical, and this is in no small part due to group discussions at regular stages over the course of the semester. A core of CLI accounts begins to circulate (one could even posit a CLI folklore) and students gradually develop the ability to adapt CLI

accounts to their specific needs. It might be this latter stage in the production of reflective accounts which is actually the most valuable to learners. Once they become comfortable and confident in a specific set of forms, they begin to generate their own content based on their individual take on what has repeatedly met with approval on a communal level.

Potential difficulties and solutions in the EAP classroom

Several challenges specific to the Bulgarian context may initially prove a hindrance to the introduction of reflection as part of the learning process, particularly in lower-level EAP courses. For one thing, Bulgarian learners coming out of high school are generally used to an academic calendar that prioritizes entry and exit level exams. As such, their job is mostly to reproduce previously learned content instead of trying to make connections or generalizations or engage in any cognitive operation which requires standing back from the material and creatively evaluating it. With this in mind, it may be appropriate to stress to students (especially those who are new to reflection) the value of critical thinking. At first, this could be done by using games or more generally activities which do not resemble “serious work.” The use of electronic platforms could be of tremendous help here. An after-class online reflective activity on Moodle, for instance, could be a good starting point. Later, group activities in class could follow up on that, and if that process is repeated and its value reinforced, reflection can be introduced into the EAP classroom almost seamlessly. Examples of activities which involve a reflective component could be personality tests, quizzes tying the learning process with, say, personality types, assumption games, etc. All of these activities could be done in as well as outside of the classroom. Indeed, the use of electronic platforms could help foster a connection between reflective practice and a more fun way of learning. Reflection can be fun and games, particularly when learners begin to feel a sense of empowerment springing from the fact that they have made the material their own. This ownership, coupled with the ability to develop a critical distance to that same material, may be the ultimate value of reflection in an academic course.

REFERENCES

1. See Ghaye, T., and Lillyman, S. (1997) *Learning Journals and Critical Incidents: Reflective Practice for Health Care Professionals*. Salisbury: Mark Allen.
2. Farrell, among others, applies the concept to teacher training. See Farrel, T. S. C. (2008) *Critical incidents in ELT initial teacher training*. ELT Journal 62 (1): 3-10.
3. Gibbs, G. (1988), *Learning By Doing: a guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit - Oxford Polytechnic, Oxford.

4. Solve-the-riddle tasks are particularly effective, especially if the students spend some time working out the solution and fail! E.g.: A father and son are in a terrible car accident. The father is killed and the son, critically injured, is rushed into emergency surgery. The surgeon walks into the operating room, looks at the boy's face and says, "I can't operate on this boy; he's my son." (Answer: the surgeon is the mother; the false assumption is that surgeons are male)

✉ **Dr. Plamen Gaptov, Assist. Prof.**
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: gaptovsu@gmail.com

РАЗВИВАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНАТА ДЕЙНОСТ ПРИ ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Галина Георгиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия представя експериментално изследване с 5-7-годишни деца от подготвителна група, посещаващи детска градина, което има за цел да проследи развитието на математическо мислене с помощта на разнообразни конструктивни дейности. Периодът на провеждане на изследването е в рамките на шест месеца – от октомври 2014 г. до април 2015 г. Доказва се положителният ефект от прилагането на допълнителен сензорен материал по време на нерегламентирани ситуации по математика, както и неговото благоприятно въздействие върху математическото мислене.

Keywords: preschool, mathematics, mathematical thinking, constructive activities;

Въведение

Предучилищното образование в България се старае максимално да следва тенденциите, които се налагат от Европейския съюз. Все повече започва да се обръща внимание на резултатите от международни изследвания, свързани с постиженията на учениците по отделните дисциплини, като особен акцент се поставя върху тези по математика и език. Голяма част от специалистите в тази сфера започват единодушно да засягат връзката между развитието на езика с това по математика, като има изследвания, които доказват едновременните трудности, които децата изпитват по тези две направления (Hecht, Torgesen, Wagner, Rashotte, 2001; Alloway, Gathercole, Willis, Adams, 2005; von Aster, Schweiter, Weinhold Zulauf, 2007). Не е малък броят на децата, които имат проблем с обучението по математика, като в тази връзка все по-усилено се разпространява идеята за добрите педагогически практики, свързани с продуктивността и ефективността на постиженията на учителя и неговото професионално развитие (Иванов, 2012).

В детската градина децата се развиват в процеса на работа с идеята да се учат чрез действия и постепенно от концепцията за учене чрез правене да се достигне до тази за учене чрез знания (Gisbert, 2004). Следват се няколко основни прин-

ципа в обучението на децата: комбинирането на знания от една област в друга, децата да бъдат активни субекти, да обменят опит и да споделят идеи, да си взаимодействат с учителя. В това отношение голяма част от заложените в настоящото експериментално изследване идеи са насочени именно към развиване на някои основни ключови компетентности, в чиято същност е заложено подобряването на знанията, уменията, отношенията и нагласите на подрастващите. Във връзка с израстването и развитието на мисленето на детето обучението по математика може да изиграе решаваща роля, а в комбинация с конструктивната дейност шансът да се увеличи интересът на децата е значителен. Предучилищната възраст е изключително подходяща като момент, в който може да се стартира развиването на този тип мисловни операции.

Настоящият експериментален модел разглежда математическото мислене като процес, който е неизменно свързан с определен вид дейности, по време на които с едновременното обработване на информация да изпъкват личностните характеристики на детето. Свързването на новото с вече формираните знания и опит, адекватното им използване в дадена ситуация, умението да се забелязва даден проблем са все компоненти на математическо мислене.

Теоретико-експериментални и организационни параметри на изследването. Хипотеза, цел, задачи и методи на изследването

Цел на настоящото изследване е разработване на педагогически модел за развиване на математическо мислене чрез конструктивната дейност на 5-7-годишните деца в условията на детската градина.

Обект на изследването е математическото мислене у 5-7-годишните деца като субекти в педагогическото взаимодействие в детската градина.

Предмет на изследването е педагогическото взаимодействие с 5-7-годишни деца, целящо овладяване на математически представи, знания, умения и отношения чрез конструктивни дейности.

Същността на разработения експериментален модел представлява условно разделени отделни фази на развитие, свързани с овладяването на съответни количествени представи – за множества, размер, цифри, пространствени представи, представи за геометрични фигури и форми, представи за измерване и за анализиране на данни (Krajewski, 2006).

Във връзка с целта се формулираха следните хипотези.

Основна хипотеза. Предполага се, че реализирането на експериментален педагогически модел при 5-7-годишни деца в условията на детската градина, целящ изграждането на система от достъпни за възрастта математически представи, знания, умения и отношения и интегративно функциониращ чрез система от специфични конструктивни дейности, би повлиял положително върху развиването на математическо мислене при децата.

Подхипотеза 1. Предполага се, че при 5-7-годишните деца математическо мислене се развива по-ефективно именно в ситуации, при които, от една страна – активно се включва конструктивен материал в процеса на педагогическото взаимодействие, а от друга страна – се прилагат стратегии за броене и определяне на количества.

Подхипотеза 2. Предполага се, че при по-висока степен на развитие на математическо мислене е налице по-висока степен на развитие на уменията за разрешаване на проблемни ситуации в конструктивната дейност.

Може да се конкретизира, че:

1. Под „математическо мислене“ се разбира невробιολогичен процес, свързан с дадена ситуация по математика, при която чрез задаване на даден математически проблем по пътя на логиката да се стигне до решение. Това включва способността да се прилага анализ в решаването на проблема, да се откриват зависимости и да се обясни и докаже решението.

2. Фиксирана е възрастта от 5 до 7 години поради предпоставки за наличие на логическо мислене в този период на развитие на детето и по-добра възможност за апробиране на модела.

3. Под „конструктивна дейност“ се разбира взаимодействието на детето с материална среда посредством система от познавателни и практически действия, предоставяща възможност за адекватност и съотнасяне между нагледно-действен и умствен план.

4. Под „проблемна ситуация“ в контекста на математиката се разбира задача, за чието субективно решение се изисква прилагането на анализ, сравнение и търсенето на няколко възможни начина на решение.

Изследването си постави следните няколко основни задачи:

1. Проучване на българска и чуждестранна литература по отношение на изследвания, свързани с математическите представи, конструктивната дейност и развиване на математическо мислене при децата от предучилищна възраст – психолого-педагогически източници и програмни системи за подготвителна група.

2. Разработване на концепция за педагогическия модел за развиване на математическо мислене чрез конструктивната дейност на децата от предучилищна възраст.

3. Подбор на методи, средства и форми на работа с децата за развитие на математическо мислене.

4. Апробиране на диагностични процедури за оценяване на математическо мислене на децата от предучилищна група.

5. Сравнителен анализ и оценка на приложението на модела; доказване влиянието му върху развитието на математическите компетентности на децата от предучилищна възраст.

6. Формулиране на стратегии за педагогическо взаимодействие, създаващо условия за развиване на математическите компетентности и математическо мислене при децата от подготвителна група.

Методи на изследване:

1. Теоретично проучване на български и чуждестранни източници – проучени са автори, които подкрепят педагогическото изследване и очертават различни аспекти на изследвания проблем и влиянието, което обучението по математика оказва върху развитието на децата от предучилищна възраст.

2. Психолого-педагогически експеримент с включен диагностичен тест за установяване нивото на математически компетентности на децата от контролната и експерименталната група, както и педагогическо наблюдение с цел проследяване поведението и развитието на 5-7-годишните деца в условията на детската градина.

3. Анкетно проучване – разработена е анкета за установяване мнението и отношението на родителите към обучението по математика в детската градина.

4. Статистическа обработка и анализ на резултатите от изследването.

Методи на анализ и обработка на данните

Психолого-педагогическият експеримент е проведен в две групи – контролна и експериментална. В контролната група беше установено входящо и изходно ниво на постиженията на децата по образователно направление „Математика“ чрез съкратения вариант на стандартизирания Тест за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков, Г., Ф. Стоянова, 1997), без те да се подлагат на обучение по експерименталния модел.

В експерименталната група също беше установено нивото на входния и изходния тест, като децата участваха във формиращия експеримент по предложенния модел за развиване на математическо мислене.

След статистическата обработка на данните е извършен сравнителен анализ между резултатите на контролната и експерименталната група.

Анализът на резултатите от анкетното проучване дава информация за мнението и отношението на родителите относно обучението на децата по математика в предучилищна възраст, а тези от педагогическото наблюдение – за мнението и отношението на педагозите към конструктивния материал, прилаган в модела.

Изследването премина през следните основни етапи:

I етап. Теоретично проучване и систематизиране на концепции, свързани с математическата компетентност при децата от 5 – 7-годишна възраст и разработване на експериментален педагогически модел за развиване на математическо мислене чрез извеждане на цели, съдържание и организация на педагогическото взаимодействие и свързването му с образователните направления *Математика* и *Конструктивно-технически и битови дейности* от програмните системи, както и с някои чуждестранни програми на обучение. Този модел е реализиран като формиращ етап в експериментална група от детски градини.

II етап. Разработване и приложение на диагностични процедури под формата на констатиращ експеримент за установяване на входно ниво на математическа компетентност на изследваните деца.

III етап. Повторно приложение на диагностичните процедури във вид на контролен експеримент с цел сравняване на резултатите, получени от контролната и експерименталната група.

IV етап. Сравнителен анализ на резултатите, получени от контролната и експерименталната група.

По време на формирания етап на изследването с децата от експерименталната група се провеждаха ситуации по математика, предполагащи дадена конструктивна дейност. В основата на този модел стои разбирането на математическо мислене като система за усъвършенстване знанията и уменията на децата в дадена математическа ситуация, свързана с пет ключови ядра: *анализ на данни, числови представи, пространствени представи, измерване, геометрични фигури и форми.*

Процесът на усвояване и прилагане на тези знания се предполага да бъде успешен, когато се създава педагогическо взаимодействие, в което децата са активни участници и се концентрират върху мисленето и изразяването по различни начини. На този принцип е много по-вероятно те да запазят и трансформират знанията си и в ежедневието си живот (Баева, 2009).

В разработения модел за развиване на математическо мислене в конструктивната дейност на деца от подготвителна група са изведени съответни показатели, които, от своя страна, отразяват знанията и уменията на децата. Критериите, по които могат да се измерват постиженията на децата, са формулирани към всяко едно от съответните ядра.

Статистическа обработка на резултатите.

Експерименталната група обхваща две подгрупи – 5-6-годишни и 6-7-годишни деца от подготвителна група в детската градина.

Контролната група е една, като в нея децата са на 5-7-годишна възраст.

Общият обем на извадката е 100 деца, посещаващи подготвителни групи в детски градини.

Резултатите от психолого-педагогическия експеримент са обработени чрез софтуер SPSS 22.0 и Microsoft Excel 2003, за да се установи и оцени значимостта на различията между двете групи. Това се осъществи чрез:

- методи на дескриптивна статистика за групиране и изчисляване на честоти и разпределението им спрямо средни стойности с основни видове графики;

- методи на инферентна/индуктивна статистика за изчисляване значимостта на различията между две средни стойности и проверка на хомогенност на дисперсиите на признака (t-критерий на Стюдънт и Левин);

Изборът на тези методи предполага следните процедури:

1. Допускането на нулева хипотеза или твърдение, че извадките от констатацията и контролния етап на изследването не се различават статистически. На базата на получените данни нулевата хипотеза се отхвърля или приема.

2. Изчисляване на показателите

Таблица 1. Статистически показатели на изследването

Средна стойност	Mean	Средноаритметично изчислената стойност
Стандартна грешка	Standard Error	Показва големината на отклонение от генералните параметри
Медиана	Median	Стойност на белега, която разделя извадката на две равни части по обем
Мода	Mode	Стойност, която се среща с най-голяма честота
Стандартно отклонение	Standard Deviation	Показател на разсейване/вариация, който отбелязва големината и варирането на белега
Дисперсия	Sample Variance	Разсейване/вариране около средната аритметична стойност
Обхват	Range	Обхват на стойност на определен дял от извадката
Минимум	Minimum	Най-ниската стойност
Максимум	Maximum	Най-високата стойност
Брой	Count	Общият брой
Доверителна вероятност	Confidence Level 95%	Вероятността на достоверност на дадено твърдение

3. Надеждността на скалите обикновено се установява посредством пресмятане на различни коефициенти на съгласуваност, най-известният от които представлява алфа на Кронбах. Максималната стойност на α е равна на единица. Стойности $\alpha \approx 0.8$ се приемат за много добри. Стойности от порядъка $\alpha \approx 0.6$ показват все още задоволителна надеждност. Стойността на α нараства по естествен начин с увеличаване броя на айтъмите.

Таблица 2. Коефициент на вътрешна съгласуваност Алфа на Кронбах

Алфа на Кронбах (α)	Вътрешна съгласуваност
$\alpha \geq 0.9$	Високи стойности
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	Много добри стойности
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Задоволителни стойности
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Слаби стойности
$\alpha < 0.5$	Незадоволителни стойности

4. Статистическият анализ се извършва на базата на резултатите от отговорите на теста за диагностика на децата от контролната и експерименталната група. Вземат се предвид и допълнителни показатели като пол, възраст, социален статус, малцинствени групи и специални образователни потребности/специални обучителни трудности. Обработват се и резултатите от педагогическото наблюдение на педагозите и от анкетните карти на родителите. В зависимост от вида на данните се използва съответен метод за представяне на резултатите от изследването в таблици и диаграми.

Сведенията за децата от двете групи могат да се видят в следващите таблици:

Таблица 3. Данни за експерименталната и контролната група по време на констатиращия етап на изследване

Октомври – ноември 2014 г.	Експериментална група	Контролна група
Брой деца	68	32
Средна възраст	5,75	6,10
Брой момчета	51	17
Брой момичета	49	15
Брой деца с различна етническа принадлежност	4	8
Брой деца със СОП/СОТ	2	1
Брой деца с нисък социален статус	0	11
Брой деца с високи постижения (максимален брой точки на теста за училищна готовност)	1	0

Таблица 4. Данни за експерименталната и контролната група след формирация етап на изследване

Ноември 2014 г. – април 2015 г.	Експериментална група	Контролна група
Брой деца	68	32
Средна възраст	6,30	6,35
Брой момчета	51	17
Брой момичета	49	15
Брой деца с различна етническа принадлежност	4	8
Брой деца със СОП/СОТ	2	1
Брой деца с нисък социален статус	0	11
Брой деца с високи постижения (максимален брой точки на теста за училищна готовност)	9	0

По време на констатиращия етап на изследването с децата и от двете групи се проведеха диагностични процедури, чрез които да се отрази ефективността на обучението по отделни ключови ядра:

- елементарни понятия, свързани с пространствените и количествените отношения между обектите;
- способност за откриване на единични образци или елементи, включени в комплексна система;
- откриване на прилики и разлики между обектите (сравнение и измерване).

Проверка на основната хипотеза

Предполага се, че реализирането на експериментален педагогически модел при 5-7-годишни деца в условията на детската градина, целящ изграждането на система от достъпни за възрастта математически представи, знания, умения и отношения и интегративно функциониращ чрез система от специфични кон-

структивни дейности, би повлиял положително върху развиването на математическо мислене при децата.

За доказване на хипотезата следва да се установи достоверността на данните от изследването и те да се сравнят по няколко основни критерии:

1. Проверяване степента на вътрешна съгласуваност на въпросите от теста за диагностика на децата.

2. Определяне на праговата стойност на Теста като критерий за установяване резултатите от отговорите на децата от експерименталната и контролната група.

3. Сравняване на средните стойности от две независими извадки чрез Теста на Стюдънт за установяване на статистическа значимост на резултатите на експерименталната и контролната група.

4. Установяване на вътрешногрупова и междугрупова промяна в развитието на двете групи – експериментална и контролна.

5. Установяване хомогенността на дисперсиите в двете независими извадки (експериментална и контролна група) чрез Теста на Левин; взаимодействие между промяна и група;

1. Вътрешна съгласуваност на въпросите за диагностика на децата

Най-напред на базата на отговорите, които са дали децата, се проверява степента на вътрешна съгласуваност на въпросите от теста за диагностика, които са 35 на брой:

Таблица 5. Вътрешна съгласуваност на отговорите на диагностичния тест на входно ниво

Група	Алфа на Кронбах	Брой въпроси
Експериментална	,802	35
Контролна	,794	35

Стойностите на α за двете групи от изходния тест са следните:

Таблица 6. Вътрешна съгласуваност на отговорите на диагностичния тест на изходно ниво

Група	Алфа на Кронбах	Брой въпроси
Експериментална	,816	35
Контролна	,820	35

Отново се доказва добрата консистентност между отделните въпроси, а с това и високата надеждност на теста.

2. Определяне на праговата стойност

Следващ важен компонент е определянето на праговите стойности. За да се определи нивото на всяко дете поотделно, е необходимо да се направи съпоставка между тестовия бал и праговите стойности. Тестовият бал е равен на броя на вярно

решените задачи. Изчисленият бал представлява рангова скала, на основата на която могат да се определят най-високите и най-ниските стойности. В случая скаловите стойности варират в интервала $[-2,60; +1,70]$. Праговата стойност се изчислява, като от средната получена стойност от двете групи се извади стандартното отклонение.

Експерименталната и контролната група имат различна средна стойност (Mean) и различно стандартно отклонение (Std. Deviation), съответно праговата стойност се определя на базата на данните от контролния етап с контролната група:

Таблица 7. Прагова стойност

Исходно ниво/Контролен етап						
Тестов бал		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Скалова стойност
	9	1	3,1	3,1	3,1	-2,60772
	14	1	3,1	3,1	6,3	-1,74595
	15	1	3,1	3,1	9,4	-1,5736
	17	2	6,3	6,3	15,6	-1,22889
	18	1	3,1	3,1	18,8	-1,05653
	20	1	3,1	3,1	21,9	-0,71182
	21	2	6,3	6,3	28,1	-0,53947
	22	3	9,4	9,4	37,5	-0,36711
	24	3	9,4	9,4	46,9	-0,02241
	25	3	9,4	9,4	56,3	0,149948
	26	4	12,5	12,5	68,8	0,322303
	27	1	3,1	3,1	71,9	0,494657
	28	1	3,1	3,1	75	0,667011
	29	2	6,3	6,3	81,3	0,839366
	30	2	6,3	6,3	87,5	1,01172
	32	3	9,4	9,4	96,9	1,356429
	34	1	3,1	3,1	100	1,701138
	Total	32	100	100		

Праговата стойност е дадена на сив фон в табл. 7. Ако резултатът на детето е по-нисък от праговата стойност, означава, че нивото на математически компетентности е ниско и следва да се обърне сериозно внимание върху овладяването на математически знания, умения и представи.

Така представените резултати за коефициента на Алфа на Кронбах и праговата стойност са един вид базова подготовка и инструмент за измерване на резултатите от психолого-педагогическия експеримент. На тази основа следва да се проследи проверката на *основната хипотеза*, като се представят стойностите от изчисляването на значимостта на различията между двете групи.

3. Сравнение на средните стойности от двете независими извадки – експериментална и контролна група. Вътрешногрупов анализ.

Първо следва да се опише вътрешногруповият анализ чрез Paired Samples Test, чрез който може да се установи промяната във всяка отделна група.

Таблица 8. Вътрешногрупово сравнение на средните стойности от две независими извадки

Paired Samples Statistics

Група			Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Експериментална	Pair 1	Входно	27,90	67	4,799	,586
		Изходно	31,40	67	3,861	,472
Контролна	Pair 1	Входно	25,31	32	5,337	,943
		Изходно	24,13	32	5,802	1,026

От получените стойности се вижда, че има разлика между входното и изходното ниво на експеримента и в двете групи, като в експерименталната се забелязва увеличение на средната стойност, а в контролната – намаление. Тези стойности следва да се обработят по метода на Стюдънт, за да се изчисли значимостта на наличната промяна.

Таблица 9. Значимост на различията между експерименталната и контролната група

Paired Samples Test										
Група			Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower	Upper			
Експери- ментална	Pair 1	Входно - Изходно	-3,507	2,705	,330	-4,167	-2,848	-10,616	66	,000
Контролна	Pair 1	Входно - Изходно	1,188	1,804	,319	,537	1,838	3,724	31	,001

Достигнатото равнище на значимост Sig. (2-tailed) е по-малко от 0,05, с което се приема, че разликата в експерименталната и в контролната група е статистически достоверна. С това се отхвърля нулевата хипотеза, че няма разлика между двете групи.

4. Междугрупово сравнение на средните стойности

По същия аналог следва да се представи сравняването между двете групи – по време на констатиращия и на контролния етап на изследването.

Таблица 10. Междугрупово сравнение на средните стойности

Group Statistics					
	Група	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Входно	Експериментална	67	27,90	4,799	,586
	Контролна	32	25,31	5,337	,943
Изходно	Експериментална	67	31,40	3,861	,472
	Контролна	32	24,13	5,802	1,026

Както на входното, така и на изходното ниво се забелязва разлика между средните стойности, стандартното отклонение и стандартната грешка. Децата от експерименталната група имат по-висок резултат както на входящата диагностика, така и на изходящата. Следва да се провери дали тази разлика е статистически значима. Това може да се установи по метода на Левин чрез теста за хомогенност на дисперсиите на две независими извадки. Ако достигнатото равнище на значимост Sig. (2-tailed) е по-малко от 0,05, разликата в дисперсиите се приема за статистически значима.

Таблица 11. Сравнение на показателите между контролната и експерименталната група на входното и изходното ниво

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Входно	Equal variances assumed	,507	,478	-2,415	97	,018	-2,583	1,070	-4,706	-,460
	Equal variances not assumed			-2,325	55,674	,024	-2,583	1,111	-4,808	-,358
Изходно	Equal variances assumed	7,871	,006	-7,408	97	,000	-7,278	,982	-9,228	-5,328
	Equal variances not assumed			-6,447	44,568	,000	-7,278	1,129	-9,552	-5,004

Вижда се, че достигнатото равнище на значимост Sig. (2-tailed) е по-малко от 0,05, поради което разликата в дисперсиите се приема за статистически достоверна. Отхвърля се нулевата хипотеза, че извадките не се различават

статистически.

5. Взаимодействие между промяна и група. Test of Within Subjects Effects. Test of Between Subjects Effects.

Тук отново целта е да се установи дали промяната между констатиращия и контролния етап на изследването е статистически значима, което може да се установи от таблицата за сравнение на зависими извадки или вътрешногрупов анализ (Test of Within Subjects Effects):

Таблица 12. Вътрешногрупов анализ на промяна в експерименталната и контролната група

Tests of Within-Subjects Effects						
Measure: Верни						
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ниво	Sphericity Assumed	58,280	1	58,280	19,373	,000
	Greenhouse-Geisser	58,280	1,000	58,280	19,373	,000
	Huynh-Feldt	58,280	1,000	58,280	19,373	,000
	Lower-bound	58,280	1,000	58,280	19,373	,000
Ниво * Група	Sphericity Assumed	238,684	1	238,684	79,340	,000
	Greenhouse-Geisser	238,684	1,000	238,684	79,340	,000
	Huynh-Feldt	238,684	1,000	238,684	79,340	,000
	Lower-bound	238,684	1,000	238,684	79,340	,000
Error (Ниво)	Sphericity Assumed	291,811	97	3,008		
	Greenhouse-Geisser	291,811	97,000	3,008		
	Huynh-Feldt	291,811	97,000	3,008		
	Lower-bound	291,811	97,000	3,008		

Стойностите на равнището на значимост са 0, което е по-малко от 0,05, което означава, че промяната между констатиращия и контролния етап е статистически достоверна. Това доказва, че има взаимодействие между промяна и група, т.е. промяната протича с различна скорост при двете групи. Нулевата хипотеза се отхвърля.

Следва да се направи сравнение между двете групи. Резултатите от междугруповия анализ (Test of Between Subjects Effects) могат да се видят в следващата таблица:

Таблица 13. Междугрупов анализ на промяна в експерименталната и контролната група

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: Верни

Transformed Variable: Average

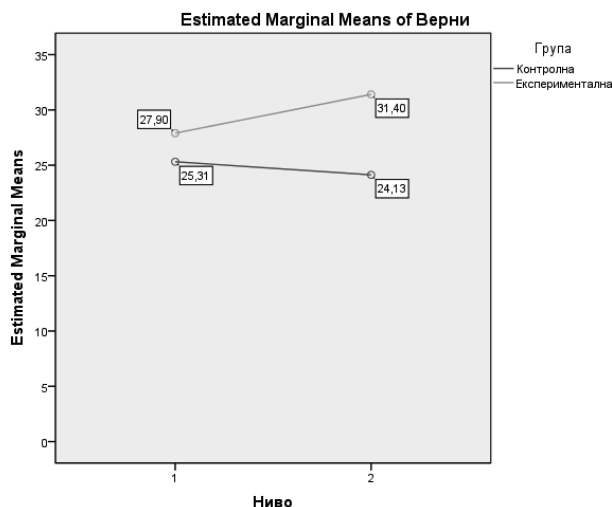
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	128028,411	1	128028,411	3000,459	,000
Група	1052,936	1	1052,936	24,676	,000
Error	4138,952	97	42,670		

Налице е значимо различие между двете групи, понеже отново стойностите на равнището на значимост са 0, което е по-малко от 0,05.

Като обобщение до момента следва трите вида промени:

1. във всяка отделна група (експериментална и контролна);
2. между отделните групи;
3. взаимодействие между промяна и група;

да се „обединят“, за да се установи вътрешногруповата и междугруповата промяна в края на експеримента.



Диаграма 1. Сравнение между резултатите на експерименталната и контролната група в началото и в края на психолого-педагогическия експеримент

Диаграмата е генерирана с дисперсен анализ Repeated Measures за повтарящи се изследвания и дава обобщена представа за промяната в средните стойности от оценките на експерименталната и контролната група по време на констатиращия и контролния етап от изследването. Получава се резултат, който показва, че промяната в експерименталната група е в посока нагоре, а в контролната – в посока надолу, така че разликата между двете групи на контролния етап е по-голяма от разликата

по време на констатиращия етап. Това предполага, че формиращият експеримент е повлиял положително върху изграждането на система от знания, умения и отношения, развиващи математическо мислене при децата от експерименталната група. Предвид доказаната достоверност на стойностите на равнищата на значимост по отделните показатели, свързани с вътрешногруповата и междугруповата промяна, нулевата хипотеза се отхвърля и за достоверна се приема алтернативната.

Обобщение

В заключение по проверката на първата хипотеза следва да се направят следните няколко обобщения:

- резултатите от констатиращия и контролния етап на изследването доказват значима промяна в експерименталната и контролната група, като в контролната се наблюдава намаление на средната стойност, а в експерименталната – увеличение;
- промяната в двете групи протича с различна скорост;
- разликата в постиженията между двете групи на контролния етап е по-голяма от разликата по време на констатиращия етап.

Проверка на Подхипотеза 1

Предполага се, че при 5-7-годишните деца математическо мислене се развива по-ефективно именно в ситуации, при които, от една страна – активно се включва конструктивен материал в процеса на педагогическото взаимодействие, а от друга страна – се прилагат стратегии за броене и определяне на количества.

Това предполага, че при по-висока степен на развитие на уменията за броене е налице по-висока степен на развитие на уменията за математическо мислене. Голяма част от специалистите са на мнение, че математическо мислене се развива най-вече в ситуации, по време на които децата трябва да определят множества и да прилагат различни стратегии на броене (Carruthers & Worthington, 2003; Quaiser-Pohl, 2008; Ulm, 2010; Krajewski, 2013). В тази връзка примерният разработен модел предлага задачи, решението на които е свързано с тези два основни компонента. Следва да се провери дали съществува взаимовръзка между диагностичните задачи и задачите от експерименталния модел по ядро „Количествени отношения“ (КО), което в случая представлява нулевата хипотеза.

Стойностите на Алфа на Кронбах не бяха в най-висока степен заради по-малко задачи по ядро КО, включени в експерименталния модел. От общо 18 ситуации 14 са по ядро КО и във всички от тях е съобразено да се прилагат стратегии за броене и за установяване на множества. Въпреки това те бяха над средните стойности, с което се прие, че въпросите са консистентни и по тях може да се сформира скала.

След обработването на резултатите се установи, че в сравнение с констатиращия в контролния етап децата от експерименталната група дават повече верни отговори на 12 от общо 17 задачи от диагностичния тест, което е 70,58% от извадката. При 2 от задачите няма промяна, което е 11,76% от извадката, и на 3 от задачите децата дават по-малко верни отговори, което е 17,64% от извадката.

В контролната група се забелязват повече грешни отговори по време на контролния етап, отколкото по време на констатиращия. В сравнение с констатиращия, в контролния етап децата дават верни отговори на 5 от общо 17 задачи, което е 29,4% от извадката. При 3 от задачите няма промяна, което е 17,64% от извадката, и на 9 от задачите децата дават по-малко верни отговори, което е 52,94% от извадката.

Има значима разлика между двете групи, като и по трите критерия резултатите на експерименталната група са по-добри от тези на контролната. В експерименталната група има подобрение, съответно повече дадени верни отговори в сравнение с констатиращия етап, докато в контролната група се забелязва спад в тестовия бал. Този резултат предполага, че формиращият експеримент е повлиял положително върху способностите за развиване на математическо мислене благодарение на преднамереното обучение със задачи, в които се развиват уменията за установяване на множества и прилагане на стратегии за броене с помощта на допълнителен конструктивен материал. На тази основа хипотеза 2 се приема за достоверна, от което следва да се направят следните няколко обобщения:

- резултатите от констатиращия и контролния етап на изследването по отношение на количествени представи при децата доказват значима промяна в експерименталната и контролната група, като в експерименталната се забелязват подобрения на уменията за прилагане на математическо мислене, а в контролната има спад на тези умения;

- разликата в постиженията между двете групи на контролния етап е по-голяма от разликата по време на констатиращия етап;

- прилагането на допълнителен, конструктивен материал, стимулира познавателната способност на децата да развиват математическо мислене.

Проверка на Подхипотеза 2

Предполага се, че при по-висока степен на развитие на математическо мислене е налице по-висока степен на развитие на уменията за разрешаване на проблемни ситуации в конструктивната дейност.

Проверяваната нулева статистическа хипотеза в случая ще твърди, че няма статистически достоверна разлика в сравняваните средни стойности на резултатите на децата от констатиращия и контролния етап на изследването.

Беше уточнено, че под проблемна ситуация в контекста на математиката се разбира задача, за чието субективно решение се изисква прилагането на анализ, сравнение и търсенето на няколко възможни начина на решение. Доказа се, че задачите от теста за диагностика на децата отговарят на този критерий и те могат да послужат като инструмент за изпробване на уменията на децата за разрешаване на проблемни ситуации.

В констатиращия етап най-ниският тестов бал (Minimum) в експерименталната група е 13, а в контролната група – 12. В контролния етап той се покачва в експерименталната група на 16, а в контролната се забелязва спад – вече е 9.

По отношение на децата с най-висок тестов бал (Maximum), в експерименталната група в констатиращия етап има едно дете с максимален брой точки (35), в

контролната група този резултат не е достигнат. По време на контролния етап в експерименталната група броят на децата с максимален тестов бал нараства на 9, в контролната група отново няма деца с максимален брой точки.

Най-често срещаният отговор (Mean) по време на констатиращия етап в експерименталната група е 29, а в контролната – 27. В контролния етап в експерименталната група той нараства на 33, а в контролната отново се забелязва понижение – от 27 на 26.

След сравнението на посочените показатели между експерименталната и контролната група е налице промяна в резултатите на децата от експерименталната група – както в констатиращия, така и във формиращия етап на изследването. Това може да се установи от табличните стойности за сравнение на промяната на средните стойности по теста на Стюдънт.

Таблица 14. Разпределение на средните стойности в експерименталната и контролната група

Paired Samples Correlations					
Група			N	Correlation	Sig.
Експериментална	Pair 1	Входно & Изходно	67	,826	,000
Контролна	Pair 1	Входно & Изходно	32	,951	,000

Равнището на значимост (Sig.) е 0, което е по-малко от 0,05 и е показател за значима статистическа промяна в групите.

Втората стъпка е да се потърсят разликите между средните стойности в двете групи:

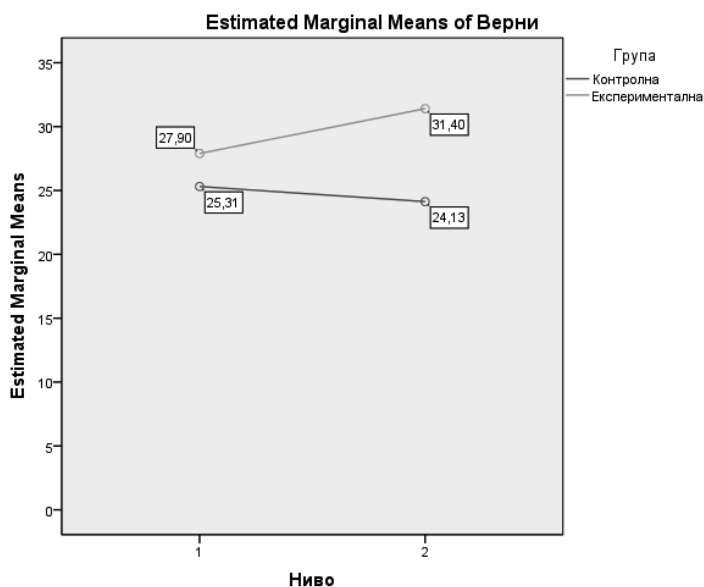
Таблица 15. Значимост на различията на средните стойности между експерименталната и контролната група

Paired Samples Test										
Група			Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower	Upper			
Експериментална	Pair 1	Входно - Изходно	-3,507	2,705	,330	-4,167	-2,848	-10,616	66	,000
Контролна	Pair 1	Входно - Изходно	1,188	1,804	,319	,537	1,838	3,724	31	,001

Промяната и в двете групи е значима, но в контролната има намаление на средната стойност, а в експерименталната – увеличение. С това нулевата хипотеза се отхвърля и за достоверна се приема нейната алтернативна.

Експерименталната група демонстрира значително по-високи резултати след проведеното обучение по време на формиращия етап, което е показател за по-висока степен на развитие на математическо мислене. Децата постигат по-висок тестов бал, т.е. справят се с разрешаването на повече проблемни ситуации и раз-

ликата в постиженията им в контролния етап е по-голяма в сравнение с констатиращия, което бе доказано от Диаграма 1 за основната хипотеза.



Диаграма 2. Сравнение между резултатите на експерименталната и контролната група в началото и в края на психолого-педагогическия експеримент

Този резултат предполага в най-голяма степен потвърждение на втората подхипотеза: при по-висока степен на развитие на математическо мислене е налице по-висока степен на развитие на уменията за разрешаване на проблемни ситуации.

1. Анализ на резултатите по пол

През последните години в международните изследвания като PISA започва да се обръща внимание по-скоро на това, че при разликата в половете трябва да се взема предвид не толкова влиянието на невробιологичните фактори, а на социокултурните. Често се спори дали незначителните разлики в успеха по математика между момчета и момичета трябва да се приписват в полза на единия пол (най-често това са момчетата).

В настоящия експеримент този въпрос се проучи, за да се установи дали разликите в усвоените математически знания между половете са съществени. Получените данни се представят в следващите две таблици, като най-напред могат да се видят разпределенията на средните стойности:

Таблица 16. Разпределение на средните стойности от теста за диагностика между момчета и момичета в контролната и експерименталната група

Group Statistics						
Група	Пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Контролна	Входно	Момче	17	25,82	5,559	1,348
		Момиче	15	24,73	5,203	1,343
	Изходно	Момче	17	24,41	6,155	1,493
		Момиче	15	23,80	5,570	1,438
Експериментална	Входно	Момче	34	28,03	4,648	,797
		Момиче	33	27,76	5,019	,874
	Изходно	Момче	34	31,76	3,619	,621
		Момиче	33	31,03	4,119	,717

Във втората таблица се представя статистическата значимост на разликите между средните стойности в двете групи.

Таблица 17. Значимост на разликите между средните стойности от теста за диагностика по пол

Independent Samples Test											
Група			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Експериментална	Входно	Equal variances assumed	,385	,537	,230	65	,819	,272	1,181	-2,087	2,631
		Equal variances not assumed			,230	64,267	,819	,272	1,183	-2,091	2,634
	Изходно	Equal variances assumed	,324	,571	,776	65	,441	,734	,946	-1,156	2,625
		Equal variances not assumed			,774	63,399	,442	,734	,948	-1,160	2,629
Контролна	Входно	Equal variances assumed	,024	,877	,570	30	,573	1,090	1,911	-2,813	4,994
		Equal variances not assumed			,573	29,881	,571	1,090	1,903	-2,797	4,978
	Изходно	Equal variances assumed	,000	,984	,293	30	,771	,612	2,086	-3,649	4,872
		Equal variances not assumed			,295	29,974	,770	,612	2,073	-3,622	4,845

От направеното сравнение се вижда, че равнището на значимост е по-голямо от 0,05, с което се доказва, че няма значимо различие по пол нито в констатацията, нито в контролния етап както в експерименталната, така и в

контролната група. Следователно в настоящото изследване полът не може да бъде критерий за развиване на математическо мислене.

2. Анализ на резултатите по възраст

В началото на изследването децата от експерименталната и контролната група спадаха към две възрастови групи: 5- и 6-годишни.

Таблица.18. Средни стойности в експерименталната и контролната група по възраст в констатиращия етап

Group Statistics Констатиращ етап						
Група		Възраст октомври 2014	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Експериментална	Входно	5	38	26,89	5,722	,928
		6	29	29,21	2,808	,521
Контролна	Входно	5	12	25,67	2,741	,791
		6	20	25,10	6,480	1,449

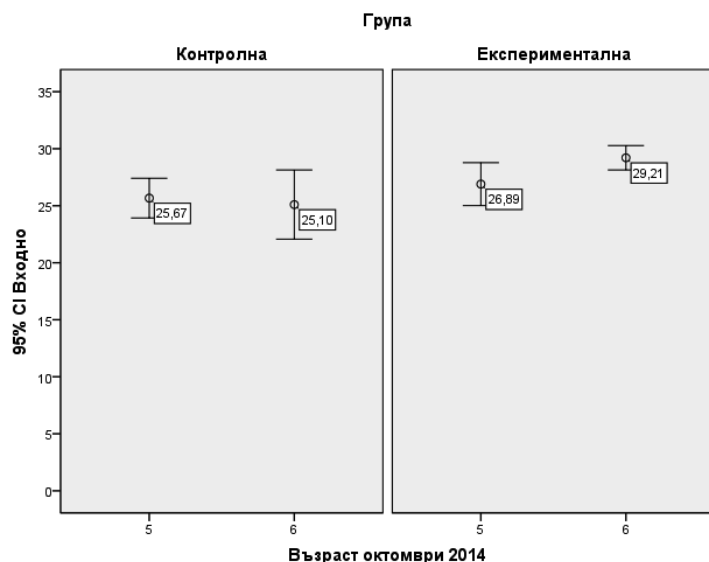
Следва да се представи статистическата значимост на разликите по този критерий:

Таблица 19. Значимост на разликите между средните стойности по възраст по време на констатиращия етап

Independent Samples Test											
Група			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Контролна	Входно	Equal variances assumed	8,300	,007	,286	30	,776	,567	1,978	-3,473	4,607
		Equal variances not assumed			,343	27,759	,734	,567	1,651	-2,817	3,950
Експериментална	Входно	Equal variances assumed	9,780	,003	-1,998	65	,050	-2,312	1,157	-4,624	-,001
		Equal variances not assumed			-2,172	56,587	,034	-2,312	1,065	-4,445	-,180

От стойностите се вижда, че няма значима разлика по възраст в контролната група, но има такава в експерименталната. 6-годишните деца имат по-добри

результати на входното ниво на теста за диагностика, отколкото 5-годишните, което може да се представи в следващата графика:



Диаграма 3. Сравнение на резултатите на децата от контролната и експерименталната група по възраст

По време на контролния етап възрастовите групи на децата вече стават три – 5, 6 и 7-годишни.

Таблица 20. Средни стойности в експерименталната и контролната група по възраст в контролния етап

Контролен етап				
Група	Възраст април 2015	Mean	N	Std. Deviation
Експериментална	5	32,00	12	2,449
	6	31,17	48	4,348
	7	32,00	7	1,826
	Total	31,40	67	3,861
Контролна	5	24,50	6	3,507
	6	24,45	20	6,134
	7	22,67	6	7,090
	Total	24,13	32	5,802

Статистическата значимост на разликите по възраст е следната:

Таблица 21. Значимост на разликите между средните стойности по възраст по време на контролния етап

ANOVA Table								
Група				Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Експериментална	Изходно * Възраст април 2015	Between Groups	(Combined)	9,453	2	4,726	,310	,734
		Within Groups		974,667	64	15,229		
		Total		984,119	66			
Контролна	Изходно * Възраст април 2015	Between Groups	(Combined)	15,717	2	7,858	,222	,802
Within Groups		1027,783	29	35,441				
Total		1043,500	31					

Разликата по възраст в контролния етап не е значима нито в експерименталната, нито в контролната група. В тази връзка могат да се направят следните няколко извода:

- в констатиращия етап на изследването 6-годишните деца от експерименталната група имат по-висок тестов бал от 5-годишните;
- в контролния етап на изследването няма статистически значима разлика в резултатите между възрастовите групи. Децата от по-малката възрастова група достигат нивото на тези от по-голямата възрастова група.

3. Анализ на резултатите по малцинствена група

В експерименталната група има общо 4 деца от малцинствени групи, а в контролната те са общо 8, като и в двете групи малцинствата са от ромски произход. Данните за средните стойности от резултатите на децата от ромската група се представят в следващата таблица.

Таблица 22. Разпределение на средните стойности в експерименталната и контролната група по малцинства

Group Statistics						
Група		Малцинствена група	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Експериментална	Входно	Не	63	27,86	4,862	,613
		Да	4	28,50	4,203	2,102
	Изходно	Не	63	31,38	3,957	,499
		Да	4	31,75	2,062	1,031
Контролна	Входно	Не	24	27,21	3,426	,699
		Да	8	19,63	6,186	2,187
	Изходно	Не	24	25,83	4,104	,838
		Да	8	19,00	7,329	2,591

Малцинствената група е отбелязана съответно с „да/не“.

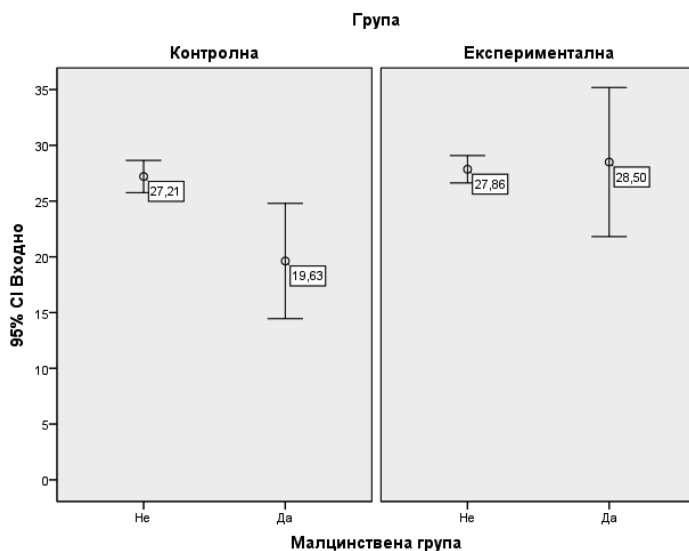
Степента на значимост на разликите между средните стойности от резултатите на ромските деца в експерименталната и контролната група може да се види в следващата таблица.

Таблица 23. Значимост на разликите между средните стойности по малцинствени групи

Independent Samples Test											
Група			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Експери- ментална	Вход- но	Equal variances assumed	,169	,682	-,258	65	,797	-,643	2,492	-5,621	4,335
		Equal variances not assumed			-,294	3,530	,785	-,643	2,189	-7,053	5,768
	Изход- но	Equal variances assumed	,434	,512	-,184	65	,855	-,369	2,006	-4,375	3,637
		Equal variances not assumed			-,322	4,556	,761	-,369	1,145	-3,401	2,663
Кон- тролна	Вход- но	Equal variances assumed	6,123	,019	4,387	30	,000	7,583	1,729	4,053	11,114
		Equal variances not assumed			3,303	8,478	,010	7,583	2,296	2,340	12,827
	Изход- но	Equal variances assumed	4,586	,040	3,318	30	,002	6,833	2,059	2,628	11,039
		Equal variances not assumed			2,509	8,511	,035	6,833	2,723	,619	13,048

Забелязва се, че в експерименталната група няма значимо различие по отношение на критерия малцинствена група както по време на констатация,

така и по време на контролния етап на експеримента. В контролната група обаче разликата е значима и в двата етапа. За по-ясно онагледяване резултатите могат да бъдат представени чрез следните графики:

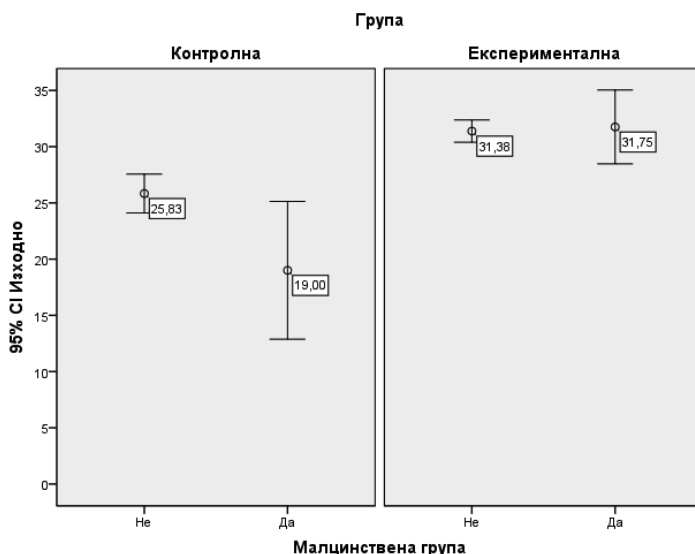


Диаграма 4. Сравнение на средните стойности от теста за диагностика между децата от малцинствените и децата от немалцинствените групи в констатиращия етап на изследването

В експерименталната група резултатите на малцинствената и немалцинствената група са почти идентични, докато в контролната децата от малцинствената група показват много по-нисък тестов бал. Негативното в случая е, че по време на контролния етап отново е налице спад в техния резултат, който, макар и с незначителна разлика, е по-нисък в сравнение с констатиращия етап: от 19,63 средната стойност вече е 19,00.

При децата от експерименталната група в контролния етап има подобрение на средната стойност от теста за диагностика: от 28,50 тя се покачва на 31,75.

Сравнението на тези данни може да се представи със следните графики:



Диаграма 5. Сравнение на средните стойности от теста за диагностика между децата от малцинствените и децата от немалцинствените групи в контролния етап на изследването

От така получените стойности по отношение на критерия малцинствена група могат да се направят следните няколко извода:

- в експерименталната група децата от малцинствената група показват високи резултати както на констатиращия, така и на контролния етап на изследването;
- в контролната група се забелязва спад в резултата на децата от малцинствената група при сравнение на тестовия им бал между констатиращия и контролния етап на изследването;
- възможна причина за по-лошите резултати на децата от контролната малцинствена група може да се потърси не само в липсата на допълнителна работа по експерименталния модел, но и в лошия социален статус на техните семейства. Важно е да се уточни, че родителите на ромските деца от експерименталната група са с по-висок от средния социален статус, докато тези от контролната група са социално слаби. Това е и един от допълнителните показатели, който следва да бъде описан.

4. Анализ на резултатите по социален статус

По отношение на социалния статус като допълнителен критерий, който може да оказва влияние върху резултатите на децата, е от значение да се посочи, че в експерименталната група няма семейства с нисък социален статус, докато в контролната група децата от социално слаби семейства са 11. Това прави общо 34,37% от цялата група.

Сравняването на средните стойности на децата по този критерий може да се представи в следващата таблица:

Таблица 24. Средните стойности в експерименталната и контролната група по критерий социален статус

Group Statistics						
Група		Нисък социален статус	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Експери- ментална	Входно	Не	67	27,90	4,799	,586
		Да	0	.	.	.
	Изходно	Не	67	31,40	3,861	,472
		Да	0	.	.	.
Контролна	Входно	Не	21	27,52	3,516	,767
		Да	11	21,09	5,804	1,750
	Изходно	Не	21	26,24	4,158	,907
		Да	11	20,09	6,519	1,965

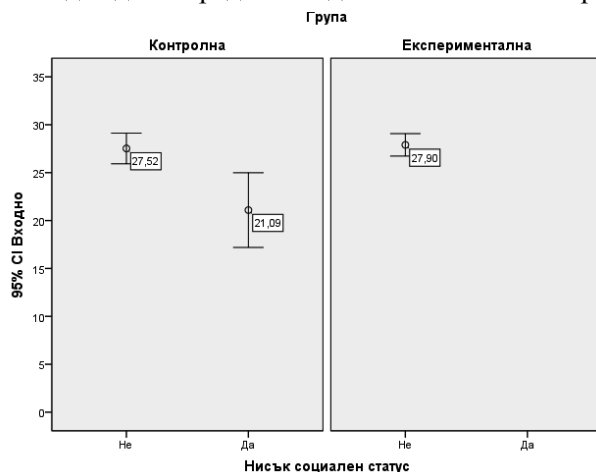
Поради факта, че в експерименталната група няма деца с по-нисък социален статус, степента на значимост на разликите между средните стойности ще бъде представена само за децата от контролната група.

Таблица 26. Значимост на разликите между средните стойности по критерий социален статус

Independent Samples Test											
Група			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Контролна	Входно	Equal variances assumed	7,258	,011	3,917	30	,000	6,433	1,642	3,079	9,787
		Equal variances not assumed			3,366	13,956	,005	6,433	1,911	2,333	10,533
	Изходно	Equal variances assumed	3,039	,092	3,259	30	,003	6,147	1,886	2,294	10,000
		Equal variances not assumed			2,840	14,390	,013	6,147	2,165	1,516	10,778

Налице е значимо различие в разликите между стойностите по критерий социален статус. При сравнение между констатиращия и контролния етап на

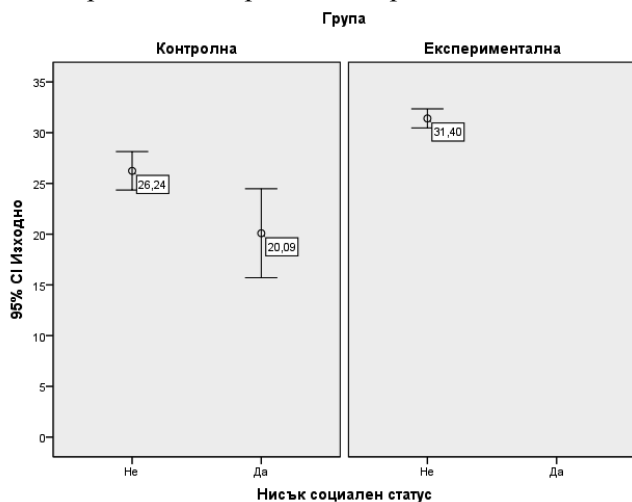
изследването се забелязва спад в резултатите на децата по време на контролния етап. Първо следва да се представят данните от констатиращия етап:



Диаграма 6. Сравнение на средните стойности между децата от семейства с нисък социален статус и децата от семейства с по-висок социален статус в констатиращия етап на изследването

Забелязва се значима разлика в тестовия бал между децата с нисък и децата с по-висок социален статус.

По време на контролния етап разликата продължава да бъде идентична:



Диаграма 7. Сравнение на средните стойности между децата от семейства с нисък социален статус и децата от семейства с по-висок социален статус в контролния етап на изследването

Ниските резултати на деца от семейства с нисък социален статус се констатира и в редица международни изследвания. Преодоляването на ефектите от бедността е труден и продължителен процес и в държавите членки на Европейския съюз подобен проблем се припознава като национален приоритет. Безспорен факт е, че компенсацията на тези дефицити може да се осъществи с активното участие както на учители, така и на родители, но не това е същността на проблематиката в настоящото изследване. Данните от направеното проучване показват занижаване на успеха на децата от семейства с нисък социален статус, при това в сравнително ранна детска възраст. Но поради факта, че в експерименталната група не е работено с деца по този критерий, не може да се направи заключение, че работата по експерименталния модел се отразява благоприятно върху техните резултати и най-вече способности за прилагане на математическо мислене. Проблемът по случая може да бъде претекст за бъдещи изследвания в тази сфера.

5. Анализ на резултатите по показател СОП/СОТ

В експерименталната и в контролната група от изследването има деца, които са със специални образователни потребности, както и такива, които срещат трудности в обучението.

В експерименталната група има общо две деца със СОП, но едното от тях не взе участие в тестовете за диагностика на постиженията в нито един от двата етапа на изследването, с което не може да се докаже въздействие по отношение на обучението по модела.

В контролната група има едно дете, което по мнение на педагозите е със СОП, но липсват представени от страна на родителите медицински документи по случая и се приема, че детето е със СОТ.

Поради факта, че и в контролната, и в експерименталната група има само по едно дете със СОП и СОТ, статистическо сравнение на резултатите на тези деца не може да се приеме за достоверно. Тестовете показват значимо различие, но както бе споменато, поради наличието само на едно дете в отделните групи не могат да бъдат направени изводи от получените резултати.

Заклучение и изводи

Идеята да се създаде благоприятна обучителна среда и подходящо педагогическо взаимодействие за развиването на такъв тип мислене при 5-7-годишните деца имаше положителен ефект, макар и за сравнително кратък период от време. На базата на проведеното изследване могат да се направят следните няколко извода.

Изводи

Първо. Реализирането на експерименталния педагогически модел, представляващ обособена част от педагогическото взаимодействие в условията на детската градина, влияе положително върху изграждането на знания, умения и отношения, развиващи математическо мислене при 5-7-годишните деца от предучилищна възраст в определени конструктивни дейности.

Второ. Образователното съдържание на експерименталния модел влияе положително върху изграждането на елементарни понятия, свързани с пространствените и числовите представи, които са основа за прилагането на математическо мислене.

Трето. Прилагането на допълнителен сензорен материал, свързан с дадена конструктивна дейност, влияе положително върху развиването на математическо мислене при 5-7-годишните деца.

Четвърто. Математическо мислене се развива ефективно на базата на активна работа с множества и прилагането на различни стратегии за броене с помощта на допълнителен конструктивен материал.

Пето. Според педагогически наблюдения експерименталният модел оказва положително влияние върху вербализирането на отговорите на децата, чиято цел е проследяване на усвоените знания и мисловни операции.

Шесто. Експерименталният модел се отразява положително върху етническият състав на детските групи и тяхната способност за прилагане на математическо мислене.

Седмо. Експерименталният модел оказва благоприятно внимание най-вече върху 5-годишните деца, приносят за което може да се потърси и в доброто педагогическо взаимодействие между педагози и деца.

Осмо. По отношение на допълнителния показател пол експерименталният модел не оказва статистически значими разлики, т.е. момчетата и момичетата развиват по идентичен начин математическото си мислене.

Девето. Реализирането на експерименталния педагогически модел доказано развива уменията на 5-7-годишните деца да разрешават проблемни ситуации.

Препоръки

1. Математическо мислене при децата в предучилищна възраст може да се развива благоприятно чрез добре организирана и структурирана образователна среда и педагогическо взаимодействие. Педагогическата нагласа от страна на учителите в детската градина е предпоставка за развиване на математическо мислене при децата.

2. Провеждането на задължителни нерегламентирани ситуации с практически и игров акцент е допълнителен стимул за развиване способностите за прилагане на математическо мислене при 5-7-годишните деца.

3. Груповите ситуации с математическо съдържание, които провокират личностната и социалната идентичност и които включват работа в екип, са предпоставка за прилагане и развиване на математическо мислене при децата.

4. Допълнителният конструктивен материал може да се включва в ситуации по математика за развиване на уменията за математическо мислене при 5-7-годишните деца.

5. Включването на родители в обучението на децата по математика в семейна и ежедневна среда може да влияе положително върху развиването на тяхното математическо мислене.

Приноси

1. Обстойно е проучена чуждестранна литература и е направен теоретичен анализ по въпроса за математическото мислене и обучението по математика в предучилищна възраст.

2. Направен е опит за дефиниция на математическо мислене на базата на теоретични и изследователски концепции в тази сфера, като се описват неговите характеристики в умствен и в личностен план.

3. Разработен е и е апробиран експериментален модел за развиване на математическо мислене при 5-7-годишните деца, посещаващи детска градина, чрез провеждането на задължителни нерегламентирани ситуации, включващи допълнителен конструктивен дидактичен материал.

4. Статистически се доказва положителното влияние на експерименталния модел върху развиването на математическо мислене при 5-7-годишните деца, които посещават детска градина.

5. Статистически се доказва влиянието на експерименталния модел върху развиване способностите за прилагане на математическо мислене при 5-7-годишните деца от малцинствени групи, които посещават детска градина.

6. Статистически се доказва положителното влияние на експерименталния модел върху развиване на математическо мислене както в индивидуални, така и в групови ситуации на базата на работа с допълнителен сензорен материал, което отговаря на тенденциите за добри практики.

ЛИТЕРАТУРА

- Баева, М. (1995). *Конструирането в опита на детето*. С.
- Велинова, Т. (2011). Възможности за ефективна математическа подготовка на децата. *Предучилищно възпитание*, 9, 70 – 75.
- Гюров, Д. (2009) *Модели на педагогическо взаимодействие – Семейство-детска градина*, С.: Просвета.
- Иванов, И. (2012). Добри практики в образованието. *Годишник на ШУ „Ел. Константин Преславски“*, Педагогически факултет, 14, 209-215.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., Adams, A. M. (2005). Working memory and special education needs. *Educational and Child Psychology*, 22, 56 – 67.
- Carruthers, E., M. Worthington. (2003). Research uncovers children's creative mathematical thinking. *Primary Mathematics*, 7, 21 – 25.
- Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz Verlag – Weinheim und Basel.

Hecht, S. A., J. K. Torgesen, R. K. Wagner, C. A. Rashotte, (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computational skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 192 – 227.

Krajewski, K., Schneider, W., Küspert, P. (2013). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. München, Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.

Quaiser-Pohl, C. (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten mit dem Programm „Spielend Mathe“. *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-126.

Von Aster, M., Schweiter, M., Weinhold Zulauf, M. (2007). Rechenstörungen bei Kindern: Vorläufer, Prävalenz und psychische Symptome. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 85 – 96.

DEVELOPING MATHEMATICAL THINKING THROUGH CONSTRUCTIVE ACTIVITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The present article presents a study of 5-7-year-old children in a preparatory kindergarten group, aiming to trace the development of mathematical thinking with the help a variety of constructive activities. The duration of the study was six months – from October 2014 to April 2015. The results prove the positive effect of the application of additional sensory material during informal mathematical activities, as well as its impact on mathematical thinking.

✉ **Mrs. Galina Georgieva, Assist. Prof.**

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: galinag_bg@abv.bg

ЕФЕКТИВНО И УСТОЙЧИВО РАННО ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Екатерина Софрониева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията разглежда съвременното състояние на ранното езиково изучаване и обучение (РЕО). Авторката прави преглед на някои от по-важните теми и проблеми, дискутирани в публикуваните документи от Европейската комисия в сферата на РЕО. На настоящия етап обучители и специалисти са изправени пред различни предизвикателства, сред които са: създаването и прилагането на учебни модели, подходящи за изучаването на език от малки деца; използването на научно доказани ефективни подходи, които да спомагат както за успешното езикоусвояване от децата, така и за тяхното цялостно развитие и др. Същевременно и образователните институции трябва да предлагат ефективни програми за обучение на квалифицирани специалисти в областта на РЕО и предучилищното образование.

Keywords: early language education, teacher training programmes, outcome-based qualifications

Ранното езиково обучение (РЕО) – като част от реализацията на европейската политика за многоезичие, е обект на голямо внимание и интерес в страните членки на Европейския съюз. Задачата, формулирана от председателя на Европейския езиков съвет В. Макиевич, е съвременните образователни системи на страните-членки на ЕС да подготвят „плюрилингвални индивиди за мултилингвалните общности“. Нарастващият интерес към РЕО доведе до публикуването на работен документ, озаглавен “Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable - a Policy Handbook“ („Да направим изучаването на език в предучилищата ефективно и устойчиво“) от Европейската комисия през 2011 г. (ЕС, 2011). Документът е оперативен наръчник, който отразява съвременните насоки за развитие на РЕО като част от целите на новата стратегическа рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението “ЕСЕТ 2020“ (Council conclusions, 2011). Той е резултат от работата на екип от национални експерти от двадесет и осем страни. На базата на обменен опит, знание, изследвания и добри практики авторите

предлагат на вниманието на всички образователни институции и специалисти насоки и препоръки за развитието на РЕО. Целта е да се осигури качество, ефективност и устойчивост на езиковото обучение в предучилищна среда, като под това понятие се възприема всяка среда (ясла, градина и т.н.) преди постъпването на децата в началното училище.

Ранното детство е най-добрият период, когато детето може да стане двуезично, усвоявайки по естествен начин както родния, така и друг език при наличие на необходимите условия. Колкото по-рано започнем да се занимаваме с децата на други езици, толкова по-голяма ще бъде тяхната способност да развият чувство за ритъм, фонологията и интонацията на съответния език. Потенциалът за усвояването на езиковите структури на по-късен етап е също много по-засилен (ЕС, 2011). Владееенето на повече от един език води до редица социални и познавателни преимущества, като например по-добри умения за концентрация, за “превключване” между различни задачи, по-малко отвлечане на вниманието от външни, нерелевантни източници и др. (Pirchio et al. 2012).

Според авторите на „Оперативния наръчник“ (ЕС, 2011) някои от предимствата на РЕО са:

- повишаване на способностите за емпатия посредством отварянето на съзнанието на децата към други езици и култури;
- засилване на комуникативните способности и взаимодействието с останалите;
- повишаване на способностите на децата за концентрация и тяхната увереност и самочувствие;
- издигане на осъзнатост към съществуващите различия и културно разнообразие ;
- развиване на умения за проявяване на разбиране и уважение;
- формиране на цялостното развитие и напредък на децата.

За да бъде успешно езикоусвояването обаче, трябва да се намерят и прилагат ефективни модели на РЕО. И това е едно от основните предизвикателства, пред които са изправени образователните институции, експерти и учители. Съвременната практика показва, че в езиковите занимания с децата се интегрират различни дейности и техники, но в повечето случаи липсва единна холистична методологическа рамка, която да ги обвързва в едно цялостно структурирано обучение (Sofroniewa, 2012). Колкото забавни, разнообразни и приятни да са игровите дейности, не игрите сами по себе си водят до езикоусвояване. Те със сигурност подобряват социализирането на децата и изграждането на добри взаимоотношения между тях. Нужно е обаче достатъчно време и реални условия на добра взаимовръзка и комуникация на новия език, за да се постигнат очакваните резултати (Pirchio et al.).

„Оперативният наръчник“ (ЕС, 2011) подчертава важноста от структуриране на езиковото обучение и дейности в условията на предучилищна среда.

От съществено значение е теорията и практиката на РЕО да се основават на задълбочени изследвания и сериозни научни потвърждения на резултатите. Необходими са повече емпирични доказателства за постиженията на децата, особено при въвеждането и използването на нови подходи.

Друга насока, в която трябва да се работи, е преодоляването на различията във възможностите и наличните средства за осъществяване на РЕО както по географски признак между отделните страни – членки на Европейския съюз, така и сред различните социални и демографски групи (ЕС, 2011). Трябва да се прилагат подходи, които да са полезни и достъпни за деца от различна социална, икономическа или етническа среда и едновременно с това да работят успешно за интегрирането и на деца със специални нужди към дейностите на езиковото обучение. От значение е също, използваните подходи да предоставят възможност за продължаваща практика на новия език в извънкласни форми, в други условия, например у дома.

Такива добри и работещи модели вече съществуват и се прилагат успешно в редица страни. От няколко години Факултетът по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ въведе Наративния модел в РЕО (Taeschner, 2005) в обучението на студентите по предучилищна педагогика и чужд език и деца от базови детски градини.

Не на последно място, значими различия сред страните от Европейския съюз се наблюдават и в компетенциите на учителите. Изискванията към квалификацията на учителите в предучилищата варира – в някои страни е задължително това да се специалисти с висше образование, в други се допуска работещите като учители да са завършили различни професионални и квалификационни курсове и програми, а в трети няма изобщо изисквания относно професионалната им квалификация (ЕС 2011). Голяма част от учителите имат опит и стаж в сферата на предучилищното образование, но нямат необходимите умения и знания за преподаване на чужди езици. От друга страна, много от специалистите по език нямат достатъчни познания в областта на предучилищната педагогика. Като цяло се наблюдава недостиг на езикови специалисти, които да работят в предучилищата. Всичко това прави осезаема необходимостта от създаване на програми, които да подготвят специалисти по РЕО.

“Качеството и ефективността на предлаганите обучения и образование са от изключително значение за европейския успех и за подпомагане на заетостта в сферата на образованието. Необходимо е да се предлага адекватно обучение на учители, както и програми за професионалното им развитие, придобиване и усъвършенстване на нови знания и умения, за да може учителската професия да се превърне в привлекателен избор за кариерно развитие“ (Софрониева, 2012: 196).

От 1997 година Факултетът по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ предлага бакалавърски

програми за обучение на студенти в специалност *предучилищна педагогика и чужд език*. Завършилите придобиват правоспособност да работят като детски учители и да преподават чужд език в детските градини. Желаетелите да задълбочат своите педагогически и методически компетенции, необходими за преподаването на езици в начален етап, могат да продължат своето обучение в предлаганите магистърски програми за *ранно чуждоезиково обучение в началните класове* или едногодишните програми за *следдипломна квалификация на учители по чужди езици*. Примерът на Софийския университет за разработване на програми за обучение и подготовка на педагози – специалисти в областта на РЕО, беше последван и от няколко други университета в България.

Всички тези програми са част от прилагането на национално ниво на европейската политика и стратегия в съвременното образование. Те се ползват с голям интерес, за което свидетелства и големият брой на обучаеми, особено по английски език. Статистиката показва, че повече от 90% от всички записани са за учители по английски език.

Програмите обхващат теория и практика както в областта на предучилищната педагогика, така и по лингвистика и методика на РЕО. Въвеждането на работещи и ефективни модели на чуждоезиково обучение е от значение за успешната им реализация. Програмите са пример и модел за европейско обучение и развитие на специализирани кадри. Те са доказателство за активната позиция на България и ефективността на висшите учебни заведения в страната ни в сферата на РЕО.

БЕЛЕЖКИ

1. Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy. *Official Journal of the European Union* (2011/C 70/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF>, 17.09. 2015
2. European Commission, *Commission Staff Working Paper, European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable, a Policy Handbook*, Brussels, 7.7.2011., SEC (2011) 928 final, http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf, 10.10. 2015

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

Софрониева, Е. (2012). Следдипломна квалификация на учители по чужд език в начален етап – съвременни измерения и предизвикателства. В: *130 години предучилищно образование в България: юбилейна международна университетска конференция, Велико Търново*

- во. Велико Търново: Университетско издателство “Св. св. Кирил и Методий“.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Tomassini, G. and Taeschner, T. (2012). The Development of the Bilingual Family Project and its Results in Italy. In Z. J. Zacharová & L. Sokolová (Eds.), *Developing Children's Foreign Language Skills at School and in a Family Environment. Let's become a bilingual family! Let's become a multilingual society! Proceedings of the international conference*. Bratislava: Havava, s.r.o., 10-23.
- Sofronieva, Ekaterina. (2012). In Quest of the Language Bridge. In Francis Jarman (Ed.), *Intercultural Communication in Action*. Rockville, Maryland: Borgo Press, , 211-219.
- Taeschner, Traute. (2005). *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. London: CILT,

EFFECTIVE AND SUSTAINABLE EARLY LANGUAGE LEARNING

Abstract. The paper discusses the current state of early language learning and education. The author reviews some relevant issues raised in the most recent EU documents published in the field. Among the challenges facing educators and specialists at the moment are the development and implementation of age-appropriate language teaching models using approaches which are scientifically proved and which enhance children's second language acquisition as well as their overall development. It follows, then, that educational institutions should offer effective programmes for training qualified specialists in the field of early language teaching and preschool education.

✉ **Mrs. Ekaterina Sofronieva**
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: e_sofronieva@yahoo.com

ХАРАКТЕРИСТИКИ НА КОМПЮТЪРНАТА ИГРА ЗА РАННО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Николина Искърва

Софийски университет „Св. Климент Охридски,,

Резюме. Тази статия се фокусира върху връзката между състоянието на поток, ученето на чужд език и игровия дизайн. Теорията на потока е теоретична перспектива на ученето, в която са интегрирани мотивация, емоция и познание. Тази теория предлага полезна рамка за оценяване на дейностите в езиковото обучение. Статията посочва важноста на отделянето на задачата от артефакта в компютърна среда и се фокусира върху някои от компонентите на модела Човек - Артефакт - Задача, както и върху взаимодействието между тези елементи. Характеристиките на компонентите се разглеждат от гледна точка на ученето на чужд език в ранна детска възраст с помощта на компютърни дидактически игри.

Keywords: flow theory, Person – Artefact – Task (PAT) model, computer games, early foreign language learning

Навлизането на информационните технологии в различни сфери на живота е обусловено от стремежа на човека да улесни дейността си, което е възможно само ако употребата им е съобразена с редица фактори. Мултимедийните продукти могат да бъдат полезен сътрудник на ранното чуждоезиково обучение, предвид нагледно-образното мислене, характерно за децата в предучилищна възраст. Като добавим и факта, че основно средство за развитие и най-подходяща форма на обучение на децата е играта, логично следва предположението, че мултимедийните игри са най-подходящият представител на мултимедийните продукти, които могат да съдействат за постигане на поставените цели на ранното чуждоезиково обучение. В последните години редица изследователи проучват характеристиките на среди за обучение и правят опит за обвързването им с теорията на потока.

Според К. Финеран и П. Занг вероятността човек да изпадне в състояние на поток при извършване на някаква дейност в компютърна среда зависи от това до каква степен артефактът има характеристики, водещи до телепрезънс (Финеран, Занг, 2003: 475 - 496). Дж. Стюър определя те-

телепрезънс като усещане за присъствие на отдалечено място. Например, четейки писмо, човек може да изпита чувство на телепрезънс, „потопяйки се„ в средата, в която е писано. Телепрезънс е „преживяване на присъствие в обстановка посредством комуникационната среда„ (Стюър, 1992: 76). С други думи, понятието телепрезънс се отнася до медирираното възприемане на околната среда. Телепрезънсът е ключов фактор за постигане на концентрация и оставане в това състояние при решаване на определена игрова задача в компютърна среда, тъй като липсата му най-вероятно ще означава, че вниманието на човека е ангажирано с неговата физическата среда, а това би го отдалечило от постигане на състояние на поток. Факторите, влияещи върху телепрезънса, са живост и интерактивност на артефакта. Живостта се определя от ширината (брой участващи сетива) и дълбочината (степен на участие на използваните сетива) на използвания артефакт (Стюър, 1992: 80 - 81). Например гледането и слушането на емисия новини по телевизията води до по-голяма живост, отколкото слушането на новините по радиото, тъй като при последното липсва визуална информация.

Живостта на виртуалния свят в играта ще се увеличи, ако изображенията, които потребителят вижда, имат реалистичен вид и високо качество, а звуците, които се чуват - са с високо качество и са присъщи за средата, в която се развива действието (Парк и др., 2008: 9 - 10) – например шумолене на листата на дърветата, ромолене на поточе и др., ако действието са развива в гора. Ангажирането на вниманието е правопрпорционално на степента на живост на даден артефакт, а оттук и на вероятността детето да изпадне в състояние на поток. Трябва се отбележи, че по-голямата ширина и дълбочина на използвания артефакт не води автоматично до ефективно учене. Изхождайки от теорията на двойното кодиране, когато един човек е подложен на информация, представена чрез изображения (статични или движещи се), текст в писмена или устна форма, тогава има вероятност от претоварване на визуалния канал, а оттук и отдалечаване от търсеното състояние на поток, респективно подобряване на ученето. Това важи в пълна сила и по отношение на претоварване на вербалния канал – например поднасянето на текст в устна форма на фона на някаква музика, която не е типична за презентираната информация. Също така трябва да се има предвид и качеството на аудио и видео информацията, която се поднася.

Друг важен фактор за телепрезънс е скоростта на артефакта. Ако тя е много бавна, то вероятността вниманието на детето да бъде ангажирано с нещо друго, а не с поставената задача, се увеличава. Ако пък скоростта е много по-бърза от възможността детето да реагира, това отново би довело до намаляване шансовете за телепрезънс (Стюър, 1992: 86).

С други думи, необходимо е да се намери онази оптимална скорост на артефакта, така че детето нито да „скучае“ нито да изпадне в ситуация на „напрегнатост“ опитвайки се да я „догони,,. Откривайки оптималната скорост, вероятността детето да попадне в състояние на поток се увеличава. Това предполага наличие на контроли в мултимедийната среда, позволяващи на детето да намери най-подходящата за него скорост за възприемане и реагиране. Дж. Стюър определя интерактивността като „степенна, до която всеки потребител може да участва в модифициране на формата и съдържанието на медианата среда в реално време,, (Стюър, 1992: 84). Според Р. Пейчева една технология е интерактивна, „ако в нейното конструиране са заложени механизми и стратегии за взаимодействие с потребителя,, (Пейчева 1999: 29). Също така тя казва, че с „нарастване на интерактивността на системата, се измества и тежестта на контрола,, от дизайнерите на продукта към потребителя. Един от критериите за качеството на игрите е наличието на навременен достъп до информация. Предоставянето на информация твърде далече от момента, когато тя ще е необходима, предполага, че малка част от играчите ще са я запаметили и логично малка част ще могат да се възползват от нея (Джий, 2003: 2). Именно поради това дизайнерите, работейки върху подобряване на интерактивността на игрите, трябва да включват опции за припомняне, които да бъдат или непрекъснато достъпни за потребителя или да се предоставят на онзи етап от играта, в който тази информация е нужна, или малко преди настъпването на този момент.

За да бъде обучението чрез мултимедийни игри ефективно, е необходимо правилата и игровата цел да бъдат представени ясно и точно, което включва в себе си подбор на лексика и граматически структури, които са достъпни за разбиране от страна на детето. Изпълнението на това условие ще му позволи да насочи знанията и уменията си към нейното решаване.

Д. Стойчева казва, че „самостоятелно мислещият и действащ човек е един от образователните идеали на педагогиката. В модерните демокрации в Европа възпитанието в самостоятелност е важна цел на образованието. Демокрациите могат да функционират само с автономни граждани и поради това трябва да се осигури развитието на умения за самостоятелно мислене и действие още в ранна възраст,, (Стойчева, 2012: 125). Също така авторката отбелязва, че автономността на учещия се изразява във вземане на решения относно „целите, съдържанието, методите и учебните материали, но също така и решения за времето и продължителността на определени занимания в зададени от учителите рамки,, (Стойчева, 2012: 125). Дизайнерите на мултимедийни игри трябва да се стремят към постигане на автономност не само в смисъл на самостоятелно изпълнение на поставената задача, но и по отношение на свободния избор как, с какви

средства да се реши тази задача – например избор на различни материали, с които да се построи някакъв обект, възможност за избор на любим приказен герой, с когото да се идентифицира детето в хода на играта, и др. Тук трябва да се отбележи, че „езикът е непосредствено и тясно свързан със социалната действителност и културата на страните, в които се говори„ (Дринова, 1994: 28). Тази връзка може намери проявление в дидактическата игра посредством идентификация с персонаж, взет от чуждата култура, и представяне на кратка информация за него. К. Финеран и П. Занг дефинират автономността като „степен, до която потребителят определя как да изпълни задачата„ (Финеран, Занг, 2003: 486).

Въпросът за автономността на учещия се разглежда и от Т. Шопов в книгата му „Педагогика на език„. Авторът казва, че „автономност е възможност за независимо, непринудено и отговорно действие. [...] Педагогическата автономност не означава „самообучение (например с т.нар. самоучител). Автономният учещ има необходимата и достатъчна независимост, но има и потребност от експертната помощ и съвети на учителя„ (Шопов, 2013: 238 - 239).

Автономността при изпълнение на поставена задача е свързана и с наличието на термини и тяхното описание. Присъствието им във формулировката на задача или в хода на играта за някои хора е полезно, а за други води до объркване (Пурушотма и др., 2008). За да се избегне последното, един вариант е тези описания да присъстват в играта, но под формата на опция, така че при нужда от разяснения играчите да имат възможност да се обърнат към тях за помощ. Друг вариант е наличие на помощи, до които играчът има достъп в зависимост от резултата, който е постигнал. При първия опит в играта не присъстват никакви помощни елементи. Когато играчът успее да изпълни всички указания успешно, преминава към следващо ниво, но ако не успее да се справи с поставената задача, той остава на същото ниво, но му се предоставят подсказки, т.е. нивото е отново под формата на игра, но без подробни разяснения. Ако детето не успее да се справи със задачата дори и при наличието на подсказващи елементи, играта предоставя подробно и ясно разяснение и представяне на възможните варианти за решаване на поставения проблем.

Според Р. Трашлиев съставките на традиционната задача са дадено, търсено и метод, като в зависимост от това какви компоненти присъстват, задачите може да се класифицират като традиционни (всички компоненти са налице) и задачи с определена степен на редукция – първа, втора и трета степен. В задача от първа степен на редукция присъства дадено и търсено, във втора степен на редукция присъства само дадено с насочване към търсеното или само търсено, а в трета степен не присъства нито един от компонентите (Трашлиев, 1989: 13 - 39). Погледнато от така предста-

вената структура на задачата, за да се осигури по-висока степен на независимост на учещия, е необходимо компонентът метод да бъде „изведен“, от поставената задача, т.е. задачата да бъде с първа или втора степен на редукция. С отстраняването на елемента „метод“, от условието на задачата се засилва самостоятелното мислене и действие на детето. Това обаче не означава, че е налице противоречие с изискването за ясно и точно формулирана игрова цел, а се представя проблемна ситуация. При задачите от трета степен на редукция е представена самата проблемна ситуация, от нея човек трябва да определи даденото, търсеното и метода за решение. К. Финеран и П. Занг казват, че „автономността е свързана с компонента човек от РАТ модела и неговото разбиране на задачата“, (Финеран, Занг, 2003: 486).

При изучаване на чуждоезиковата лексика в предучилищна възраст е удачно да се използват задачи, при които връзките между обектите се основават на различни признаци, като по този начин вероятността за запаметяването им е по-голяма. Р. Пурушотма и др. дават много подходящ пример, за да илюстрират по-добре това заключение - обучаваните знаят, че red и green са цветове, но изпитват затруднение кои точно цветове са. За да се улесни изучаването, по-подходящият вариант е цветовете да са съотнесени с конкретни обекти, за които те са характерни, например *зелените жаби живеят в реката*. По този начин обучаваните ще изградят връзка между цветовете и определени обекти, като вероятността да се избегне „чуденето“ е по-голяма и речникът на учещите ще се обогати и със съществителните, използвани да се изгради връзката (в посочения пример - със съществителните река и жаби) (Пурушотма и др., 2008).

Друг фактор за постигане на поток е степента на сложност на задачата. Тя трябва да е съобразена с индивидуалните способности на обучавания. Прекалено сложни задачи демотивират участниците в играта и те се отказват от участието си в нея. Задачата трябва да ангажира, да предизвиква, но с умерено ниво на сложност съобразно индивидуалните способности на лицето, за което е предназначена. Е. Петрова и др. казват, че „по своята същност и структура дидактическата игра е средство за затвърдяване, а не за получаване на нови знания. Ако децата не притежават необходимите знания, те не успяват да решат поставената чрез играта задача. Необходимостта от определени знания за реализиране на игровия замисъл води до тяхната конкретизация, систематизация и осмисляне“, (Петрова и др., 1976: 65).

Артефактът трябва да позволява на обучавания да се концентрира върху задачата, а това може да стане, ако той е с „прозрачен„ интерфейс. Използването на такъв артефакт, който изисква усилия за работа с него, т.е. „напълно видим“ изискващ „преодоляването“, му, за да се изпълни по-

ставената задача, отдалечава обучавания от желаното състояние на поток (Финеран, Занг, 2003: 487). Например, ако на детето се възложи задачата да нарисува картина чрез даден артефакт, чийто интерфейс не е „user friendly“ не е интуитивен за работа, изисква допълнителни инструкции за работа със средствата на средата или ако тези средства са прекалено много и не отговарят на възрастовите особености на детето, то тогава то няма да се съсредоточи върху поставената задача, а ще се фокусира върху разучаване на артефакта. Артефактът трябва да отговаря на уменията на обучавания. Например, ако целта е овладяване на определено множество от думи чрез неподходящ за уменията на детето артефакт (например текст в писмена форма, придружен с картини, еднозначно илюстриращи значението им), то несъмнено детето ще изпита много голямо затруднение да се справи самостоятелно със задачата, с оглед на предположението, че то все още не умее да чете. Ако обаче за същата задача се използва артефакт като мултимедийна презентация, в която думите са изговорени, то тогава съответствието между задачата и артефакта ще е по-голямо съобразно уменията на детето в предучилищна възраст. Според К. Финеран и П. Занг човек е по-вероятно да преживее поток, ако артефактът е „прозрачен“ а задачата сложна, тъй като, ако задачата не е достатъчно сложна, то е по-вероятно човек да се съсредоточи върху проучване на възможностите на артефакта, а не върху самата задача (Финеран, Занг, 2003: 491).

Много важен момент при проектирането на игрите за чуждоезиково обучение, е игровата дейност да е силно обвързана с поставената дидактическа цел. Вместо детето да реди пъзел, който след пълното му сглобяване разкрива изображение на ябълка, придружено с текста „apple“ независимо дали ще е в писмена, и/или устна форма, по-добре е игровата задача да бъде улавяне с мишката на онзи плод, който детето чуе, като за по-реално пресъздаване на ситуацията, показалецът на мишката да бъде заменен например с кофа. В допълнение, както вече беше отбелязано, в играта трябва да е предвидена възможност за промяна на скоростта, с която ще падат плодовете, за да не изпадне детето в ситуация на скука, ако плодовете падат прекалено бавно, или пък в отчаяние, ако скоростта им не отговаря на скоростта му за реагиране и умение за работа с мишката. Произнесената дума трябва да бъде чува толкова пъти, колкото детето желае, или автоматично да бъде напомняна през определен интервал от време.

В предучилищния период, в който вниманието не е много устойчиво, а различните дейности се изпълняват или не в зависимост от наличието или липсата на интерес, мултимедийните игри за чуждоезиково обучение трябва да бъдат проектирани и реализирани така, че да се постигнат заложените образователни цели, вероятността за което се увеличава, ако се

вземат предвид редица изисквания относно поставената задача и използвания артефакт.

ЛИТЕРАТУРА

- Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. – *Computers in Entertainment*. 1(1), pp. 1-4.
- Дринова, Р.(1994). Социокултурни аспекти на комуникативната компетентност и стратегии на усвояване. *Чуждоезиково обучение*, бр. 1, с. 28-35.
- Park, S. R., Fui-Hoon, F., DeWester, D., Eschenbrenner, B., Jeon, S. (2008). Virtual Worlds Research: Consumer Behavior in Virtual Worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*. 1(2), pp. 1-18.
- Пейчева, Р. (1999). Изисквания към педагогическия дизайн на хипермедийните технологии – проблеми и перспективи. В: *Сборник статии от проведената международна конференция на 5-6 февруари 1999 г. Нови подходи към използване на информационните и комуникационни технологии в обучението на учители*. София: Бурхерба-2А ЕООД, , с. 21-42.
- Петрова, Е., Русинова, Е., Витанова, Н., Чанджи, М., Каранешева, С. (1976). *Игрова дейност. Методическо ръководство за детските учителки*. София: Народна просвета.
- Purushotma, R., Thorne, S., Wheatley, J. (2008). Purushotma, R., Thorne, S., Wheatley, J. (2015). 10 Key Principles for Designing Video Games for Foreign Language Learning. Paper Produced for Open Language and Learning Games Project. Massachusetts Institute of Technology Education Arcade. http://works.bepress.com/steven_thorne/9/, 2008, 07.02.2015.
- Стойчева, Д. (2012). *Многоезичието в обучението по съвременни езици*. София: Анубис.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. – *Journal of Communication*. 42(4), pp. 73-93.
- Трашлиев, Р. (1989). *Задачата (Психолого-педагогически проблеми)*. София: Печатна база към Министерство на народната просвета.
- Whitson, C. (2009). Consoli, J. Flow Theory and Student Engagement . *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), pp. 40-49.
- Finneran, C. M., Zhang, P. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environments. – *International Journal of Human-Computer Studies*. 59 (4), pp. 475-496.

Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

CHARACTERISTICS OF THE COMPUTER GAME FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This article focuses on the relationship between flow state, foreign language learning and game design. The Flow theory is a theoretical perspective of student learning that integrated motivation, emotion and cognition. This theory offers a useful framework for evaluating language learning activities. The article identifies the importance of separating the task from the artifact within a computer-mediated environment and focuses on some of the components of the PAT (person–artefact–task) model, as well as the interactions of these components. The characteristics of the components are considered in terms of early foreign language learning using computer didactic games.

✉ **Mrs. Nikolina Iskarova**
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: niky_iskarova@abv.bg

LE CLIVAGE LINGUISTIQUE GALLO-ROMAN À LA LUMIÈRE DE LA PHONOLOGIE DIACHRONIQUE¹⁾

Ivaylo Burov

Université de Sofia Saint Clément d'Ohrid

Резюме. Настоящата статия разглежда историческите, социалнополитическите, културните и географските фактори, довели да образуването на галороманска езикова граница, както и до забавянето на фонологичния развой на окситанския по отношение на френския. Архаизмът на окситанската фонологична система е илюстриран с фосилизацията или забавянето на редица звукови промени, които френският е развил до краен предел. Причините за зараждането на въпросните промени се търсят на фонетично и фонологично ниво, но същевременно се обвързват и с екстралингвистични фактори (възможни субстратни или суперстратни влияния).

La linguistique diachronique, dont l'objectif principal est la reconstitution de stades anciens ou primitifs de la langue, s'appuie sur différents types de données : fautes d'orthographe ou d'hypercorrection, équivalences et fluctuations graphiques, témoignages métalinguistiques (comme celui de *l'Appendix Probi*), rimes dans la poésie, etc. (cf. Boltanski 1995, Glessgen 2007). À part ces niveaux d'analyse qui relèvent tous de la graphématique et ne sont pertinents que pour les langues possédant une tradition écrite de longue date, la phonologie diachronique pratique deux méthodes principales de reconstruction : *interne* et *comparative*. La reconstruction interne est basée sur l'existence d'alternances (morpho) phonologiques régulières en synchronie permettant de «*découvrir les changements qui leur ont donné naissance et [de] reconstruire des formes plus anciennes non alternantes*» (Boltanski 1995 : 21). La méthode comparative, en revanche, se propose d'identifier la *protolangue* ou les stades pré littéraires d'une langue quelconque par comparaison avec d'autres langues qui lui sont génétiquement apparentées. Elle formule l'hypothèse qu'une étape non attestée de l'évolution d'une langue pourrait se retrouver en synchronie dans une autre variété linguistique de la même famille, jugée plus conservatrice ou archaïque.

Ainsi, pour ce qui est des langues romanes, Pei (1949) soutient qu'il est possible de quantifier leur archaïsme ou mieux leur éloignement de la langue génératrice, en se référant à une multitude de critères d'évolution. Ces derniers le conduisent à poser pour chaque langue romane un *coefficient d'évolution* à partir du latin, exprimé en termes de pourcentage:

44 % pour le français

31 % pour le portugais

25 % pour l'occitan

23,5 % pour le roumain

20 % pour l'espagnol

12 % pour l'italien

8 % pour le sarde

Ce classement reflète l'intuition très juste que, d'un point de vue phonologique, l'occitan (25 %) est une langue plus conservatrice que le français (44 %). Le présent article se propose de montrer que le français est l'aboutissement d'une longue série de transformations phonétiques qui ont affecté toute l'aire gallo-romane mais qui ne sont qu'ébauchées en occitan. Autrement dit, il accentue sur le fait que l'occitan présente en synchronie plusieurs stades parcourus et révolus de la diachronie du français. Avant de nous concentrer sur ces tendances évolutives « à deux vitesses », nous jugeons toutefois opportun de faire état des facteurs extralinguistiques qui ont conspiré à la formation de la frontière oc/oïl.

§ 1. Facteurs pour la formation du clivage gallo-roman

Dès les plus anciens textes, on constate un divorce important entre les dialectes du nord et du sud de l'ancienne Gaule, englobés respectivement sous les termes génériques de *langue d'oïl* et de *langue d'oc*. À l'origine de cette scission, qui se fait sentir dans le domaine de la phonologie surtout, on trouve une conjoncture historico-politique et ethno-géographique dont le rôle a été plus que déterminant.

En premier lieu, il faut évoquer les différences de *substrat* au nord et au sud de l'Hexagone. En réalité, la pénétration et l'établissement des Celtes dans le nord de la Gaule à partir du VI^e-V^e siècle av. J.-C., provoque la fuite d'une grande partie de la population autochtone – constituée majoritairement de Ligures – vers les régions montagneuses du Midi. C'est à peine un ou deux siècles plus tard qu'on voit des groupes épars de Gaulois atteindre la vallée du Rhône et les bords de la Garonne. En Gaule septentrionale, donc, où les tribus celtes s'étaient installées en masses compactes et à une époque précoce, le substrat était foncièrement gaulois ou celtique ; en Gaule méridionale, en revanche, où la celtisation était moins profonde, plus tardive et à caractère politique surtout, il était plutôt préceltique ou à peine celtisé, Ligures et Ibères se mêlant de manière naturelle à leurs envahisseurs (Vankov 1987 : 41, Bec 1995 : 15).

Bec (1995 : 13) explique cette différence de substrat par le différent relief géographique au nord et au sud. Les Pyrénées, le Massif central et les Alpes font du Midi une région fortement montagneuse qui contraste avec les vastes plaines des pays d'oïl. Cette structure orographique particulièrement accusée a sans doute conditionné la permanence et la fixité des peuples préhistoriques qui ne pouvaient trouver un refuge contre la progression des Gaulois que dans ces montagnes. L'ossature montagneuse des pays d'oc a été la cause principale non seulement de la

stabilité du substrat préceltique, mais aussi de l'accusation des divergences entre les dialectes d'oc plus tard. L'isolement des aires dialectales étant particulièrement sensible dans les régions de forte altitude, chaque parler s'est mis à évoluer par voie divergente, développant des habitudes articulatoires inconnues des autres dialectes et conditionnées largement par les contacts linguistiques avec les populations autochtones. Bec va même jusqu'à trouver dans cette orographie de l'Hexagone une raison pour « *l'archaïsme en puissance du gallo-roman méridional* » et pour « *les facilités évolutives du gallo-roman septentrional* ».

Mais la différence de substrat au nord et au sud n'a pas été décisive à elle seule pour la formation du clivage gallo-roman. On devrait chercher les origines de celui-ci surtout dans la conquête plus précoce (123-118 av. J-C) et dans la latinisation plus profonde de la Gaule méridionale qui entretenait de ce fait des contacts beaucoup plus étroits avec Rome que la Gaule septentrionale. Ainsi, le Midi a vraisemblablement reçu un latin plus archaïque alors que le nord, dont la romanisation ne s'achève qu'en 51 av. J-C, un latin plus progressif. N'oublions pas non plus que les légions de César ont rencontré une résistance féroce dans le nord de la Gaule au cours d'une guerre dévastatrice et sanglante, ce qui a pu compromettre la portée civilisatrice de la conquête romaine. Pendant longtemps celle-ci a été sans doute dans la conscience des Celtes du nord un obstacle à l'adoption de la langue et de la culture du vainqueur, perçu d'ailleurs comme envahisseur que comme porteur d'une civilisation supérieure.

Plus tard, à l'époque des invasions germaniques, l'arrivée des Francs et des Burgondes (dans le nord et les pays actuellement francoprovençaux) va encore accentuer le divorce entre le roman du nord et du sud de l'ancienne Gaule²). Après une longue période de bilinguisme qui s'instaure et qui ne touche d'abord que les milieux de l'aristocratie féodale, les Germaniques se laissent assimiler linguistiquement aux Gallo-Romains jusqu'à la fin du X^e siècle. Dans le Midi, en revanche, après la chute du royaume wisigothique de Toulouse, dont la vie ne s'étend que sur un demi-siècle (466-507), l'influence franque n'a eu qu'un caractère politique et ne s'est guère manifestée sur le plan linguistique. En d'autres termes, à la différence de substrat des deux côtés de la frontière oc/oïl vient s'ajouter aussi une différence de *superstrat*, qui est une conséquence logique de la différente concentration et répartition des tribus germaniques sur le territoire de l'Hexagone à l'époque des grandes invasions. Et on sait que le superstrat francique a joué un rôle déterminant pour l'évolution du système vocalique et accentuel du latin tardif parlé en Gaule : traitement différencié des voyelles en syllabe ouverte et fermée, diphtongaison spontanée, réductions et chutes de voyelles non accentuées, etc. (cf. § 2. 5 et § 2. 6).

Bec (1995 : 21) rappelle aussi qu'à l'époque des Carolingiens une importante population hispanique, fuyant l'invasion arabe sur la péninsule ibérique, s'était établie en Languedoc. Les Languedociens, de leur côté, avaient pris massivement une part active à la *Reconquista* de la Catalogne, ce qui a sans doute renforcé les liens ethno-linguistiques qui unissaient l'occitan aux langues ibéro-romanes. Ce sentiment d'ap-

partenance à une même communauté pourrait s'expliquer aussi par le rattachement de la Catalogne à la Marche hispanique de l'Empire carolingien à partir de la prise de Gérone (785) et de Barcelone (801) (cf. aussi Glessgen 2007 : 323).

Lafont (1991 : 19) souligne également que pendant la période de rayonnement de l'occitan (entre la fin du XIII^e et le début du XV^e siècle), la langue connaît une relatinisation « à contre-courant de l'évolution qui lui avait donné naissance ». Soucieux de s'exprimer dans une koinè supradialectale et de ne pas privilégier une forme linguistique au détriment d'une autre (par ex. *cantar/chantar*), les troubadours, qui étaient incontestablement les plus grands illustrateurs de la langue d'oc, se tournent volontiers vers l'étymologie et les origines de la langue afin de conférer un caractère plus savant à leurs textes. Et comme l'occitan était demeuré relativement près du latin, l'évolution naturelle de la langue était plus facile à remonter qu'au nord. Le fait que l'occitan se relatinise beaucoup plus que le français à cette époque contribue donc à creuser davantage la ligne de séparation oc/oïl.

Glessgen (2007 : 323) met en rapport la surévolution rapide et précoce de la langue d'oïl aussi avec « le développement de réseaux infrastructurels mérovingiens et carolingiens, plus denses [au nord] qu'ailleurs ». D'après son hypothèse qu'il retient non vérifiée, ces réseaux-là auraient facilité la circulation et la mobilité des personnes, accélérant ainsi la diffusion des changements linguistiques. Cet état de choses contrasterait avec la situation dans le Midi où le relief montagneux aurait favorisé la sédentarité des populations, l'isolement dialectal et la fixation d'un état de langue plus ancien.

Quoi qu'il en soit de cette hypothèse, l'ensemble de ces facteurs a contribué dans une mesure variable à la formation d'un gallo-roman « à deux vitesses ». Celui-ci s'est scindé au fil du temps en deux langues bien distinctes réparties de part et d'autre d'une frontière naturelle modulée par les aléas de l'histoire et de la politique. Sur le plan linguistique, cette ligne de séparation se traduit par une opposition entre un idiome surévolué et un autre plus conservateur. La partie suivante de cet article sera consacrée notamment aux faits de la phonologie de l'occitan qui témoignent de son archaïsme par rapport au français.

§ 2. Le clivage linguistique gallo-roman : état des lieux

L'évolution phonétique de l'occitan s'est pratiquement arrêtée au XIII^e siècle, date à partir de laquelle commence un lent déclin de la langue qui s'étend sur plusieurs siècles. Celle-ci sort peu à peu de l'usage littéraire tout d'abord, ensuite de l'usage administratif pour s'effriter enfin en une multitude de dialectes mourants sans prestige social. Cet état de fait contraste avec la situation du français dont le phonétisme a connu des transformations profondes du Moyen Âge jusqu'à nos jours.

§ 2. 1. L'affrication de /k/ et /g/ devant /a/

Nombreux sont en effet les faits de la phonologie occitane qui illustrent la fossilisation ou le ralentissement de changements phonétiques que le français a développés et poussés à l'extrême. Nous évoquerons tout d'abord le traitement des consonnes vélaires

devant *a*. On sait que, dans cette position, /k/ et /g/ latins se palatalisent en ancien français en passant respectivement à [tʃ] et [dʒ] : *CAPRA* > a. fr. [tʃɛvrə] > *chèvre* [ʃɛvrə], *CAMERA* > *chambre*, *LARGA* > a. fr. [laʁdʒə] > *large* [laʁʒ]. Ce n'est que vers le XIII^e siècle que les consonnes affriquées, qui résultent de cette palatalisation, ont perdu leur élément dental pour se réduire à [tʃ] et [dʒ]. L'affrication des vélaires devant *a* ne se retrouve en effet que dans les dialectes nord-occitans avec des produits variés selon le parler et la nature de la consonne étymologique : *CANTARE* > *chantar*, **GAUDIRE* > *jauvir*, *GALLINA* > *jalina*. En restant à l'abri de ce changement, l'occitan méridional se montre plus conservateur : *cabra*, *cambra*, *cantar*, *galina*.

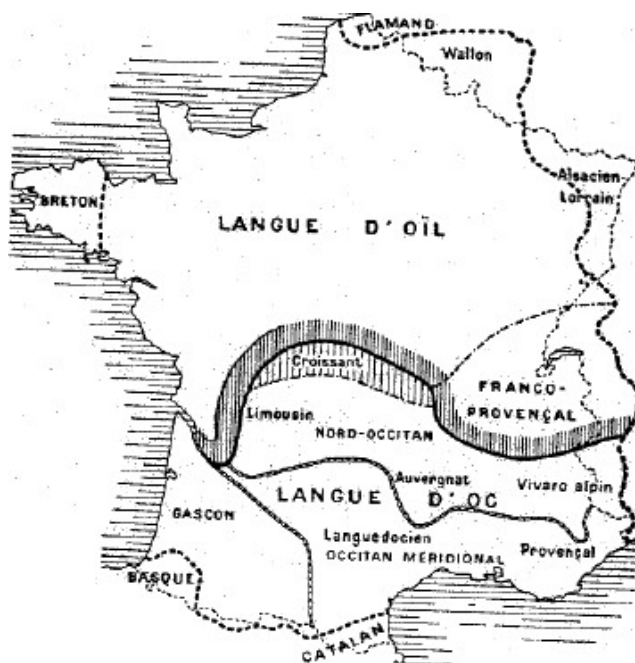


Figure 1. Les langues de France (Bec 1995 : 7)

Sur le plan articulatoire, les occlusives /k/ et /g/ se caractérisent par une forte coarticulation linguale grâce à laquelle elles déplacent facilement leur lieu d'articulation de la région palatale à la région vélaire en fonction de la nature de la voyelle suivante. Or, toute plosion contient une certaine dose de friction du fait que le relâchement des organes articulatoires ne se fait pas de façon abrupte. La durée et l'intensité du bruit de friction, qui apparaît au passage de l'occlusive à la voyelle, dépendent à la fois de la nature des sons en contact et de la vitesse à laquelle s'écartent les articulateurs. Ce bruit est plus intense devant les voyelles d'avant (et surtout lorsqu'elles sont aussi fermées) et

plus persistant dans le cas des linguales (dentales et palatovélaires) à cause de la petite distance parcourue par la langue pour atteindre la cible vocalique³). La faible vitesse d'écartement des articulateurs qui en résulte explique pourquoi la constriction formée lors du relâchement de l'occlusive reste longtemps assez étroite pour donner lieu à un bruit de turbulence. Celui-ci s'identifie généralement avec un yod qui a un effet palatalisant sur la consonne précédente (*cf.* Tubach *et alii* 1989 : 92).

La « consonantisation » du bruit de friction de haute fréquence fait basculer le lieu d'articulation de la zone palatovélaire vers la zone prépalatale d'où finalement les produits [tʃ] et [dʒ]. Ce stade qu'on retrouve en nord-occitan (en alternance avec les affriquées alvéolaires [ts] et [dz]) a été dépassé en ancien français dès le XIII^e siècle et suivi d'une désaffrication par perte de l'élément occlusif : [tʃ], [dʒ] > [ʃ], [ʒ]. Cette évolution constitue donc un premier exemple du conservatisme de l'occitan méridional par rapport au français, ainsi que du ralentissement des changements phonétiques dans une large zone entre les deux complexes linguistiques représentée grosso modo par le limousin, l'auvergnat et le vivaro-alpin (*cf.* Figure 1).

§ 2. 2. Le traitement des plosives sourdes intervocaliques

Une deuxième évolution significative pour la thèse défendue ici est liée au traitement que le français et l'occitan ont fait subir aux plosives sourdes intervocaliques du latin. Le Tableau 1 ci-dessous illustre les changements qui affectent le /p/ étymologique en gallo-roman dans le contexte V_(r)V. D'une manière générale, celui-ci se sonorise en occitan (/p/ > /b/) et connaît le plus souvent une articulation désoccludée dans un environnement vocalique : *barba* ['barβɔ]. Le français, lui, a dépassé ces deux stades pour aboutir à une labiodentale : /p/ > /b, β/ > /v/.

Tableau 1. Traitement du /p/ intervocalique latin en gallo-roman

latin	occitan	français
SAPERE	saber	savoir
NEPOTE	nebot	neveu
CAPRA	cabra	chèvre
APRILE	abril	avril

Il est bien connu qu'en occitan la labiodentale n'existe que dans le complexe ar-verno-méditerranéen (englobant grosso modo le nord-occitan et le provençal) jugé moins conservateur que le domaine aquitano-pyrénéen. Ainsi, le provençal dit-il [la'va] là où le languedocien dit [la'βa] pour *lavar*.

Les deux autres plosives sourdes du latin ont connu à peu près le même sort dans les deux grandes variétés de gallo-roman. Les étapes de sonorisation et de fricativisation, attestées en occitan méridional, ont été suivies en français d'une évolution encore plus poussée qui porte à leur disparition complète : *PORTATA* > a. fr. *portede* > *portée*.

Tableau 2. Traitement des /t/ et /k/ intervocaliques latins en gallo-roman

latin	occitan	français
MONETA	moneda	monnaie
ROTA	ròda	roue
VITELLU	vedèl	veau
MATURU	madur	mûr
SECURU	segur	sûr (a. fr. <i>sêur</i>)
LOCARE	logar	louer

Une évolution aussi avancée que dans le domaine d'oïl peut être observée dans le dialecte vivaro-alpin qui a amuï ou vocalisé la dentale intervocalique des anciens participes passés en *-ATA*, *-ITA* et *-UTA* : *chantaia*, *dormia*, *vengua* (cf. *langued. cantada*, *dormida*, *venguda*) (Bec 1995 : 37).

D'un autre côté, on peut identifier une zone extrêmement conservatrice de la Gascogne pyrénéenne (vallées d'Aspe et de Barétous) qui a préservé intactes les sourdes intervocaliques originelles : *APICULA* > [a'peɭo], *MUTARE* > [my'ta], *ARTICA* > [artiko] (Ravier 1991 : 87-88). Le même traitement archaïque se retrouve également en aragonais (*ACUTU* > [a'kuto], *LEPORE* > [l'jepre] ou [l'japre]) et peut être rattaché avec assez de vraisemblance à la résistance du basque au voisement des sourdes intervocaliques lors de l'adaptation de ses emprunts au latin (*PACE* > *bake*, *PICE* > *bike*, *VOLUNTATE* > *borondate*). Les faits observés dans cette aire archaïsante, englobant le basque, le haut aragonais et le gascon béarnais, ont donné lieu à des thèses substratistes essayant d'expliquer la persistance des /p/, /t/ et /k/ intervocaliques par l'influence de la « *phonétique euskarienne* » (Bourciez 1923 : 162) ou par l'absence de véritable influence celtique et de bilinguisme gaulois-latin sur les deux versants des Pyrénées (cf. Jungemann 1956). En effet, c'est généralement au substrat celtique qu'on attribue les phénomènes de lénition consonantique.

Quoi qu'il en soit de cette hypothèse les différentes variétés d'occitan présentent en synchronie tous les stades intermédiaires du traitement des plosives sourdes intervocaliques du latin observés à différentes périodes de l'histoire du français : 1) inaltération de /p/, /t/ et /k/ (gascon pyrénéen); 2) voisement/spirantisation en /b, β/, /d, ð/ et /g, γ/ (occitan méridional); 3) déplacement du lieu d'articulation de /b/ vers la zone labiodentale (occitan arverno-méditerranéen); 4) amuïssement du /t/ intervocalique originel (vivaro-alpin).

D'un point de vue phonétique, ces évolutions graduelles sont une conséquence inévitable de l'inertie des organes de production de la parole et de la superposition des gestes articulatoires (coarticulation) : lors de la production d'un son, les articulateurs se déplacent déjà vers la position nécessaire à la production du son suivant. Ainsi, lors de la réalisation d'une sourde intervocalique, la vibration spontanée des cordes vocales

(présente dans les voyelles et les consonnes sonantes) ne s'arrête pratiquement pas et assure de manière naturelle le voisement de l'obstruante⁴). Dans le cas d'une occlusive, la minimisation de l'effort articulatoire pourrait entraîner aussi une réalisation désoccludée, ce qui est tout à fait naturel étant donné que pour la production des voyelles les articulateurs n'entrent pas en contact⁵). Pour ce qui est des évolutions ultérieures, elles s'expliquent par le fait que [β], [ð] et [ɣ] sont perceptivement instables à cause du faible bruit de friction qui s'en dégage. S'ils ne basculent donc pas vers des réalisations stridentes (comme dans le passage de [β] à [v]), le risque d'amuïssement est bien réel.

§ 2. 3. Le traitement des groupes /sC/

La troisième évolution qui sera examinée ici concerne le traitement des groupes consonantiques /sC/ et plus particulièrement en début de mot. Il est bien connu que dès le II^e siècle, une prothèse vocalique apparaît à l'initiale de tout mot (latin ou germanique) commençant par /sp/, /st/, /sk/, /sm/ ou /sn/ : *SPINA* > *espine* > *épine*, *STEL(L)A* > *esteile* > *étoile*, *SCOLA* > *école*, **SMARAGDA* > *émeraude*, germ. **SNEL* > a. fr. *isnel* « prompt, agile ». Notée d'abord *i*, puis *e*, cette voyelle ne se manifeste à l'origine qu'après une finale consonantique (*CUM ISPATHA*), mais non après une finale vocalique (*ILLA SPATHA*) (Bourciez 1923 : 47). Des traces de cette distribution originelle se retrouvent également en ancien français, où il ne s'agit encore que d'un changement postlexical, intervenant là où la resyllabation de la sifflante à gauche s'avère impossible : *ad espos* vs. *la sponse* (Vankov 1987 : 101). Plus tard, l'analogie a généralisé la prothèse dans tous les contextes de telle sorte que celle-ci est devenue partie intégrante de la représentation lexicale du mot.

On sait aussi qu'en français le *s* préconsonantique s'est amui vers la fin du XIII^e siècle, en allongeant la voyelle précédente. Toujours est-il que pour des raisons étymologiques, la consonne originelle a été conservée dans l'orthographe jusqu'en 1740, quand elle a été définitivement éliminée par les grammairiens. Devant les consonnes sonores, en revanche, la chute de *s* remonte à des temps plus anciens et, à l'époque de la conquête de l'Angleterre (1066), cette consonne n'était vraisemblablement plus prononcée, comme en témoignent les mots anglais *blame* et *valet*, où elle est absente (a. fr. *blasme*, *vaslet*). D'autre part, les emprunts au français *beast* et *forest*, apparus sur les îles britanniques à la même période, confirment qu'à l'époque de l'invasion normande la sifflante était encore prononcée devant une consonne sourde (Vankov 1987: 101).

Un autre fait important, qui vient soutenir la thèse de la disparition beaucoup plus anticipée de *s* devant les consonnes sonores (et sonantes), est fourni par les formes occitanes *blaime*, *vaiet*, dans lesquelles la sibilante a manifestement eu assez de temps pour se vocaliser. En effet, ce n'est qu'actuellement que les consonnes sourdes de l'occitan essaient de rattraper ce retard dans l'élimination de la consonne implosive. Cette tendance, quoique limitée au nord-occitan et à la portion septentrionale du languedocien, se résume dans la vocalisation ou l'aspiration⁵) du *s* préconsonantique ou bien dans son extinction totale avec ou sans allongement com-

pensatoire : *escòla* [eʃ'kɔlo], [e'kɔlo] ou [eh'kɔlo], *pasta* ['pa:to] ou ['pahto], *bestia* ['bejtjo], ['be:tjo] ou ['behtjo]) (Ravier 1991 : 83, 94, Bec 1995 : 38).

Le *e* prothétique apparaît donc également en occitan mais sans entraîner une simplification du groupe consonantique dans la portion méridionale du domaine : *estela* [es'telo], *espina* [es'pino], *escut* [es'kyt], *escòla* [es'kɔlo], etc. Il existe une seule exception notable témoignant d'un état de langue très ancien : avec le cisalpin, le niçois est en effet la seule variété d'occitan à ne pas avoir généralisé la voyelle d'appui devant les groupes /sC/ et il existe même des parlers isolés de la région qui l'ignorent complètement (Lafont 1983 : 51).

Lieutard (2004b) précise également qu'en plein domaine languedocien, et plus concrètement dans le parler de Graulhet (Tarn), la prothèse n'est pas complètement lexicalisée, dans la mesure où elle s'élide en hiatus après une voyelle finale de polysyllabe : *bèstia* (*e*)*scapada* [bɛstio ska'paðɔ], *forma* (*e*)*speciala* [furmɔ spe'sjalɔ], *carrièira* (*e*)*scura* [kar'ɾjejrɔ s'kuro]. La voyelle adventice se maintient toutefois après un clitique à finale vocalique : *la* + *esposa* → *l'esposa* [les'puzɔ], *una* + *escòla* → *un(a) escòla* [ynes'kɔlo]. Ces alternances rappellent un des stades les plus anciens de la langue où la prothèse n'était qu'un simple adjuvant articulatoire apparaissant uniquement en cas d'impossibilité de (re)syllaber un cluster initial.

Bref, le traitement des clusters initiaux /sC/ dans les diverses variétés d'occitan nous donne un tableau complet de la diachronie d'un changement ayant trouvé son aboutissement en français moderne : 1) groupes initiaux /sC/ maintenus intacts en niçois et en cisalpin ; 2) apparition d'une prothèse partiellement lexicalisée et susceptible de s'élider en hiatus à la suture des mots (Graulhet, Tarn) ; 3) prothèse complètement lexicalisée avec préservation de la sifflante implosive (occitan méridional) ; 4) affaiblissement ou disparition complète de la sifflante implosive (nord-occitan).

Toutes ces transformations ont une motivation phonologique en rapport avec la syllabation. Etant donné l'hétérosyllabité panromane des groupes /sC/, l'apparition de la prothèse est une stratégie pour munir un segment initial extrasyllabique d'un noyau syllabique. Et comme la resyllabation postlexicale a toujours existé dès le latin classique (Lehmann 2005 : 178), la voyelle adventice n'avait une raison d'être qu'après une syllabe finale fermée (*CUM ISPATHA*), où il était impossible de rattacher le *s* préconsonantique initial à la coda du mot précédent. Avec le temps et l'évolution de l'orthographe, la prothèse a été lexicalisée, à quelques exceptions près, dans tout l'espace ibéro- et gallo-roman, en ce sens qu'elle a perdu toute fonction syllabique lors de son intégration à la représentation lexicale et graphique des mots. En italo-roman, elle a connu un sort différent car le grand nombre de syllabes finales ouvertes a fait agir l'analogie dans le sens inverse.

Pour ce qui est de la vocalisation/aspiration du /s/ préconsonantique, elle s'interprète forcément comme un processus de renforcement de la coda syllabique par l'accroissement de la sonorité du segment implosif. Elle peut aussi être mise en rapport avec une stratégie d'amélioration du contact syllabique : on considère en effet que plus l'écart de sonorité entre le dernier segment de la rime et celui de l'attaque suivante est grand,

plus la frontière syllabique est facilement identifiable. Et lorsque ces deux types d'affaiblissement sont suivis d'une chute (avec ou sans allongement), le renforcement dépasse une limite critique au-delà de laquelle le segment final de syllabe perd son caractère implusif pour s'identifier au segment nucléaire. Le renforcement extrême de la coda entraîne donc un renforcement de la rime tout entière, vu que le résultat final est la formation d'une syllabe ouverte (cf. Lieutard 2004b, Burov 2012, 2013a, b).

§ 2. 4. La nasalisation vocalique

Dans une telle approche d'analyse des faits gallo-romans, il y a lieu d'aborder un quatrième phénomène qui ne s'est épanoui pleinement que dans le domaine d'oïl : la nasalisation vocalique. On sait que le développement d'un système d'oppositions du type *bon* ~ *bonne*, *sain* ~ *saine*, *plan* ~ *plane* (où une voyelle nasale alterne avec une séquence /VN/) est une des grandes originalités de la phonologie du français. D'abord contextuelle, la nasalisation affecte toutes les voyelles, qu'elles soient libres ou entravées, accentuées ou atones. Plus tard, les voyelles nasales ne se sont maintenues qu'en position finale ou préconsonantique, c'est-à-dire lorsque la voyelle et la consonne nasale faisaient partie de la même syllabe. En position prévocalique, en revanche, les consonnes nasales ont gardé leur articulation occludée tout en réduisant au minimum la nasalisation contextuelle, d'où des alternances du type *son* /sɔ̃/ ~ *sonner* /sɔne⁽⁷⁾. Zink (1986 : 83) est enclin à situer cette dénasalisation à la fin du XVI^e siècle.

On sait également qu'au premier stade de la nasalisation, les consonnes nasales finales de syllabe ne perdent pas leur articulation qui se trouve seulement affaiblie sous forme de résonance consonantique plus ou moins audible : *GRANDE* > a. fr. [grã^ht] > fr. mod. [grã]. En effet, cette étape primitive se retrouve actuellement dans les parlers provençaux qui, tout en nasalisant légèrement la voyelle placée devant un *n* devenu final à l'époque romane, conservent celui-ci sous la forme d'un appendice vélaire : *VINU* > [vĩ^h], *PANE* > [pã^h], *GRANU* > [grã^h], *CARBONE* > [kar'bũ^h] (Lafont 1983 : 60, Ravier 1991 : 92, Blanchet 1992 : 119, Bec 1995 : 56, Sauzet 2004 : 35).

Cet état de fait contraste avec la situation en languedocien où, après une période de nasalisation complète suivie de la chute de *n*, s'est produite une dénasalisation donnant naissance à des formes comme [pa], [bi], [bu] (<*BONU*)⁽⁸⁾. Le languedocien a toutefois préservé les nasales préconsonantiques confirmant ainsi sa réputation de dialecte conservateur : *campanha* /kam'paŋɔ/, *long* /luŋk/, *granda* /'grandɔ/.

Une nasalisation du type français, c'est-à-dire sans résonance consonantique subséquente, est attestée en nord-occitan, et plus concrètement dans sa partie la plus septentrionale : *VENTU* > [vẽ] ou [vẽ̃], *PONTE* > [pũ] ou [pũ̃] (Ravier 1991 : 94). Le nord-occitan rejoint cependant le languedocien dans le traitement du *n* final roman : *PANE* > [pa], *GRANU* > [gra]. En limousin et en rouergat, la nasalisation a même provoqué, avant de disparaître, une vélarisation de /a/, d'où les réalisations [pɔ] et [grɔ] (cf. aussi Bourciez 1923 : 286-287). Théoriquement, cette évolution a dû passer par les stades suivants : *PANE* > [pã^h] > [pũ^h] > [pũ̃] > [pɔ].

D'un point de vue phonétique, la nasalisation vocalique s'explique par un abaissement anticipé du voile du palais, nécessaire pour la production d'une consonne nasale. En réalité, la nasalisation contextuelle est un phénomène translinguistique et n'a rien d'exceptionnel lorsqu'elle ne provoque pas l'affaiblissement du segment propageant la nasalité (comme en languedocien : *long* /luNk/ → [lũŋk]). La réduction (provençal) et la chute subséquente (nord-occitan) de la consonne nasale ont été souvent expliquées par des habitudes articulatoires propres aux Gaulois. Sur le plan phonologique, l'amuïssement de la consonne ne pose pas de problème à cause de la redondance du trait de nasalité associé à deux segments à la fois : même après sa chute il pourra être correctement perçu dans le cadre de la voyelle. Cette évolution-là devrait aboutir normalement (mais non obligatoirement) à son étape finale : la phonologisation des voyelles nasales, qui consiste à les intégrer dans l'inventaire phonémique de la langue (comme cela s'est produit en français).

A en croire Ohala (1993 : 161-162), la nasalisation vocalique, qui est purement contextuelle à l'origine, acquiert un statut phonémique du moment où les auditeurs s'avèrent incapables de la reconnaître comme contextuellement prévisible. Il affirme que les raisons de sa phonologisation en français seraient à chercher sur le plan perceptif. Plus concrètement, quand le sujet parlant réalise une voyelle nasalisée devant une consonne nasale, l'auditeur peut faire abstraction de cette caractéristique redondante de la voyelle, dans la mesure où elle se déduit automatiquement du contexte. En assimilant le message, l'auditeur opère mentalement une « *normalisation* » du signal acoustique, qui consiste à identifier les variantes contextuelles avec le phonème le plus proche du système. Dans cet ordre d'idées, la phonologisation résulterait de l'incapacité de l'auditeur à normaliser le signal et à rapprocher l'allophone d'un phonème du système. Ne pouvant plus associer l'allophone au contexte où il apparaît, l'auditeur se voit obligé de l'intégrer à sa compétence mentale et de baser sa prononciation sur le nouvel élément du système. Selon Ohala, on pourrait représenter les processus de normalisation et de phonologisation de la façon suivante:

Tableau 3. Schéma de la phonologisation de la nasalité vocalique

	Normalisation		Phonologisation
Locuteur :	/e/ > [ẽ] / _ n	Locuteur :	/e/ > [ẽ] / _ n
Auditeur :	[ẽ] > /e/ / _ n	Auditeur :	[ẽ] > /ẽ/

Il faut savoir cependant que la voyelle nasale est une structure très marquée phonétiquement et typologiquement, ce qui pourrait constituer un obstacle à son intégration dans le système phonémique d'une langue. Tel semble avoir été le cas en languedocien où, après la nasalisation et la chute du *n* final roman, la voyelle a été finalement dénasalisée : *PANE* > [pa].

§ 2. 5. Les diphtongues et la diphtongaison

La diphtongaison romane est un autre champ de la phonologie qui fait clairement apparaître l'archaïsme de l'occitan par rapport au français. Tout d'abord,

parmi les trois diphtongues du latin classique, *au* est la seule à avoir survécu en occitan sous la forme [aw] ou [aʊ] : *AURU* > *aur*, *CAUSA* > *causa*, *LAUDARE* > *lausar*, *AURIC(U)LA* > *aurèlha*. Dans le domaine d'oïl, en revanche, celle-ci s'est réduite à *o* dès l'ancien français : *or*, *chose*, *louer* (a. fr. *loer*), *oreille*.

En occitan, /aʊ/ peut être aussi une diphtongue secondaire résultat de la vocalisation d'un /l/ final ou préconsonantique : *ALTRU* > *autre*, *SALE* > *sau*. Alors que le /l/ final ne se maintient intact qu'en languedocien (*sal*, *ostal*, *vedèl*, etc.), la situation en position préconsonantique est plus complexe et le sort de la latérale y dépend souvent de la nature de la consonne suivante. Lafont (1983 : 55) et Ravier (1991 : 83-84) relèvent trois cas de figure pour cette même zone : 1) le languedocien narbonnais, biterrois, montpelliérain, cévenol et agenais qui ont généralisé la vocalisation de la latérale devant toutes les consonnes : *ALBA* > *aub*, *TALPA* > *taupa*, *ALTRU* > *autre*, *CAL(I)DU* > *caud*, *SAL(I)CEM* > *sause* ; 2) le languedocien central, toulousain, quercynois, carcassonnais et albigeois où la vocalisation n'a lieu que devant les alvéodentales : *calfar* (< *CAL(E)FARE*), *talpa* vs. *autre*, *sause* ; 3) le languedocien rouergat, gévaudannais, aurillacois où la latérale est conservée intacte devant les alvéodentales : ['altre], ['salze]. Le traitement différent de /l/ devant les consonnes coronales et non coronales dans la deuxième zone évoquée s'explique par une dissimilation de lieu d'articulation qui amène de part et d'autre de la frontière syllabique des segments qui contrastent davantage en sonorité. Comme pour la diphtongue /aʊ/ primaire, la monophthongaison en /o/, accomplie en français vers le XVI^e siècle (Vankov 1987 : 80), n'est attestée nulle part dans le domaine d'oc.

L'occitan moderne, de même que l'ancien français, a abouti à une autre diphtongue par combinaison de /a/ avec un élément palatal. Elle est caractéristique de l'aquitano-pyrénéen et, comme dans le cas de /aʊ/, ses phases évolutives sont attestées dans l'histoire du français. En effet, le premier trait démarcatif de ce complexe supradialectal est la formation d'une diphtongue [aj] ou [ɛj] issue du traitement du groupe latin /kt/ : *FACTU* > *fait* [fajt], *LACTE* > *lait* [lajt]⁹⁾ (cf. Figure 2). D'une manière générale, on attribue l'évolution [kt] > [xt] > [çt] > [jt] à l'influence du substrat celtique, hypothèse qui paraît tout à fait plausible étant donné que le même traitement est attesté aussi dans les dialectes gallo-italiens. Quant à la diphtongue secondaire [aj], elle s'est monophthonguée dans le domaine d'oïl en [ɛ] autour du XII^e siècle à travers les phases [aj] > [ɛj] > [ɛ] : fr. mod. *fait*, *lait*. Curieusement, ces deux derniers stades sont attestés actuellement en gascon : [hɛjt] ou [het] (< *FACTU*), [lɛjt] ou [let] (< *LACTE*), [mɛjt] ou [mɛ(t)] (< *MAG(I)DE*) (Bec 1968 : 105). Dans le reste du domaine occitan, l'inflexion [aj] > [ɛj] a un caractère plutôt isolé mais se retrouve entre autres « en Haute Provence, [dans le] nord occitan du Valentinois, de l'Ardèche, du Velay, de la Marche, d'une partie de la Basse Auvergne, dans le languedocien du comté de Foix [et] du sud de l'Aude » (Seguy 1954 : 44).

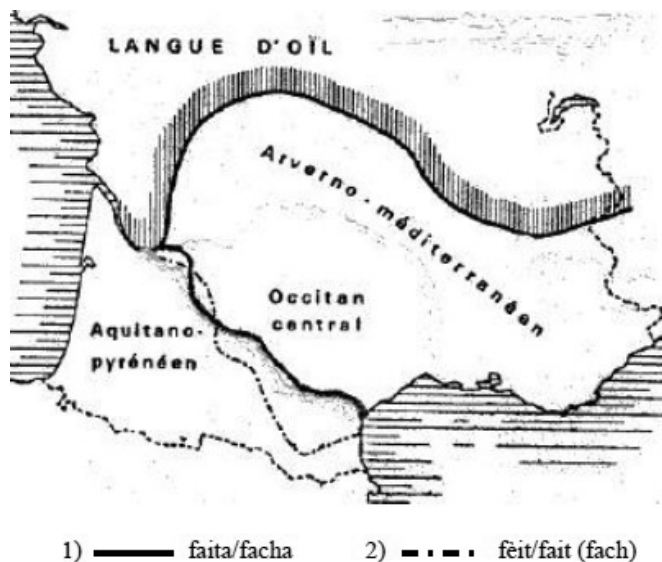


Figure 2. Structuration supradialectale de l'occitan et isoglosses (d'après Bec 1995 : 37)

Le passage de [aĩ] à [ɛ] (de même que celui de [aũ] à [o]) représente en effet une assimilation réciproque : une voyelle basse et une sonante haute fusionnent pour donner lieu à une voyelle moyenne. Plus concrètement, le caractère fermé et antérieur de [ĩ] provoque une réduction de l'aperture de [a] en même temps qu'un déplacement de son lieu d'articulation vers l'avant ([aĩ] > [ɛĩ]). Au lieu de continuer à se fermer davantage, à un certain moment, le segment syllabique de la diphtongue finit par engloutir le segment implosif ([ɛĩ] > [ɛː] ou [ɛ]).

Un état des lieux complet de la diphtongaison romane spontanée mettrait sans doute l'occitan au plus bas d'un axe évolutionniste virtuel et le français à son extrême opposé. Ainsi, le français a diphtongué (et souvent monophongué ensuite) toutes les voyelles accentuées libres du latin à l'exception des plus fermées /i/ et /u/ : *PRATU* > *pré*, *PĒDE* > *pied*, *TĒLA* > *toile*, *ŌPERA* > *œuvre*, *FLŌRE* > *fleur*. L'occitan ignore complètement la diphtongaison spontanée et n'altère aucune de ces voyelles à part /o/ qui s'est fermé en /u/ par une évolution autrement motivée : *prat*, *pè*, *tela*, *òbra*, *flor*¹⁰). D'une manière générale, on attribue cette surévolution du vocalisme originel à l'influence du superstrat francique et aux allongements vocaliques que celui-ci a causés par le biais de l'accent d'intensité¹¹).

En occitan, seules les voyelles /ɛ/ et /ɔ/ peuvent se diphtonguer à condition de se trouver au voisinage d'un élément palatal ou (labio)vélaire : *MELIUS* > *mièlhs*, *FOLIA* > *fuèlha*, *DĒU* > *dièu*, *BŌVE* > *bou* > *buòu*, *LĒCTU* > *lièit/lièch*, *SEX* > *sièis*, *ŌCTO* >

uèit/uèch/uòch, *FÖCU* > *fòc* > *fuòc* > *fuèc*, etc. Dans tous ces cas-là, il s'agit clairement d'une diphtongaison non spontanée de type métaphonique : les segments /j/, /w/, /k/ ou /ɣ/ se trouvant à l'origine du changement, nécessitent une élévation de la masse linguale qui, par transposition du geste articulatoire à la voyelle tonique, produit une séquence /je/ ou /wɔ/. Il est à noter que l'ancien français a connu lui aussi une triphthongue /jej/, issue de la séquence originelle /ekt/, réduite dès l'époque prélinguistique à /i/ par écrasement du noyau syllabique : *LĒCTU* > *lit*, *PĒCTUS* > *pis*, *SEX* > *six*. Quant à /wɔ/ et à ses évolutions ultérieures /wɛ/, /ɥɛ/, elles sont attestées à une époque précoce dans le domaine d'oïl dans des formes comme *buona* (Sainte Eulalie), *muele* (< *MŌLA*), *cuer* (< *CŌR*). L'étape de la monophthongaison en /ø/ ou /œ/ est toutefois inconnue des parlers occitans.

§ 2. 6. L'accentuation et les voyelles posttoniques

Il est bien connu que le français a fait disparaître au cours de son histoire toutes les voyelles se trouvant après l'accent. Parmi celles-ci, /a/ a survécu le plus longtemps à cause de son ouverture maximale, prenant la forme réduite /ə/ dès le début du IX^e siècle. Cet état de fait a persisté jusqu'au XVII^e siècle, lorsque la voyelle finale s'est complètement amuïe, instaurant du coup l'oxytonie dans tous les mots français : *PORTA* > *porte* [pɔʁtə] > [pɔʁt].

Dans le domaine occitan, le /a/ final étymologique s'affaiblit le plus souvent en [ɔ] ou [o], vraisemblablement par une étape intermédiaire [ɑ], attestée entre autres en bas-limousin (Bec 1995 : 59). L'occitan connaît cependant de nombreuses autres réalisations variant selon les parlers entre [a], [ə], [u] et [e]. Le stade primitif [a] se retrouve dans de petites zones dispersées sur tout le domaine (auvergnat, régions du Médoc, de Montpellier et de Nice, vallées de l'Aude et de l'Ariège, etc.). Des réalisations centralisées du type schwa (comme en ancien français et en catalan) sont attestées en Médoc, en Béarn et dans les Landes. Le gascon médoquin connaît également la réalisation [u], tout comme certaines zones de la Provence rhodanienne et de la commune de Lunel (Hérault), où celle-ci est concurrencée par [e] (cf. Lafont 1991, Viaut & Burov 2011).

L'occitan a abouti à des paroxytons également lorsqu'il devait soutenir en finale de mot un groupe de consonnes difficilement prononçable : *PATRE* > *paire*, *FABRU* > *faure*, *VEND(E)RE* > *vendre*, *POP(U)LU* > *pòble*. Contrairement à ce qui s'est produit en français, la voyelle d'appui ne s'est pas amuïe, ce qui constitue une des grandes originalités du gallo-roman méridional au niveau de la prosodie. Parmi les parlers les plus conservateurs de ce point de vue, on cite souvent le niçois et le cisalpin qui ont même conservé plusieurs paroxytons latins : *MANICA* > *mànega*, *CANONICU* > *canónegue*, *MONACU* > *mónegue*.

Bref, l'accentuation et ses effets sur les voyelles posttoniques illustrent encore une fois le conservatisme du domine d'oc par rapport au domaine d'oïl. En conservant de nombreux mots accentués sur la pénultième et même sur l'antépénultième (ne serait-ce que marginalement), l'occitan présente en effet un faible écart par rapport à sa langue génératrice. Le français, en revanche, s'en est détaché sensiblement en généralisant l'oxytonie dès le XVII^e siècle sous l'effet de l'accent d'intensité (attribué généralement

au superstrat germanique). Celui-ci répartit l'énergie articulatoire entre la voyelle tonique et la voyelle initiale (dotée vraisemblablement très tôt d'un accent secondaire), ce qui nuit à la netteté du timbre des voyelles atones et provoque à terme leur amuïssement complet (cf. Pope 1952, Wartburg 1965, Kukenheim 1971, Zink 1986)¹²). Des traces de ces réductions vocaliques ne se retrouvent actuellement en occitan que dans le traitement de /a/, la seule voyelle posttonique dont le maintien n'est sujet à aucune condition et qui est même préservée intacte dans des zones isolées.

§ 2. 7. Les séquences étymologiques de /l/ + yod

Une autre évolution qui mérite une attention particulière concerne les combinaisons d'un /l/ avec un /j/ primaire ou secondaire. Dans les deux variétés principales de gallo-roman, la latérale et le yod (qui peut provenir aussi de l'affaiblissement d'un [c] ou d'un [ɟ] implatifs), ont fusionné pour aboutir à /ʎ/ qui ne se conserve généralement sous cette forme-là que dans le complexe aquitano-pyrénéen : *FOLIA* > *fēlha* ou *fuēlha* [f(ɥ)ɛʎo] (gasc. [hweʎo]), *FILIA* > *filha* (gasc. *hilha*), *VET(U)LA* > **VECLA* > *viēlha* [bjeʎo], *VIG(I)LA* > *velha*. Les aboutissants français *feuille*, *fille*, *vieille* et *veille* montrent qu'au nord la latérale palatale a été transformée en /j/ suite à la perte du contact entre la langue et la zone palatale. Cette transformation a été toutefois très tardive et le « l mouillé » peut encore s'entendre dans des parlers de la Belgique ou de la Suisse romande, de même que dans certains dialectes d'oïl (cf. poitev. [fosœʎ] pour *faucille*).

En fin de mot, /ʎ/ s'est toutefois dépalatalisé, aboutissant à /l/ en languedocien : *OC(U)LU* > *ēlh* ou *uēlh* [(ɥ)el], **VEC'LU* > *viēlh* [bjeʎ]. En provençal, la dépalatalisation précoce a même entraîné une vélarisation de la latérale et, à partir de là, une confusion avec les produits de -L et -LL finals : *SOLIC(U)LU* > [su'leɣ], *MIRACULU* > [mi'rau], *MEL* > [mɛɣ], *VITELLU* > [ve'dɛɣ] (Ravier 1991 : 92). Dans des zones isolées du provençal, la conservation de la palatalité a donné cependant lieu à une solution allant dans le sens inverse de la précédente : *VECLU* > [vɛj], *OCULU* > [ɥɛj], *GENUC(U)LU* > [dʒi'nuj] (Lafont 1983 : 56-57). Ce traitement rejoint les faits du français et contraste avec l'archaïsme des variétés aquitano-pyrénéennes.

§ 3. Remarques conclusives

Le conservatisme du gallo-roman méridional par rapport à la surévolution du gallo-roman septentrional peut être illustré aussi par d'autres changements de moindre importance qui n'ont pas été abordés : conservation/amuïssement des consonnes finales romanes (*PRATU* > occ. *prat*, fr. *pré* ; *CAMPU* > occ. /kamp/, fr. /fɑ/), maintien des labiovélares /k^w/ et /g^w/ en gascon (**QUATTOR* > /kwat/, **WARDON* > **GUARDARE* > /gwar'da/), etc. L'objectif de cet article a été plutôt d'accentuer sur des changements à phases multiples permettant d'identifier des zones archaïsantes dans le domaine d'oc où est préservé un stade primaire, secondaire ou intermédiaire d'une évolution assez longue ayant trouvé son aboutissement en français. Certes, cette perspective d'analyse ne revient pas à considérer l'occitan comme le « chaînon manquant » dans la genèse du français. Il y a bien en-

tendu des évolutions qui ne sont propres qu'au domaine d'oc et que l'histoire du français ignore : vocalisation du *-V* final roman en /w/ (*BOVE* > *bôu* ou *buòu*, *CLAVE* > *clau*)¹³, passage de /f/ à /h/ en gascon (*FEMINA* > *hemna* /henno/), etc.

Tous les changements « à deux vitesses », qui ont fait l'objet de la section § 2, ont été examinés dans l'intention de souligner que la phonologie comparée peut être une importante source d'information pour la phonologie diachronique. Le présent article ne s'est pas contenté toutefois d'une simple mise en rapport des faits de la phonologie occitane observés en synchronie avec des faits de la diachronie du français. Nous avons cherché en outre à expliquer la raison des changements de deux manières : premièrement, en analysant leur motivation phonético-phonologique (sur le plan articulatoire, acoustique, perceptif ou syllabique), et, deuxièmement, en les associant à des facteurs extralinguistiques (d'ordre géographique, historico-politique ou ethno-social). Glessgen (2007 : 26) affirme à ce sujet que « [*l'*]évolution des langues englobe autant leurs caractéristiques internes, phonétiques, grammaticales ou lexicales, que leurs caractéristiques externes [...]. Ces facteurs interfèrent avec l'évolution interne de la langue, même si les faits géographiques, sociaux et politiques n'ont pas de relation immédiate avec des faits phonétiques ou grammaticaux concrets. » Nous croyons en effet que cette approche explicative doublement orientée (d'un côté, vers la phonétique/phonologie, et d'un autre côté, vers l'extralinguistique) peut être fort enrichissante pour la phonologie diachronique qui cherche généralement une réponse aux questions *quand*, *où* et *comment* (par quels stades) s'est produit tel ou tel changement, mais qui passe très souvent sous silence la question *pourquoi* celui-ci a effectivement eu lieu.

RÉFÉRENCES

1. Le présent article a été publié d'abord sur le site de la base de données « Catégorisation des langues minoritaires en Europe » MSHA-IKER (<http://www.msha.fr/baseclme/travaux.php>) le 3 avril 2015.
2. Glessgen (2007 : 321) n'attribue pas l'émergence du francoprovençal à la présence des Burgondes sur les territoires en question mais plutôt à des facteurs géographiques et au rôle centralisateur de Lyon.
3. Le bruit de friction est en revanche moins perceptible pour les consonnes labiales dont la production implique une grande mobilité des articulateurs.
4. En *phonologie articulatoire* (Browman & Goldstein 1986, Keating 1996), on dirait que le *geste* responsable du voisement s'étend au-delà du segment vocalique pour se superposer à d'autres gestes articulatoires comme par exemple à celui de l'établissement de la constriction.
5. En *phonologie autosegmentale* (Goldsmith 1979) et plus concrètement en *géométrie des traits* (Clements 1985, 1993, Clements & Hume 1995, Halle, Vaux & Wolfe 2000, etc.) on dirait que la voyelle propage à l'obstruante contiguë ses traits inhérents [+voisé] et [+continu].

6. Les formes aspirées sont typiques surtout du limousin (Ravier 1991 : 94).
7. Le double *n* de la graphie avait notamment pour fonction d'indiquer à la fois la nasalité consonantique et la nasalité vocalique.
8. Le */n/* final peut cependant reparaître en dérivation ou en liaison avec un mot suivant : *plen* [ple] ~ *plena* [plenə], *bon amic* [buna'mik] (Lieutard 2004a : 115, 120).
9. Ce même trait démarcatif oppose l'aquitano-pyrénéen à l'arverno-méditerranéen et à l'occitan central qui, par fusion du yod avec la dentale, aboutissent à des réalisations affriquées : *fach*, *lach*, *nuèch* (< *NOCTE*).
10. Il est à signaler cependant qu'à une époque tardive (entre le XVe et le XVIe siècle) et dans une partie importante du domaine d'oc, tous les */ɔ/* accentués, qu'ils se trouvaient en syllabe ouverte ou fermée, ont connu une diphtongaison spécifique avec des sous-produits différents selon la région : *MŌLA* > [mwɔlo] ou [mɤelo], *PŌRCU* > [pwɔrk], [pwɛrk] ou [pwark] (Lafont 1991 : 4).
11. Pour une théorie alternative de la motivation de la diphtongaison romane, cf. Schurr (1956).
12. Noske (2008) s'oppose à la thèse superstratiste qui attribue à l'influence du francique le développement en proto-français d'un accent d'intensité entraînant des réductions et des chutes vocaliques en position atone. Il avance trois arguments contre cette théorie généralement consensuelle: 1) les emprunts d'accentuation sont rares ou inexistants typologiquement; 2) le francique du Ve siècle avait vraisemblablement hérité de l'accent initial du germanique commun et aurait normalement dû transférer celui-ci en gallo-roman; 3) le francique de la même époque n'avait pas un accent d'intensité fort.
13. En français, la labiodentale s'assourdit dans cette position : *bnyf*, *clef*.

LITTÉRATURE

- BEC, P. (1968). *Les interférences linguistiques entre gascon et languedocien dans les parlers du Comminges et du Couserans*, Paris : PUF.
- BEC, P. (1995). *La langue occitane*, Paris : PUF, 6^e édition corrigée
- BLANCHET, P. (1992). *Le provençal. Essai de description sociolinguistique et différentielle*, Louvain-la-Neuve : Peeters.
- BOLTANSKI, J.-E. (1995). *La linguistique diachronique*, Paris : PUF.
- BOURCIEZ, E. (1923). *Eléments de linguistique romane*, Paris : Klincksieck.
- BROWMAN, C. & L. GOLDSTEIN (1986). Towards an Articulatory phonology. *Phonology Yearbook*, 3, 219-252.
- BUROV, I. (2012). A propos de la syllabation des groupes consonantiques romans /sC/. *Annuaire de l'Université de Sofia Saint Clément d'Ohrid, Faculté des Lettres classiques et modernes*, tome 105. Sofia : Presses universitaires St. Clément d'Ohrid, 239-279.
- BUROV, I. (2013a). *Les phénomènes de sandhi dans l'espace gallo-roman*, Sofia : Presses universitaires St. Clément d'Ohrid.

- BUROV, I. (2013b). Fonetica e fonologia dei nessi romanzi /s/ + consonante », *Actes du X^e colloque des doctorants et des enseignants non habilités de la Faculté des Lettres classiques et modernes*. Sofia : Presses universitaires St. Clément d'Ohrid, 102-109.
- CLEMENTS, G. (1985). The geometry of phonological features », *Phonology Yearbook* 2, 225-252.
- CLEMENTS, G. (1993). Lieu d'articulation des consonnes et des voyelles », *Architecture des représentations phonologiques*, Paris : Editions du CNRS, 101-145.
- CLEMENTS, G. & E. HUME (1995), « The internal organization of speech sounds », *Handbook of Phonological Theory*, Oxford : Blackwell, 245-306.
- GLESSGEN, M.-D. (2007). *Linguistique romane. Domaines et méthodes en linguistique française et romane*, Paris : Armand Colin.
- GOLDSMITH, J. (1979). *Autosegmental phonology*, New York : Garland Press.
- HALLE, M., B. VAUX & A. WOLFE (2000). On feature spreading and the representation of place of articulation », *Linguistic Inquiry*, vol. 31, n° 3. MIT, 387-444.
- JUNGEMANN, F. (1956). *La teoría del sustrato y los dialectos hispano-romances y gascones*, Madrid : Gredos.
- KEATING, P. (1996). The phonology-phonetics interface. *Studia Grammatica* 41: *Interfaces in Phonology*, Berlin : Akademie Verlag, 262-278.
- KUKENHEIM, L. (1971). Rôle de la prosodie dans l'histoire de la langue française », *Mélanges de philologie romane dédiés à Jean Boutière*, vol. 1, Liège : Soled, 317-331.
- LAFONT, R. (1983). *Eléments de phonétique de l'occitan*, Valdériès : Vent Terral.
- LAFONT, R. (1991). L'occitan. Histoire interne de la langue I. Grammaire », *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, 1-18.
- LEHMANN, C. (2005). La structure de la syllabe latine », *Essais de phonologie latine*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 157-205.
- LIEUTARD, H. (2004a). *Phonologie et morphologie du parler occitan de Graulhet (Tarn). Structure, contenu et rôle de la syllabe*, CEO, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- LIEUTARD, H. (2004b). La bèstia 'scapada dins la carrièra 'scura : estatut e foncionament de la vocala prostetica. *Linguistica occitana* 2, 1-9, www.revistadoc.org
- NOSKE, R. (2008). L'accent en proto-français : arguments factuels et typologiques contre l'influence du francique. *Congrès mondial de Linguistique française*, 307-320, <http://www.linguistiquefrancaise.org>.
- OHALA, J. (1993). Coarticulation and phonology », *Language and speech*, vol. 36, 155-170.

- PEI, M. (1949). A new methodology for Romance classification », *Word*, 5, 135-146.
- POPE, M. (1952). *From Latin to Modern French*, Manchester : Manchester University Press.
- RAVIER, X. (1991). Les aires linguistiques », *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, 80-105.
- SAUZET, P. (2004). Variation des finales occitanes et format de la syllabe », *Nouveaux départs en phonologie : les conceptions sub- et suprasegmentales*, Tübingen : Gunter Narr, 33-48.
- SEGUY, J. (1954). Accommodements avec une loi d'accommodation », *Via domitia I*, Annales publiées par la Faculté des Lettres de Toulouse, Année 3, Fascicule 4, 43-55.
- SCHURR, F. (1956). La diphtongaison romane. *Revue de linguistique romane*, 20, Paris, 107-144, 161-248.
- TUBACH, J.-P. et alii (1989). *La parole et son traitement automatique*, Paris, Milan, Barcelone, Mexico : Masson.
- VANKOV, L. (1987). *Grammaire historique de la langue française*. Sofia : Naouka i izkustvo.
- VIAUT, A. & I. BUROV (2011). Les produits de la finale -A posttonique en Médoc : du particulier au général », *Actes du IX^e Congrès international de l'Association internationale d'études occitanes*, 24-31 août 2008, vol. 2. Aix-la-Chapelle : Shaker Verlag, 851-865.
- Von WARTBURG, W. (1965). *Evolution et structure de la langue française*, Bern : Francke (7^e édition révisée).
- ZINK, G. (1986). *Phonétique historique du français*, Paris : PUF.

GALLO-ROMAN LANGUAGE BORDER IN THE LIGHT OF DIACHROMIC PHONOLOGY

Abstract. The present paper discusses the historical, sociopolitical, cultural, and geographic factors which lead to the formation of Gallo-roman language border, as well as to the delay in the phonologic development of Occitan as compared to French. The archaism of Occitan phonologic system is illustrated by the fossilization or the hold back or a number of sound changes that French has acquired to the utmost scale. The author examines the reasons for the appearance of the changes in question on a phonetic and phonological level, but he also combines them with extra-linguistic factors such as substrate or supersubstrate influences.

✉ **Ivaylo Burov**
Département d'Études romanes
Université de Sofia Saint
Sofia, Bulgarie

ПРЕНОСЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО КОРЕКТИВНА ФОНЕТИКА НА ИСПАНСКИЯ ЕЗИК

Милена Маринкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В тази статия разглеждам основните проблеми, с които се сблъсква учителят, когато коригира произношението на българи, изучаващи испански език. Алгоритъмът, който предлагам, изхожда от методологията на Д. Пок (1999), с която се диагностицират грешките, които допускат обучаваните по испански език на сегментно и супraseгментно равнище, след което се пристъпва към прилагане на теоретични модели за техния анализ, които се основават на понятията *фонологично сито*, *фонологична глухота*, *междуетикова идентификация*, *еквивалентна класификация*, *перцептивен магнит на родния език*. Разглеждам сходствата и разликите във фонетичните и фонологичните системи на двата езика (испанския и българския) и извеждам дейности, които могат да се прилагат в хода на обучението по корективна фонетика, за да се преодолее преносът на родния език (E1) върху чуждия език (E2).

Keywords: interference, foreign language teaching, corrective phonetics, phonetic and phonological system, error analysis, segmental level, supra-segmental level, perception, speech production, native language, foreign language, phonological models, phonological sieve, phonological deafness, Interlingual identification, Equivalent classification, Native Language Magnet Model, categorization of sounds, grouping of features, algorithm, activities

1. Обучението по корективна фонетика: предмет, цели и задачи

В чуждоезиковото обучение теоретичните постановки на фонетиката и фонологията намират приложение в корективната фонетика, чийто основен предмет е произношението. Основната цел на обучението по корективна фонетика е да предложи модели, с които да се коригира произношение, в което е налице пренос на родния език (E1), като го доближи до нормата на чуждия език (E2). Допълнително могат да се разгледат и някои особености на диатопичните, диастратичните и диафазичните разлики, за да се изпълни тази основна цел. Една от задачите на обучението по корективна фонетика е да прилага дейности, изведени с помощта на теоретични методи и модели, които помагат за преодоляване грешките в произношението, по-специално на грешките, които са резултат от преноса на E1.

2. Методология за установяване на грешки на преноса

Грешките в произношението произтичат от грешки в декодификацията на функционалното и прагматичното значение на изречението, поради което коригирането на произношението започва от перцепцията, за да премине след това към продуцирането на речеви сигнали.

Диагностиката на грешките включва анализ, който установява към кое равнище да бъдат отнесени грешките: **сегментно** или **супрасегментно**. Препоръчително е да се започне най-напред с коригиране на грешките на супрасегментно равнище, а след това да се пристъпи към коригиране на грешките на сегментно равнище.

В частност, за да се прогнозируют грешките, които биха възникнали от преноса на E1, трябва да се извърши анализ на фонетичните и фонологичните системи на испанския и българския език, за да се установят функционалните и афункционалните сходства и разлики между двата езика, след което да се приложат теоретични методи и модели, които позволяват категоризиране на сегментите и супрасегментите в двата езика. Например, за да се категоризират звуковете в испанския език, препоръчително е да се приложи метод, който позволява да се установят еднаквите, сходните и новите звукове в двата езика. Степента на сходство между звуковете е от първостепенно значение, за да се предскаже преносът между E1 и E2, а реорганизацията на перцептивното пространство е в основата на усвояването на чуждия език.

Прилагането на теоретични модели улеснява тълкуването на грешките в произношението. Основните фонологични модели, които позволяват да се анализират грешките на преноса, са:

- (1) теоретични модели, които се основават на понятията „фонологично сито“ и „фонологична глухота“;
- (2) теоретични модели, които се основават на понятията „междуетикова идентификация“ (interlingual identification) и „еквивалентна класификация“ (equivalent classification);
- (3) теоретични модели, които се основават на понятието „перцептивен магнит“ на родния език (Native Language Magnet Model).

3. Влияние на преноса върху произношението на испанския език

Когато започва обучението по корективна фонетика, първото, което се прави, е да се систематизират грешките в произношението, като се открояват случаите, в които тези грешки се проявяват във вокалната или консонантната система на испанския език.

Във **вокална** система се установяват следните по-типични грешки на преноса:

- (1) [a] → [ə]
- (2) [o] → [ɔ]

В **консонантната** система се срещат следните грешки на преноса:

(3) [β] → [v]

(4) [s] → [z]

(5) [ɫ] → [ɮ]

Случаите на пренос могат да се групират по два основни признака:

(1) под влияние на E1: редукция на гласните в неударена сричка; замяна на новия звук [β] със звук, който е сходен в E1; замяна на звук, който съществува в E1, с позиционен вариант, който не съществува в E2 (веларизирано [ɫ]).

(2) под влияние на правописа: случаите, в които думите се изписват с графемите *v* и *z*.

4. Алгоритъм на дейностите за преодоляване на преноса

Алгоритъмът на дейностите, които могат да се приложат в обучението по корективна фонетика на сегментно равнище, е изведен с помощта на теоретичните модели, в които се анализират случаите на пренос.

Първият тип дейности е насочен към преодоляване на преноса, който е породен от фонологичната глухота, чрез упражнения, в които се идентифицират новите звукове в E2 ([β], [ð], [ɣ]; [θ]; [ɰ]; [ʎ]).

Вторият тип дейности е насочен към преодоляване на преноса, който възниква от неправилната междуезикова идентификация и еквивалентна класификация, при което се извършва неправилно приравняване на сходни звукове в E2 към фонологичните категории на E1 ([ɰ], [dʒ]; [x]; [tʃ]; [ɲ]), както и категориалната перцепция на речта и групирането на звуковете в E2 в категории (фонемни, които имат две алофонни реализации, /d/: [d]-[ð]; погрешни сравнения, които произтичат от сходства под влияние правописа: [β] *v*).

Третият тип дейности е насочен към усвояване на нови фонетични контрастивни разлики в двата езика чрез преодоляване на магнита на E1 (редукция на гласните в неударена сричка или реализация на веларизирано [ɫ]).

ЛИТЕРАТУРА

Kanchev, Ivan. (1986). *Manual de Normofonética y Fonología españolas para estudiantes búlgaros*, Sofia.

Marinkova, Milena. (2010). Alguns aspectos fonéticos e fonológicos dos sistemas vocálicos do espanhol e do búlgaro: questões de interferência linguística“. – Във: IberoSlavica, 2010. Yearbook of the International Society for Iberian-Slavonic Studies – CompaRes. Research Group CLE-PUL 5 – Iberian and Slavonic Literatures and Cultures. Commission for Iberian-Slavonic Comparative Research at the International Committee of Slavists. Lisboa: 146-155.

Poch Olivé, Dolors. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid.

INTERFERENCE IN TEACHING CORRECTIVE PHONETICS OF SPANISH

Abstract. In the present article I deal with the basic problems that a teacher faces when they correct the pronunciation of Bulgarian learners of Spanish. The algorithm I have adopted is based on D. Poch's methodology (1999) whereby the errors made by learners of Spanish on a segmental and supra-segmental level are detected and thereafter theoretical models for analyzing them are applied (models based on the concepts such as *phonological sieve*, *phonological deafness*, *Interlingual identification*, *Equivalent classification*, *Native Language Magnet Model*). I analyze the similarities and differences of the phonetic and phonological systems of the two languages (Spanish and Bulgarian) and deduce activities that can be applied in the course of corrective phonetics teaching in order to overcome the interference of the native language (E1) on the foreign language (E2).

✉ **Dr. Milena Marinkova, Assist. Prof.**

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: marinkova@gmail.com

НЯКОИ ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ

Рая Живкова-Крупева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия се фокусира върху някои техники за развиване на интеркултурна компетентност, подходящи за обучение по чужд език на професионално ниво. Тя има за цел да покаже, че тези техники могат да бъдат използвани, за да формират аспекти на интеркултурна компетентност като интеркултурни умения и критична културна осъзнатост.

Keywords: intercultural competence, intercultural attitudes, intercultural knowledge, intercultural skills, critical cultural awareness

В днешния динамичен свят все по-осъзната става необходимостта от развиване на интеркултурна компетентност у учещите чужди езици. Основна функция на всеки език е ролята му като средство за комуникация. В този смисъл обучаваните по чужд език трябва да могат ефективно да общуват на него с носителите на езика. Освен владееенето на езиковия код друга важна предпоставка за такова ефективно общуване е и познаването на културата цел.

Димитър Веселинов предлага модел на езиковата личност, която „изучава и използва в своята дейност чуждия език. Това дава основание тя да се разглежда едновременно и като обучаем, и като ползвател.“ (Веселинов, 2006: 14).

Според този модел езиковата личност се характеризира с:

1) Обща компетенция (модел на поведение, декларативни знания от емпиричен и рационален характер, умения и стратегии за учене и взаимодействие) и

2) Езикова комуникативна способност (лингвистична компетентност – лексикална, граматична, семантична и фонологична; социолингвистична компетентност, отразяваща социалната същност на езика като средство за общуване и включваща маркери за взаимоотношенията между езиковите личности; прагматична компетентност – дискурсивна, функционална, интерактивна) (Веселинов, 2006: 14-16).

Съвременната езикова личност не би могла да взаимодейства пълноценно и ефективно с представители на културата на носителите на езика, без да е развила интеркултурна компетентност.

Според Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) интеркултурната компетентност е многоизмерна, като включва интеркултурни нагласи, знания, умения и критична културна осъзнатост.

Интеркултурните нагласи се изразяват в любознателност и отвореност към света, готовност да се потиснат недоверието към другите култури и вярата в собствената. Това означава желание да се релативизират собствените ценности, вярвания и поведения, да не се изхожда от предпоставката, че те са единствените възможни и верни по същността си, а да се развие способност да се погледне на тях с очите на страничен наблюдател, който има различен набор от ценности, вярвания и поведения.

Интеркултурните знания са декларативни знания за социалните групи в собствената страна и в страната на събеседника, както и за общите процеси на взаимодействие между общества и индивидите. Така знанието може да бъде разделено на два главни компонента: знание за обществените процеси и знание за примери за тези процеси и продуктите от тях, което включва знания за това как другите е вероятно да те възприемат, както и знания за другите.

Интеркултурните умения биват два основни вида: умения за интерпретация и съотнасяне и умения за откриване и взаимодействие. Уменията за интерпретация и съотнасяне се състоят в способността да се тълкува документ или събитие от друга култура, да се обясни и да се свърже с документи и събития в собствената култура. Уменията за откриване и взаимодействие представляват способността да се придобиват нови знания за дадена култура и способността да се използват знанията, уменията и нагласите при ограниченията на общуването в реално време.

Критичната културна осъзнатост е способността за критична преценка въз основата на експлицитни критерии, гледни точки, практики и продукти в собствената и други страни и култури.

За целите на настоящата статия са подбрани за разглеждане техники за развиване на интеркултурната компетентност, подходящи за всички нива на владее на езика. Основна причина това да е водещ критерий е желанието да се демонстрира съществуването и приложимостта на тези техники включително и на по-ниски нива на владее на език. По мои наблюдения, в обучението в по-ниските нива на владее на език се застъпва развиването само на някои аспекти на интеркултурната компетентност, като това най-често са декларативните знания за празници, обичаи и културно-исторически факти.

Избор (или избягване) на тема по време на разговор

Ниво – всякакво

Цели

Осъзнаване на необходимостта от отчитане на културните различия при избор на тема на разговор с носители на езика

Време 50 мин.

Време за подготовка 1 час

Материали

Диалог съдържащ елементи, които могат да бъдат идентифицирани и сравнени с родната култура

Тази дейност дава възможност на обучавания да открива различни теми на разговор, които са деликатни от социолингвистична гледна точка и е най-добре да бъдат избягвани.

Процедура

1) На учениците се задават насочващи въпроси като: В рамките на собствената си култура на какви теми разговаряте с някого, когото не познавате добре?, Какво не бихте обсъждали?, Какви теми по ваши наблюдения избират хора от други култури/страни, когато искат да ви заговорят?, Какво бихте направили, ако човек от друга култура ви зададе въпрос, който ви кара да се чувствате неудобно или на който не желаете да отговорите?

2) Учениците се разделят на малки групи от 3-4.

3) На всяка група се дава копие от предварително подготвен диалог.

4) Всяка група има задача да прочете диалога и да обсъди определени въпроси като: Намерете изразите, които показват преувеличение с цел подчертаване на твърдението; Намерете примери на избягване на отговор.; Защо според вас това се случва?; Свършва ли разговорът внезапно, или има рязка смяна на темата? Какво (според вас е впечатлението на всеки от участниците в диалога за другия)?.

5) Провежда се дискусия в класа, основана на отговорите на отделните групи (Джонсън, К. във Фантини, 2007: 104-105).

Какво става тук? (културни контексти)

Ниво – всякакво

Цел

Да се преживее събитие в културата-цел. Да се разбере случващото се в контекст със и без вербален израз.

Време 20 – 30 мин

Време за подготовка – 5 мин.

Материали

5-минутен откъс от филм.

Тази дейност използва възможностите, които видеото предоставя учениците да проверят уменията си да интерпретират ситуация по контекст (със и без вербален израз).

Процедура

1) Избира се 5-минутен откъс от филм, който показва кратък инцидент, разбираем и без познания за целия филм.

2) Откъсът се прожектира първоначално без звук и се поставя задача на учениците да се опитат да познаят какви са хората, които виждат, какви са взаимоотношенията им, къде са, какво правят, какво казват, какво се случва.

3) Учениците обсъждат отговорите си, като заедно се опитват да съчинят сюжета.

4) Учителят пита какво им е помогнало да отгатнат.

5) Откъсът се прожектира отново, този път с включен звук, и задачата на учениците е да преосмислят първоначалната си интерпретация.

6) Обсъждат се всички промени, направени в историята, и на какво са основани.

[Тази дейност може да се използва с ученици на всякакви нива на владееене на езика. Начинаещите, които имат слаборазвити рецептивни умения, могат да разчитат на контекста и интонацията, а напредналите могат да се опитат да съпоставят първоначалните си предположения с това, което са чули при пускането на звука.

Учениците на средно до напреднало ниво биха могли да се задълбочат повече в културните и контекстуалните аспекти, тъй като ще разберат повече от разговора.

Тази дейност може да бъде последвана от изследване на културата чрез обсъждане на погрешните интерпретации и причините за тях и как родните език и култура влияят върху разбирането ни за дадена ситуация (т.е. как работи културната ни призма)] (Фантини, пак там: 122-123).

Език на жестовете

Ниво – всякакво

Цели

Да се осъзнае употребата на жестове в общуването в културата цел. Да се насърчи дискусията относно какво изразяват различните жестове.

Време 15 мин.

Време за подготовка – 5 мин.

Материали

Картинки на жестикулиращи хора.

Тази дейност насърчава обучаваните да изследват екстралингвистичния компонент на културата-цел, да сравняват и да разбират интеркултурните взаимодействия. Важно е да се изучават жестовете, тъй като понякога жестове, които са невинни в една култура, са обидни в друга.

Процедура

1) Раздават се картинки на жестикулиращ човек или някой изиграва жестовете.

2) На учениците се казва, че това са жестове, използвани в културата-цел.

3) Учениците трябва да си отбележат какво мислят, че символизира всеки от жестовете.

- 4) Те сравняват предположенията си с други ученици.
- 5) Ако е необходимо, учителят дава верните отговори.
- 5) Обсъждане и сравнение с жестовете, характерни за културата на учениците. Където е възможно, се обяснява защо определен жест има определено значение.

Може да се възложи задача на учениците да наблюдават хора, носители на културата-цел, и да направят списък с жестове и специфичните им значения. След това биха могли да докладват на класа и да последва дискусия.

Изключително внимателно дейността би могла да се разшири с някои жестове в културата-цел, които трябва да бъдат избягвани (груби или цинични). (Хъмфрис, Р., пак там 153-155).

Така представените техники развиват основно интеркултурните умения и критичната културна осъзнатост у учещите, за които е изключително важно да придобиват и социолингвистична компетентност на чуждия език дори на ниски нива на владенето му. Интеркултурната компетентност трябва да бъде развивана паралелно с комуникативната компетентност, за да могат съвременните езикови личности да общуват пълноценно с носителите на езика.

ЛИТЕРАТУРА

- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение”, *Образование*, бр. 5, с. 3-21, ISSN 0861-475X.
- OEEP: Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment., Council of Europe, 2000.
- Fantini, A. E. (ed.) (2007). *New Ways in Teaching Culture*, TESOL, Alexandria, Virginia,.

SOME TECHNIQUES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE

Abstract. The present article focuses on some techniques for developing intercultural competence appropriate for all levels of proficiency in a foreign language. It aims to demonstrate that these techniques can be used to form aspects of the intercultural competence such as intercultural skills and critical cultural awareness.

✉ **Mrs. Raya Zhivkova-Krupeva**
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: r.zhivkova@uni-sofia.bg

РАЗРАБОТВАНЕ НА АКАДЕМИЧНИ КУРСОВЕ С ПОМОЩТА НА ПЛАТФОРМАТА ЗА ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ МУДЪЛ

Марияна Георгиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия се стреми да подчертае нуждата за разработване на академични курсове с помощта на електронни платформи за обучение, като платформата Мудъл. Тя представя личен опит със системата, както и с други електронно базирани среди за обучение. Статията цели да обърне внимание на приноса на електронните платформи за обучение като допълнителен инструмент към конвенционалните академични курсове.

Keywords: Moodle, education, virtual learning platforms

1. Електронни платформи за обучение и масивни отворени онлайн курсове

Електронните платформи за обучение предлагат както алтернатива, така и допълнение към класическата форма на присъствено обучение. Тяхната употреба се разширява непрекъснато, за да отговори на предизвикателствата и нуждите на съвременните ученици, студенти и преподаватели. С годините платформите, които предлагат масивни отворени онлайн курсове (MOOC Massive Open Online Courses), отварят все повече възможности пред всеки желаещ да получи знание в определена област. Без да претендирам за изчерпателност, бих желала да представя част от тези платформи, с които имам личен опит. Една такава интерактивна платформа е Корсера¹⁾. Тя предлага безплатни академични курсове на реномирани университети от цял свят. Към момента (септември, 2015 г.) платформата има 130 партньори в 26 страни и предлага 1442 курса и специализации, в които са записани 15 326 744 души. Курсовете са достъпни след безплатна регистрация на интернет страницата на Корсера и се радват на широка популярност. Тези курсове не представляват единствено и само видео лекции. В тях се включват форуми, упражнения, тестове, домашни задания, оценяване, предоставя се подробна библиография за изучаваните дисциплини. Като част от оценяването е заложено и така нареченото peer review, което означава оценяване на поставените задачи от самите участници в курса за работата на техните

съкурсисти. Участието в курса има възможност да бъде удостоверено и с издаване на сертификат от съответния университет, който се заплаща. Предимството на виртуалните академични курсове се състои в това, че за тях не се изисква физическо присъствие в определен час на определено място, структурирани са ясно и достъпно и студентите имат достъп до безплатни виртуални академични курсове на реномирани университети от цял свят.

Корсера не е единствената платформа, която предлага масивни отворени онлайн курсове. Друга платформа, на която бих желала да обърна внимание, е Кан академията²⁾. Тя е образователна организация с идеална цел, чиято мисия е да даде на всеки и навсякъде безплатно образование на световно ниво. Нейният уебсайт е създаден през 2006 г. в САЩ. Към момента в него се предлагат повече от 6500 видео уроци, качени в Ю-тюб канали, в разнообразни области като математика, история, медицина, физика, икономика, биология и др., практически упражнения, както и образователни инструменти за преподаватели и родители. Електронната платформа е преведена на 23 езика.

2. Мудъл

Една от популярните у нас и по цял свят платформи за електронно обучение е Мудъл. Това е безплатна система за електронно обучение с отворен код, която предлага разнообразни възможности. В системата могат да бъдат създавани виртуални курсове, в които да участват студенти и преподаватели. Мудъл възниква още през 2002 г. и се развива постоянно и до днес. Статистиката³⁾ към 2015 показва, че Мудъл се използва в 222 страни, в нея има 8 601 245 създадени курса и 78 239 778 активни потребители. Мудъл се нарежда на 15 място сред стотите най-предпочитани виртуални инструменти за електронно обучение според проведена глобална класация на интернет страницата на Centre for Learning and Performance Technologies⁴⁾. Първите места заемат Туитър, Ю-тюб и Гугъл сърч.

3. Мудъл като част от обучението на СУ „Климент Охридски“

Запознах се със системата Мудъл като част от обучението на СУ „Климент Охридски“ през 2009 г. Университетът предлагаше обучения за преподаватели, които биха желали да използват електронни платформи за обучение. От няколко години насам благодарение на проекти, свързани с преподаването на академични курсове със съвременни информационни и компютърни технологии и желанието на преподавателите от Университета, се създават все повече курсове с помощта на Мудъл. Те вече са неделима част от обучението и са много популярни сред студентите, които се чувстват като активни участници в създаването на специфично дигитално съдържание и развитието на учебния процес. Можете да намерите академичните курсове на сайта за електронно обучение на Софийския университет⁵⁾.

3.1. Мудъл като част от обучението по дисциплината *Увод в техниките на симултания превод* за студентите от специалност *Немска филология в профил Превод* към катедра *Германистика и скандинавистика*

В тази глава бих желала да обърна внимание на Мудъл като инструмент за допълнителна работа към часовете по дисциплината *Увод в техниките на симултанния превод*. Мудъл е система, която позволява съдържанието на курса да бъде разпределено в тематичен, седмичен или социален формат. Това улеснява структурирането на курса и по този начин той е прегледен и удобен за работа. Към всяка тема или седмица могат да се добавят допълнителни ресурси, които представляват същинското съдържание на курса. За курса ми по *Симултанен превод* аз използвам тематичния формат. Съдържанието във всяка секция структурирам допълнително с ресурса *етикет*, който позволява учащият бързо да се ориентира в съдържанието. Други ресурси, които използвам много често, са *страница*, която позволява на преподавателя да създаде интернет страница, *хиперлинк (url)*, чрез който могат да се предоставят хиперлинкове от други интернет страници, *файл*, посредством който могат да се добавят допълнителни учебни материали. За да придобиете представа как би могла да бъде структурирана една секция, вижте фиг. 1, която представлява извадка от курса *Увод в техниките на симултанния превод* през академичната 2014/2015 г.

В отделна секция са поместени и актуални материали, които предоставям на студентите и които излизат в най-горната част на курса. Благодарение на факта, че студентите в специалност *Немска филология* владеят на високо ниво и английски език, много често допълнителните материали, които получават, са на английски език. Ето и как е структурирана информацията в тази секция.

Woche 1

Einführung



Was ist Konferenzdolmetschen?

Konferenzdolmetschen bezieht sich ausschließlich auf die mündliche Kommunikation: eine Mitteilung wird fließend und auf natürliche Weise, in der ersten Person und unter Wiedergabe von Vortragsart, Ton und emotionaler Färbung des Sprechers von einer Sprache in eine andere übertragen.



Erinnerungen des Simultandolmetschers Siegfried Ramler

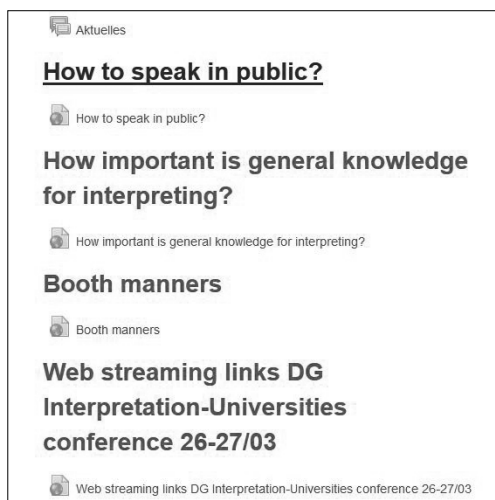
**Die Nürnberger Prozesse - Erinnerungen
des Simultandolmetschers Siegfried
Ramler**



Mind your manners

**Видео, което илюстрира, какво не бива
да правим в преводаческа кабина.**

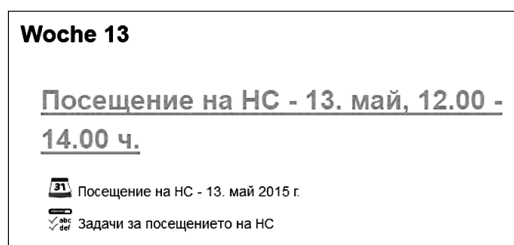
Фигура 1



Фигура 2

Всяка учебна година организирам посещение на Народното събрание за студентите от немска филология, които посещават дисциплината *Увод в техниките на симултанния превод*, за да могат да се запознаят с особеностите на изказа на политическия елит в България. Предварително те получават задачи, с които трябва да се занимаят по време или преди посещението. Мудъл разполага с ресурс, който позволява да се организира събитие в системата, на което да се поканят студентите, както и да се добави списък от задачи, които да се отметнат преди събитието (фигура 3).

Опитът ми с този формат на курсове показва, че Мудъл улеснява и благоприятства работата на студентите и преподавателя по няколко причини. Една от тях е, че съвременните технологии са част от нашето ежедневие и използвайки ги, се пести време. Друга причина е, че Мудъл дава възможността курсът да се структурира оптически прегледно и ясно и в него да се качват допълнителни



Фигура 3

материали от различен вид. Така поднесени, курсовете могат да се използват и от студентите, които не са имали възможност да присъстват на упражнението или лекцията, да наваксат пропуснатото. А ако преподавателят качи материалите за съответното занятие предварително, студентите биха могли да се подготвят предварително за него, ако се постави такова изискване.

3.2. Мудъл като част от обучението по *Немски като втори чужд език*

В рамките на изминалата академична година 2014/2015, благодарение на проекта „Развитие на капацитета на специализанти, постдокторанти и млади учени за преподаване на академични курсове по и на чужд език със съвременни методи и информационни и компютърни технологии“, имах възможността да разработя и експериментален курс по *Немски като втори чужд език* ниво B1.1. Съдържанието в курса отново бе разделено на тематични секции, съобразно учебния материал. В този курс наблегнах на предоставянето на допълнителна информация към граматическата част на всеки отделен урок, като съдържанието беше представено или чрез ресурса *урок*, или чрез качването на допълнителни файлове. Към тези секции използвах и *ресурсите домашна работа и тест*, за да може студентите да могат да упражнят усвоения материал. С помощта на Мудъл могат да се съставят различни видове тестове. Тези, които аз използвах, са за избиране на един верен отговор, като са предоставени няколко такива. Нагледно секциите изглеждат по следния начин.

Thema 1

Temporalsätze mit "wenn" und "als"

Lektion

 Temporalsätze mit "wenn" und "als"

Hausaufgabe

 Setzen Sie das richtige Wort in die Lücken.

Test

 Wenn oder als?

Фигура 4

Thema 5

Relativpronomen

 Relativpronomen und Relativsätze

Test

 Setzen Sie das richtige Relativpronomen ein.

Die Gradpartikeln

 Die Gradpartikeln

Nebensatz mit "obwohl"

 Nebensatz mit "obwohl"

Hausaufgabe

 Verbinden Sie die Sätze mit „obwohl“.

Фигура 5

Освен тези секции отделих внимание и на преходните елементи между уроците, които представляват текстове и задачи към тях в учебника. Тях оформих като самостоятелни секции. В тях предоставих допълнителни материали към текстовете, различни упражнения за самостоятелна работа, както и ресурса *форум*, чрез който студентите могат да дискутират по поставена предварително тема и така да упражняват предоставения лексикален материал.

Thema 4

Zwischenspiel 1

Spiele Leben - Hintergrundinformation



Spiele Leben - Zwischenspiel 1 108.4KB PDF документ

Spiele Leben - Übungen



Übungen zum Text - Zwischenspiel 1

Diskutieren Sie!



Zwischenspiel 1

Фигура 6

И при курсовете за чуждоезиково обучение платформата Мудъл оказва чудесна помощ за разработване на допълнителен академичен курс, който да бъде допълнение на конвенционалното преподаване в клас. Намерението ми е да продължа да използвам Мудъл в дисциплините, които преподавам, и да проуча в по-голяма дълбочина допълнителните му ресурси и техните функции, за да стане тяхното използване още по-пълноценно.

4. Заключение

В заключение бих желала да спомена, че електронните платформи за обучение са отлична помощ за разработване на академични курсове. Тези виртуални курсове имат потенциал да се превърнат и в курсове за дистанционно обучение, което става все по-актуално в академичните среди и се предлага от някои университети.

Електронните курсове освен това спомагат за развитието и формирането на различни дигитални умения (оперативни, информационно-навигационни, социални и други) у студентите. Курсовете стимулират използването на мобилните технологии и реализацията на индивидуалните цели и стратегии на студентите и преподавателите, които получават възможността да се изявят по креативен начин, да се чувстват включени в дигитална среда и да създават специфично дигитално съдържание.

Според мен всеки съвременен преподавател трябва да премине обучение по Мудъл или подобна платформа, за да отговори на предизвикателствата на бъдещото образование. Така то ще бъде достъпно за повече желаещи и пред него ще бъдат премахнати всякакви граници.

БЕЛЕЖКИ

1. Корсепа: <https://www.coursera.org/>, към септември 2015 г.
2. Кан академия: <https://bg.khanacademy.org/>, към септември 2015 г.
3. Moodle Statistics: <https://moodle.net/stats/>, към септември 2015 г.
4. Top 100 Tools for Learning 2015: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>, към септември 2015 г.
5. Електронно обучение в Софийски университет: <http://elearn.uni-sofia.bg/>, към септември 2015 г.

CREATING ACADEMIC COURSES WITH THE E-LEARNING PLATFORM MOODLE

Abstract. This paper intends to present the need of using virtual learning platforms like Moodle as a part of the academic education. It is based on personal experience with the Moodle platform and other e-based learning platforms. The paper presents the benefits of using e-based environments as an additional instrument to conventional face-to-face academic courses.

✉ **Mrs. Mariyana Georgieva, Assist. Prof.**
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: marijana_georgieva@abv.bg

ЕЛЕКТРОННИТЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Зорница Лъчезарова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя различни виждания, свързани с електронните презентации. Изучават се разнообразни подходи при прилагането на електронно съдържание в часовете по английски език със студенти. Разглеждат се различията между родените в дигиталната епоха (digital natives) и поколенията преди тях. Анализът се основава на наблюдения върху презентации на студенти в час по теми, свързани с международните отношения. Обсъждат се някои стратегии за по-ефективни техники на представяне, както и влиянието на избора на съдържание по отношение на отвличането и привличането на вниманието на аудиторията.

Keywords: electronic presentations, foreign language teaching

Интересни са правилата на новия електронен свят. В него няма място за колебание. Нещата се случват в момента, без предварителни нагласи и очаквания. Нещата се подразбират. По същия начин се подразбира и използването на електронни средства за представяне на информация. На почти всички конференции презентациите са по-скоро нещо обичайно, отколкото специално предпочетено от участника. Смятам, че това има своите причини, произлизащи от повсеместното разпространение на електронната комуникация, но също така е важно да бъдат отчетени възможностите за избор и начин на предаване на дадено послание, като се вземат предвид различни подходи за осъществяването му.

Ще обърна по-особено внимание на електронните презентации, тъй като те са един твърде често срещан избор. Тяхното участие в учебния процес е нещо съвсем естествено, защото те до голяма степен отразяват начина на общуване във всекидневието на тези, които ги представят. Картинното излагане на информация е вече неразделна част от нашия живот и менталните ни представи за нея са силно асоциирани с готови образи, а не с такива, съставени или сътворени в съзнанието ни посредством четене на текст. Това важи с още по-голяма сила за днешните родени в дигиталната епоха хора (digital natives),

за които „новите“ технологии не са никак нови, а по-скоро естествена част от обкръжаващия ги свят. Затова е трудно да им се дадат съвети как да се справят по-добре с тях. По-голямото предизвикателство е да се създаде път към един общ език между това, което бих нарекла „смесено“ поколение и изцяло дигиталното такова. Смесеното поколение е живяло преди навлизането на новите технологии и продължава да живее след това. Тъй като познава и друг, предишен свят, смесеното поколение си е изградило представи, които често са доста различни от тези на дигиталното. Въпреки това съвместното им съществуване налага известна степен на взаимно разбиране и толерантност. Тъкмо тук се намира смисълът да се анализират електронните презентации – в името на разбирането между двата типа хора и успешната им комуникация.

За да илюстрирам по-добре аргументите си, ще разгледам някои различия между родените в дигиталната епоха и тези, родени и развили се преди нея, но живеещи в нея. Според Палфри и Гасър първите са „родени след 1980 година, когато социалните дигитални технологии, като Usenet и системите за електронен бюлетин, се появяват онлайн“ (Палфри & Гасър, 2008: 1). До известна степен съм съгласна с това твърдение, доколкото определението за тези хора е по-всеобхватно и включва технологии в по-начален вид, а не тези от последните поколения. Моят фокус обаче е върху хората, родени през деветдесетте години на двайсети век, най-вече около 1995-96 година, тъй като през последните две години имам впечатления от тях и от техния поглед към света. Една от задачите, които обикновено им поставям, е да подготвят презентация на тема, свързана с международните отношения, тъй като това е тяхната специалност и много от тях съвсем искрено се интересуват от тематиките, разглеждани там. Решена да им дам максимална свобода при представянето, една от стратегиите ми е да не ги ограничавам с определени изисквания относно вида на презентацията – дали да бъде електронна, или да бъде просто разказана пред аудиторията. Много от тях, разбира се, веднага се интересуват дали може да бъде електронна. Подготвена за подобни въпроси, се съгласявам, но поставям някои изисквания към оформлението – да има определен брой слайдове и редове текст на слайд, както и представянето да се извърши в рамките на определено време. Някои от презентиращите ги спазват усърдно, но други проявяват творчество и дават воля на въображението и представите си.

При преглеждането и изслушването на презентациите срещам няколко основни проблема. Първият е справянето с времевото ограничение. Много от студентите са изкушени да включат възможно най-подробна информация и да разгърнат идеите си в повече посоки. Това изисква време и ги принуждава да надвишат определеното такова. Вторият проблем е видът на слайдовете. Някои студенти например, предпочитат да напишат повече текст, който да обясни достатъчно добре идеите им, но за сметка на това спестяват други визуални средства. Този подход невинаги е успешен, тъй като при него има опасност да

се изгуби вниманието на публиката и представянето да се превърне в „четене“ на слайдове.

Много изследвания се занимават с ефекта на електронните презентации върху доброто академично представяне на студентите. Някои от тях твърдят, че отношението на студентите към тези презентации е положително и те влияят добре на краткосрочната памет, когато са добре подготвени. Други трудове, занимаващи се с мненията на студентите относно презентациите, показват някои от предпочитанията, които те изразяват: студентите биха желали текстовете да са допълнени с изображения, както и текстът от слайдовете да не се чете дословно (Уз и др., 2010: 2052). Презентацията е помощно средство, което се използва като опора за организация на представянето, като източник на информация и интересни илюстрации, но не е единственото нещо, което оформя цялостното впечатление и резултати. Умелото съчетаване с устната комуникация и интерактивното отношение към аудиторията са ключови моменти за нейната успешност. Друг важен момент е употребата на цветовете в презентацията, тъй като те привличат вниманието и спомагат за по-лесната организация на информацията (Уз и др., 2010: 2052). Вниманието към подбора на цветове и ефекти е важно за начина, по който слушателите и зрителите възприемат информацията – всяко претрупване би довело до нежелано отвлечане на вниманието, но от друга страна, липсата на разнообразие би довела до същото. Балансът при избора на цветови ефекти и мултимедия би довел до по-спокойно и трайно възприемане на информацията.

Тези наблюдения са в синхрон с идеята, че визуалните образи заемат особено важно място в човешкия живот. Това се подкрепя от твърдението, че „от неврологична гледна точка, зрението е най-развитото от сетивата ни“ (Якура, 2013: 260). Склонността да се запомнят образи с лекота може да бъде в значителна помощ за възприемането на учебен материал. Поради тази причина подборът на тези образи е изключително важен. Едно от условията той да бъде успешен, е вземането под внимание на публиката, към която е насочена презентацията. Ако тази публика е съставена от хора, родени през дигиталната епоха и презентирацията също е такъв, е възможно решенията да бъдат по-лесни поради близкия начин на мислене. Винаги е възможно обаче да присъстват и хора от други поколения, които да имат нужда от известно адаптиране, за да се осъществи комуникацията. Пътят към успешното общуване преминава през дигиталност, образи и технологии, но изисква и много взаимно разбиране.

ЛИТЕРАТУРА

Палфрей & Гасър. (2008). Palfrey, John & Gasser, Urs. (2008). *Born Digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

- Уз и др. (2010). Uz, Çiğdem, Orhan, Feza & Bilgiç, Gülşah. (2010). *Prospective teachers' opinions on the value of PowerPoint presentations in lecturing. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2051–2059.
- Якура, 2013: Yakura, Elaine K. (2013). *Vizualizing an information technology project: The role of powerpoint presentations over time. Information and Organization*, 23, 258–276.

ELECTRONIC PRESENTATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This paper presents different views on the subject of electronic presentations. It studies the various approaches as to the application of electronic content in English language classes with university students. It focuses on the differences between digital natives and the generations before them. The analysis is based on in-class observations of students' presentations on topics related to the subject of international relations. Some strategies for more efficient presentation techniques are discussed and the effects of the choice of content are studied in terms of the distraction and focus of the audience involved.

✉ **Mrs. Zornitsa Lachezarova, Assist. Prof.**
Sofia University
E-mail: zornitsalt@yahoo.com

ОПИТЪТ ОТ СЕМИНАРНИТЕ ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК СЪС СТУДЕНТИТЕ ОТ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Мартин Ненов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя опита на автора от семинарните занятия по английски език със студенти в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Разгледани са пет теми, последвани от резултатите от дискусиите.

Keywords: seminar, main idea, key details, interview, manuscript, graffiti, interpretation

В настоящата статия ще представя някои от темите, разгледани в упражненията по английски език със студентите от специалността „Международни отношения“ и етнология в Софийския университет.

На първото семинарно занятие студентите получиха задачата да резюмират съдържанието на текст – статия от списание, отразяваща геополитическата обстановка в район с напрежение и конфликти. За целта им беше предложено интервюто на Хенри Кисинджър, дадено за сп. „Шпигел“ (Кисинджър, 2014). Поставената задача беше да изведат основните тези от интервюто на един от най-известните дипломати на САЩ. В процеса на работата беше обърнато внимание на подвеждащите въпроси на журналиста, като например за новия световен ред, и как подобни въпроси са използвани от опитния дипломат, за да лансира своето виждане, без да позволява да бъде уличен в некоректни действия спрямо хора от различни краища на света.

Студентите сами трябваше да открият акцентите в интервюто, да преценят конфронтиращи ли са гледните точки на питащия и отговарящия.

Публикуваните в електронни ежедневници статии са благодатен материал за разискване, тъй като под тях има коментари от читатели, които са не толкова интересни от самата статия или интервюто в случая. Интерес предизвикаха коментари под линия като: „Интересно, не споменава Южна Америка, нито Карибите, сякаш ние споделяме западните възгледи и ценности. Или пък африканския възглед? Или индианския? Това е проблемът му, че е късоглед.“ и следващият критичен коментар, явно отправен към журналиста: „Проведох-

те интервю с Кисинджър, без да си направите труда да го попитате за миналото му? Необходими са ви ключови думи ли? Чили, Гватемала, Източен Тимор, Бангладеш и т.н. ...“.

Студентите почти нямаха информация за миналото на дипломата и ролята му в световната политика и една от целите на семинара беше да се събуди интересът им и да потърсят за своя лична информация англоезични източници по този въпрос.

На второто семинарно занятие ги насочих към коментирането на текста като факт. Провокирах любопитството им, като им предложих съпоставка между указа на Петър I от 5 май 1709 г. и историята за произхода на идиоматичния израз „Pay through the nose“ (плащам си през носа). Накратко, той произлиза от установената практика на скандинавските завоеватели да разцепват с нож ноздрата на този, който не е платил навреме данъка си. Тук ще си позволя да цитирам гореспоменатия указ, тъй като е от източник, който трудно може да бъде намерен (Младеж и общество, 1989), а текстът може да представлява интерес с актуалността си и с възможността да бъде интерпретиран в различни посоки:

„Указ на Петър I
5 май 1709 г.

Забелязваме, че по Невски проспект и на обществени места младежи на именити бащи, нарушавайки етиката и добрия тон, се перчат предръзко в испански панталони с разни дрънкулки и висулки.

Нареждам занапред на господина полицмейстера на Санкт Петербург да лови с голямо старание тези контета и да ги откарва в леярната, където безпощадно да бъдат бити с тояги, докато съвсем лъснат задниците им изпод испанските панталони. На званието и общественото мнение да не обръща внимание, както и на воплите им.

Забелязваме, че жени и млади момичета се явяват по баловете, без да имат обноски и без да знаят правилата за обличане в чуждестранни дрехи, та приличат на същински кикимори. Като облекат робата и кринолина от атлаз върху мръсното си тяло, те се потят страшно и разнасят зловония, което хвърля в ужас чуждестранните гости.

Нареждам занапред, преди явяване на бал, да се къпят в баня и със сапун усърдно и да следят зорко не само за чистотата на връхната си дреха, но и за телесната, за да не позорят с гнусния си вид руските жени.

Нареждам на господа сенаторите да изнасят речите си не по написан текст, а само устно, със свои думи, за да може всеки да види глупостта им.“

Задачата на студентите беше да интерпретират указа на руския император и обичайното право на скандинавците, наложили своя закон в завладените британски територии. Препоръчах им да ползват собствен инструментариум при разсъжденията върху двете нормативни системи и върху менталността

на двата северни народа. Поясних, че като проверител бих приветствал социологически микроанализ или размисли върху всекидневието на елита и на принадлежащите към социалното дъно.

Студентите се справиха великолепно със задачата, редуваха се интересни и наситени с хумор анализи. Мъжката част от аудиторията се забавляваше с предписанията за поведение към нечистоплътните дами, а девойките се бяха съсредоточили върху предвижданите санкции за знатни младежи в испански панталони.

Моите амбиции бяха насочени основно върху третата тема, предвидена за този курс, разбита в няколко занятия – английският превод на „Кралското огледало“, норвежки ръкопис от XIII век. Като начало направих описателно представяне на произведението. То е компилативно, включва основни дуалистични представи и космогонични мотиви, като в него се преплитат писмена и устна традиция. То е представител на т. нар. Огледален жанр или *Speculum* литературно произведение, целящо да предостави енциклопедични познания на читателя. Темата за този разпространен в Средновековието и водещ началото си от дълбока древност жанр е разгледана подробно в статията „Възникването на жанра огледало на владетеля“ на проф. Ан. Герджиков (2007):

„Още в Античността се оформя жанрът на съвети към владетеля, който под названието „Огледало на владетеля“ (*speculum principis*, *speculum regis*, *speculum regale*) става един от основните в литературата на Средновековието. Въпреки че образът с огледалото се среща още у Сенека, наименованието „огледало на владетеля“ се употребява от XII в. нататък. По това време обаче произведенията, съдържащи съвети към владетеля, са многобройни както в Западна Европа, така и във Византия, а оттам и в славянския свят. Само през IX и X в. те са няколкостотин.

Първите произведения със съвети към владетеля са от Египет и Месопотамия. В древна Гърция първи са Омир, Хезиод, Теогнид и Пиндар. При тях съветите и възхвалата на владетелите са свързани с аристократичния идеал на архаиката“ (Герджиков, 2007).

Цитираното по-горе произведение, използвано за целите на семинарното занятие, се причислява към поджанра *Speculum regale* „Огледалото на кралете“. Съдържанието на норвежкия ръкопис с оригинално заглавие *Konungs skuggsjá* (Кралското огледало) до голяма степен се припокрива с това на поджанра „Огледала за принцове“. Бащата, кралят, посвещава младия принц в изкуството на управлението на кралството, като му разказва за земите, които един ден ще управлява, както и за такива, невключени в неговите владения, но знанията за които са нужни на един успешен крал. Въвежда го в етикета на кралския двор, стратегията и тактиката при водене на война. Ръкописът засяга също така връзката между църквата и държавата, изобилстват примерите от Стария и Новия завет, дава съвети относно мореплаването и търговията. Написана е за принц

Магнус Лагаботе (Magnus Lagabøte), сина на крал Хокан Хокансон (Håkon Håkonsson). Съдържанието на книгата обаче предполага по-широка аудитория, понеже съдържа указания и за поведението на приближените на краля, например „защо не бива да се носи мантия в присъствието на краля“ или „Как да получим пост сред съсловието *hirð* – най-доверените мъже на краля, неговата охрана“.

Поставената на студентите задача беше да интерпретират темата за просветения монарх като доминантен мотив в европейските и други литератури – по техен избор са времевите рамки и жанровете, в които се интерпретира този тематизъм. Като аналог на Огледалната литература биха могли да считат и древноиндийския епос Панчатантра, чийто произход е свързан отново с необходимостта от обучението и подготвянето на повърхностните и неразумни царски синове за отговорната им задача да ръководят един ден кралството.

Какви бяха резултатите? Бих открил една разработка, основана върху два ръкописни превода на Софроний Врачански. Става дума за превод от гръцки на книгата „Театрон политикон“ – на два пъти Софроний се насочва към труда на Амброзий Марлиан „Theatrum politicum“ от 1631 г., като го превежда частично първо под заглавие „Философския мудрости“ във Втори видински сборник (1802 г.), а след това го превежда почти изцяло като „Гражданское позорище“ (1809 г.). Изследвачите откриват многобройни сходни творби в балканските литератури от XVIII и XIX в. Студентката предложи атрактивен анализ на глава 15 – „Господар кога има с книжно учение содружено державная власт свою, тогива бива имя его славно“. Опорна библиография бяха „Съчиненията на Софроний Врачански“, издадени от Н. Аретов (1989) и публикацията „Българското възраждане и Европа“ (Аретов, 1995).

Като заключителна за семестъра задача бях оставил темата за графитите, позволяваща голяма свобода при тяхното интерпретиране. Разчитах на провокации от типа да се издирят и систематизират а) графити, които говорят с езика на културната ситуация днес; б) графити, които разказват една история за ценности, интереси и пристрастия; в) графити, чрез които маргиналите заявяват присъствие, и г) графити, които сглобяват пъзела на съвременното по света и у нас.

Посочих примерна литература на английски (Павлов, 2005) и ги посъветвах да издирят графити в своите квартали в София и в родните си места. Предложената литература не беше избрана случайно, книгата е резултат от опита на преподавател по време на семинарните занятия със студенти в няколко европейски университета.

Резултатите от поставената задача този път не бяха на очакваното равнище. Нямаше впечатляващи сбирки от собствени материали на графити – рисунки или словесни формулировки. Бяха ползвали наличните в интернет пространството. Според студентите в подлезите, под мостовете и навсякъде, където

се пишат графити, преобладават нецензурни изрази („изблици“) на футболни и националистически пристрастия – явно това беше попречило на младите хора да вземат присърце задачата. Тази тема се оказа не толкова благодатна за работа със съответната студентска аудитория. Предпочитаха да правят лингвистичен анализ на графитите, да ги превеждат, но не и да сглобят пъзел.

Идеята ми беше да намерят надписи, подобни на този, който украсява корицата на предложената им книга – „Germany is only an illusion“ (Германия е само една илюзия). В този стенов надпис прозира разбирането или може би интуитивното долавяне на автора му, че има нещо, което не е наред в онзи спойващ елемент, който прави от населението на една страна нация. Този проблем е много актуален за българското общество и все повече наболява, но явно още не е осъзнат. Всъщност именно това е резултатът от поставената задача за занятието – беше установена липсата на подобно осъзнаване. А както пише авторът на книгата Ръсел Уест-Павлов, „Националната идентичност не е даденост“. Тя постоянно трябва да се подхранва и отстоява (Павлов, 2005: 12).

Искам накратко да спомена още една тема, която съм предлагал на студенти от различни специалности. Подходящото време за нея е около Коледните празници – разказът „Даровете на вълхвите“ от О. Хенри (2003). Този разказ присъстваше в учебника за английските гимназии по времето, когато бях ученик. Анализите, които правехме тогава, бяха издържани в духа на нравствените и етични норми на тогавашното общество. Интересно ми беше да чуя как днешните студенти възприемат този текст и не бях разочарован в очакванията си да чуя нестандартни интерпретации. Най-силно ме впечатли разсъждението на студентка от специалност „Етнология“, на която преподавах преди няколко години. Според нея Джим не е направил жертва, като е продал наследствения си часовник, просто се е разделил с част от едно минало, което дори не е негово. Да се вкопчваме в миналото и да тъгуваме за него, си е чиста загуба на енергия и на време – време от настоящето, което единствено има значение. Да, Джим обича Дела, но това личи не от пожертването на един предмет, за да ѝ купи подарък за Коледа (всъщност това изобщо не се схващаше като жертва), а от комплексното му отношение към нея – мислите му, думите и действията му в момента. Що се отнася до притесненията за бъдещето, те са също толкова безпредметни, колкото и тъгуването по миналото. Бъдещето се оформя от действията ни в момента – постъпваме ли правилно сега, ще имаме хубаво бъдеще.

Цитираните разсъждения съдържаха есенцията на древни философски учения. Възможно е студентката да е чела подобна литература, но не е изключено този анализ да се е родил в момента от необремененото с клишета съзнание на един млад човек. Какъвто и да е случат обаче, изводът е обнадеждаващ: днешните студенти не са по-малко знаещи, по-незаинтересовани и по-малко любознателни от някогашните, както често чувам да се говори по техен адрес.

Докато има такива студенти, ще си струват усилията на учителите им да търсят интересни теми и да измислят начини как да ги привлекат в аудиторията за поредното семинарно занятие или лекция.

БЕЛЕЖКИ

1. Младеж и общество 1989: Указ на Петър I. – *Младеж и общество*, I, 1989/5-6, 92.
2. Кисинджър 2014: Kissinger, Henry. *Do We Achieve World Order Through Chaos or Insight?*. <http://www.spiegel.de/international/world/interview-with-henry-kissinger-on-state-of-global-politics-a-1002073.html>, 2014. 10.10.2015.

ЛИТЕРАТУРА

- Аретов, Н. (1989). *Софроний Врачански. Съчинения в 2 тома*. София: Български писател, Т. 1, 1989; Т. 2.
- Аретов, Н. (1995). *Българското възраждане и Европа*. София: Кралица Маб.
- Russell West-Pavlov. (2005). *Transcultural Graffiti: Diasporic Writing and the Teaching of Literary Studie*. Amsterdam: Rodopi.
- О. Хенри. (1977). *Избрани разкази*. София: Народна култура,.
- О. Henry. (2003). *Selected Stories of O. Henry*. New York: Barnes & Noble Classics,.

THE EXPERIENCE FROM THE SEMINARS IN ENGLISH WITH STUDENTS AT SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Abstract. The article presents the experience of the author from seminars with students at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Five topics are mentioned, followed by the explanation of the results from the discussions.

✉ **Mr. Martin Nenov, Assist. Prof.**
Department of Western Languages
Faculty of Classical and Modern Philologies
Sofia University
125, Tsarigradsko Shosse blvd., bl. 3,
1113 Sofia, Bulgaria
E-mail: marnenov@abv.bg

ISBN 978-619-7065-06-0

Разпространява се безплатно.

Книгата е създадена с финансовата подкрепа на проект BG051PO001-3.3.06-0045 „Развитие на капацитета на специализанти, постдокторанти и млади учени за преподаване на академични курсове по и на чужд език със съвременни методи и информационни и компютърни технологии“ Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз.

Проектът е с бенефициент Софийски университет „Св. Климент Охридски“ чрез Факултета по класически и нови филологии.

Ръководител: проф. Петя Янева.