



Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

Десислава Любомирова Стоимчева – Коларска

**ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЕН МОДЕЛ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ
НА КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ОБЩУВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК
В ИГРОВО-ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА**

АВТОРЕФЕРАТ

за присъждане на образователна и научната степен „Доктор“
по професионално направление 1.2. Педагогика – Предучилищна педагогика
Докторант в редовна форма на обучение

София

2016

Дисертационният труд „Теоретико-експериментален модел за овладяване на компетенции за общуване на чужд език в игрово-образователна среда“ е обсъден и насочен за публична защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика“, ФНПП, СУ „Св. Кл. Охридски“. Дисертационният труд съдържа 279 страници основен текст и приложение в дисертационния труд за диагностичните процедури, включени в дисертационното изследване във формиращата система.

Текстът е онагледен от 3 схеми, 26 таблици, 53 диаграми в основния текст и 12 приложения в 17 страници с илюстрации от инструментариума и процедурите. Библиографията включва 182 литературни източници, от които 114 на кирилица, 40 на латиница и 28 интернет-ресурси.

Трудът е структуриран в увод, изложение в три глави, заключение и изводи, библиография, приложения.

Съдържание на автореферата

1. Обща характеристика на дисертационния труд	4
1.1. Актуалност на изследването	4
1.2. Параметри на изследователската програма	4
1.3. Методи на изследване и организация на изследването	5
1.4. Структура на дисертационния труд	6
2. Съдържание на дисертационния труд	6
2.1. Увод	6
2.2. Глава първа. Теоретична постановка на проблема	6
2.3. Глава втора. Теоретико-експериментални и организационни параметри на изследването	11
2.4. Глава трета. Анализ на резултатите от изследването	16
2.5. Заключение и изводи	37
3. Приноси, определящи научната, приложно-експерименталната и практическата значимост на труда	38
4. Публикации, свързани с дисертацията	39

1. Обща характеристика на дисертационния труд

Децата са бъдещите възрастни, които ще определят прогреса на обществото. В този смисъл на детето в съвременните образователни институции се предоставят възможности за развитие и образование, които са от значение за прогреса на бъдещото общество. В отговор на новите предизвикателства в образованието и в частност в областта на ранното чуждоезиково обучение се стигна до идеята за разработване на експериментален модел за овладяване на компетенции за общуване на чужд език в игрово-образователна среда. На основата на концепцията за „усвояване“ на език, се доказва значението на система от игрово-образователни ситуации и се проверява влиянието на мотивацията, тревожността и самоувереността като параметри *на афективния филтър* (комплекс от емоции, които изпитва обучаваният) в тях за степента на езикоусвояване.

1.1. Актуалност на изследването

- Въвеждането на система от документи, произтичащи от ЕКР/НКР 2012, от ЗПУО (2015), свързани с компетентностите в съответните етапи на образованието *при водещата роля на игровите форми на интеракция* (ДОСПО, 2016).
- Динамично развиващият се свят, нуждата от способност да се мисли и действа в индивидуален и в екипен план, да се проявяват *компетентности в общуването още от ранна детска възраст*. Компетентностите при условията на игровите ситуации в образователен план придобиват все по-голяма значимост за индивидуален и групов просперитет и прояви на креативност.
- Водещите аспекти са по отношение на комуникативната компетентност, включваща умения в игров план за употреба на езикови единици от различни степени, правилата за тяхното съчетаване в ситуацията, използването им в речеви емоционални игрови актове и едновременно игрови правила.
- Нуждата от обогатяване емоционалния живот на детето, съчетана с образователните му потребности. *Играта и играенето са основна предпоставка за осигуряване на емоционален комфорт на децата чрез игровизацията на обучението.*
- *Емоционалният комфорт* на децата в игровите ситуации по чужд език създават положителни нагласи за бъдещо изучаване и усъвършенстване на чуждоезиковите компетенции в училищна възраст.

Посочените научноизследователски ориентири детерминират избора на формулировката на дисертационната тема, защото се споделя разбирането, че значимостта и актуалността на проблематиката изискват задълбочено теоретично и емпирично проучване на нови възможности, които предоставят игрово-образователните ситуации по чужд език за формирането на компетенции за общуване на чужд език в предучилищна възраст.

Настоящото експериментално изследване е провокирано от желанието за апробиране на модел *за ранно чуждоезиково обучение, изграден върху афективен филтър (комплекс от емоции) от игрови технологии*. Интерактивният модел е изграден *при етапно включване на шест компонентна йерархична структура чрез ранното чуждоезиково игрово взаимодействие, рефлектираща с шест компонентната йерархична структура на образователните направления при доминиране на „Околния свят“*. Чрез водещото значение на емоционално-филтриращия филтър при ориентиране в чуждия език той опосредства позитивно демонстрирането на компетенции в два пласта: компетенции за комуникация на чужд език, но придружени във всяка игрова ситуация с представени поетапно в 64 игрови задачи за комуникативни и от социални компетенции.

1.2. Параметри на изследователската програма

Всичко изложено дотук като актуалност на изследователската работа в областта на осъвремененото предучилищно образование и на европейските ключови компетенции у 5 – 7-годишните деца ориентира към следните параметри на изследователската програма:

Целта на настоящето изследване е да се разработи и апробира експериментален модел за овладяване на компетенции за общуване на чужд език в игрово-образователна среда на деца от 5 – 7-годишна възраст.

Във връзка с това се формулира следната **хипотеза**:

Предполага се, че апробирането на модел за ранночуждоезикова интеракция, изграден върху афективен филтър чрез игрови технологии, влияе положително върху компетенциите за общуване на чужд език в задължителната предучилищна подготовка (5 – 7-годишни деца).

Предмет на изследването е процесът на игрово взаимодействие на английски език с деца в предучилищна възраст при прилагането на експериментален интерактивен модел за усъвършенстването на комуникативните и социални компетенции.

Обект на изследването са лицата, субектите (5 – 7-годишните деца), изразяващи компетенции за общуване на чужд език в моделна игрово-образователна среда.

Задачите, произтичащи от тези хипотези на изследването са:

1. Да се си извърши теоретично проучване на български и на чуждестранни изследвания за ранното чуждоезиково обучение и ролята на играта в детството по посока на ключовите европейски компетенции – социални и комуникативни.
2. Да се използват диагностични процедури, интегрирани към образователни програми, за оценяване на ранната чуждоезиковата компетентност в задължителното предучилищно образование.
3. Да се разработи и апробира експериментален интерактивен модел за ранно чуждоезиково обучение, интегриран към образователни програми.
4. Да се докаже значението на експерименталния интерактивен модел за усъвършенстване на умения за общуване на чужд език чрез параметрите на афективния филтър, като комплекс от емоции в детството.

1.3. Методи на изследване и организация на изследването

За целите на дисертационния труд е съставена изследователска програма, която включва комплекс от методи на изследване:

1. Теоретично проучване.
2. Педагогическо наблюдение.
3. Психолого-педагогически експеримент при включване на дванадесет диагностични процедури по три критерия и свързани с тях показатели.
4. Статистическа проверка на хипотези, едновременност в събирането на данни и техния анализ.
5. Аргументирана интерпретация, статистически методи за количествен и качествен анализ на резултатите.

Разработването на настоящия дисертационен труд е осъществено в следните **основни етапи**:

I етап. Уточняване на изследователския проблем. Проучване на проблематиката, представена в научни литературни източници от областта на педагогиката и психологията. Фокусът на теоретичното проучване е върху чуждоезиковото и ранното чуждоезиково обучение, върху емоционалното филтриране и играенето.

II етап. Разработване на модел за овладяване на компетенции за общуване на чужд език в игрово-образователна среда в предучилищна възраст – 5 - 7 години, чрез извеждане на цели, съдържание и организация на педагогическото взаимодействие и обвързването му с направленията: **математика, околна среда, музика, изобразително изкуство, конструиране и технологии, физическа култура, Водещи бяха моделите на игрово взаимодействие**: социално-обвързващ модел, емоционално-филтриращ модел, когнитивно-информативен модел и функционално-делови модел.

III етап. Приложение на диагностични процедури, под формата на констатиращ експеримент, за установяване на входно ниво на компетентност за общуване на английски език на изследваните деца.

IV етап. Формиращият етап в изследването се разглежда игровото общуване на основата на **емоционално-филтриращ модел** в комбинация с един от останалите три модела на игрово взаимодействие. Този модел е реализиран като **ранночуждоезиково взаимодействие посредством**

формиращ експеримент в експериментални групи от държавни детски градини и частни занимални.

V етап. Повторно приложение на диагностичните процедури във вид на контролен експеримент, с цел сравнение на резултатите, получени от контролните и експерименталните групи.

1.4. Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд съдържа 279 страници основен текст и приложение към дисертационния труд за диагностичните процедури, включени в дисертационното изследване във формиращата система.

Текстът е онагледен от 3 схеми, 26 таблици, 53 диаграми в основния текст и 12 приложения в 17 страници с илюстрации от инструментариума и процедурите.

При разработването на дисертационната тема е реализиран анализ на 182 значими по разглеждания проблем **научни и информационни източници**, от които 114 на кирилица, 40 на латиница и 28 интернет-ресурси. Всички те са коректно отразени в списъка на използваната литература, приложена към дисертацията.

Дисертацията е структурирана в последователност увод, изложение в три глави – първа глава, втора глава, трета глава, като завършва със заключение и изводи, придружени от препоръки за практиката, библиография, приложения.

2. Съдържание на дисертационния труд

2.1. Увод

В **увода** се извеждат мотиви за избора на дисертационната тема, актуалността и значимостта на разглежданата проблематика. Конкретизират се основната цел, задачи и хипотеза. Акцентира се на уеднаквяването на нормите в българското и европейското образование, нуждата от интелигентен растеж, обучение и образование през целия живот, развитието на умения за работа с постоянно променяща се информация и усвояване на методи за учене, значението за законодателни документи и инициативи за развитието на предучилищното образование и за ключовите компетенции на 5 – 7-годишните деца.

2.2. Глава първа. Теоретична постановка на проблема

Целта на **първи параграф** е да се разгледат дефинираните от Европейската комисия ключови компетенции, за учене през живот, които са необходими за личностното развитие на всеки, за гражданско съзнание, за социална интеграция и професионална реализация:

- Компетенции за общуване на майчин език;
- Компетенции за общуване на чужд език;
- Основополагащи природонаучни, технически и математически компетенции;
- Медийни компетенции – използване на мултимедийни технологии, култура на общуване и връзки с другите;
- Компетенции за учене (Да се научим да учим);
- Граждански компетенции – интерперсонални, интеркултурни и социални за интеграция и социализация;
- Компетенции за предприемачество при екипно взаимодействие – умения за адекватно потребителско поведение и начални прояви на икономичност и практичност;
- Културни компетенции – култура на изразяване, компетенции на пресъздаване и творчество в неформален, игрови и делови план; възприемане и пресъздаване чрез формите на изкуството.

V 1.1.1. параграф се разглежда мястото и значението на предучилищното образование като основополагащо звено за формиране на умения и нагласи за учене през целия живот. Разглеждат се законовите постановки (ЗПУО 2015), които определят предучилищното образование като основополагащо за учене през целия живот, което осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, **отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие, която се използва като основна и допълнителна форма. Допълнителните форми на педагогическо**

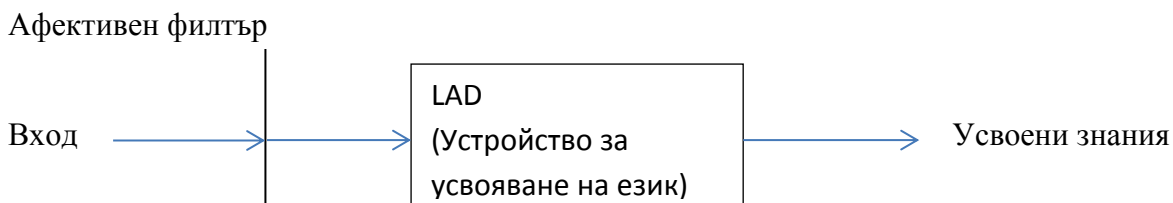
взаимодействие като дейности, които се организират от учителя на групата извън педагогическите ситуации съобразно потребностите и интересите на децата. Към които спадат и тези, **организирани за овладяването на чужд език**. Предучилищното образование създава условия за придобиване на съвкупност от компетентности – **знания, умения и отношения**, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование. Разглежда се изграждането на **комуникативни и социални компетентности** у детето, която акцентира върху разширяването и задълбочаването на връзките на детето със света чрез езика (ЕКР/НКР, 2012).

В **параграф 1.1.2.** се разглеждат **подходи, форми и методи в предучилищното образование за ранно чуждоезиково обучение**. В тази възраст и майчиният и чуждият език могат да се усвояват безпрепятствено и едновременно. Според Д. Гюров се наблюдават три метода в чуждоезиковата дидактика (**Гюров, 2008**): граматически (традиционен); аудио-лингвален; когнитивно-информативен метод. Според посочения автор, фантазията, поставена на приложни и игрови методи, променя пространството, като дава възможност на обучаваните да имат свой поглед при ориентирането в чуждоезиковата среда. Това налага **комуникативните ситуации да включват игри, ролеви етюди, драматизации, картини, музика, така че да включат и сетивата си в усвояването на чуждия език**. **Методите** в чуждоезиковото обучение се базират на лингвистични /езикови/ и психологически изследвания. Съчетаването на разнообразни дейности като игри, пеене, рисуване, моделиране, изработване на макети, решаване на ребуси обогатява културно-образователните параметри на социализацията (**Русинова, 2008**). Чрез **интеркултурната толерантност** се формира процесът на **игрово взаимодействие**. Интеркултурната толерантност може да бъде резултат от **игровия опит** (**Гюрова, 2009**). Според **лингвистичните модели**, овладяването на чужд език се осъществява комплексно от всички лингвистични компоненти - фонетика, лексика и граматика /синтаксис и словообразуване/. В предучилищната възраст най-напред децата усвояват интонацията, а после звука (**Ангелов, 2008**). Съществуват три аспекта, които обосновават необходимостта от ранното чуждоезиково обучение от ранна детска възраст: възрастово-психологически, физиологически, антропологически (**Пенева, 2006**). Връзката мислене – реч при децата от предучилищната възраст има свои специфики. Те групират предметите по техните различия, а не толкова по сходства. Затова трябва да се създава ситуация, която да доведе до появата на такава връзка. (**Алексиева, 2009**). Съществуват различни мнения за значението на чуждия език в живота на детето. Известният психолингвист Н. Чомски твърди, че езиковата компетентност и езиковата реализация допринасят много за развитието на детето. Децата се раждат с вродени способности за научаване на език. (**Шопов, 2008**). В книгата си „Методика на чуждоезиковото обучение в предучилищна възраст” Е.Ю. **Протасова** казва, че в основата на обучението по чужд език са комуникативно-действиен и личностно-действиен подход. Това означава, че **в центъра на на обучението е обучаемият**, а системата на обучение предполага максимално съобразяване с индивидуално-психологическите, възрастовите и националните особености на детето. **Опората върху игровата дейност** при обучението на чужд език позволява да се обезпечи естествена мотивация на речта на чужд език. Играта е основният способ за решаване на учебните задачи, а в условията, когато всички задачи на общуването могат да бъдат решени от детето на родния му език, играта психологически оправдава прехода към чужд език (**Протасова, 2010**). Според Шопло **обучението по чужд език е най-добре е да се започне от петгодишна възраст**. Други автори обаче смятат че обучението по чужд език може да започне и от тригодишна възраст, но овладяването на чуждия език в процеса на обучение, **който е игрови и спонтанен, започва към петгодишна възраст**. Готовността на децата да овладяват чуждия език се проявява най-добре тогава (**Шолпо, 1999**). О. Е. Сергеева пише, че **изучаването на всеки чужд език влияе благотворно върху общото психическо и емоционално развитие на детето**, върху неговите речеви способности, върху разширяването на общия му светоглед. **Пет-седемгодишната възраст е уникална за овладяване на втори език** предвид такива психични особености на детето, като бързо запомняне на езикова информация, способност да анализира и систематизира речеви потоци на различни езици, способност да не смесва тези езици и техните средства за изразяване, пластичност на природния механизъм за усвояване на речта, интензивно формиране на познавателни процеси, особена способност за имитация, отсъствие на страх от възможността да се направи грешка (**Сергеева, 2005**). Гаффарова и колектив пишат, че ранното обучение по чужд език създава прекрасни възможности за

предизвикване на интерес към езиковото и културно многообразие на света, към уважение към езика и културата на другите народи, способства развитието на комуникативно-речевия такт (Гаффарова, 2011). Т. Шопов говори за *ранно езиково учене* (РЕУ). Той коментира съществуването на крайни становища в тази материя – пълно приемане и пълно отричане (Шопов, 2013).

Вторият основен параграф 1.2. в постановъчната част съдържа 2 подпараграфа и е свързан със **значението на афективния филтър в обучението по чужд език**. Едно от най-ранните научни обяснения за езикоусвояването е на Скинър (1957). Като един от пионерите на бихевиоризма, той отчита езиковото развитие като следствие от влиянието на околната среда. Скинър твърди, че **децата учат език въз основа на бихевиористичните принципи за асоцииране на думи със значения им**. В духа на когнитивната революция през петдесетте години на миналия век, Чомски смята, че **децата никога не могат да овладеят инструментите за произвеждане на безкрайно много изречения**, ако механизма за езикоусвояване е основан само и единствено на езика, който чуват, като входна информация. В следствие той предлага **теорията за универсалната граматика**. Две десетилетия по-късно някои психолингвисти подлагат на съмнение съществуването на „универсална граматика“ и оспорват категории като съществително и глагол да са биологично заложени. Те твърдят, че са еволюционно и психологически недостоверни и че този процес може да се обясни като **„придобиване на езика“ без вродени категории**. Един от основните поддръжници на **диференцирането на понятията „учене“ и „усвояване“ на език, чиято хипотеза за „афективния филтър“, се възприема като основа на експерименталния модел е Стивън Крашън**. Петте хипотези, които той изследва - за усвояването/научаването, за естествения ред, за монитора, за входящата информация, за афективния филтър са значими и до днес (Krashen, 1982). От петте хипотези, може би хипотезата за усвояване на езика има най-голямо влияние върху преподаването, тъй като се противопоставя на преподаването на дескриптивна граматика. Накратко казано, той твърди, че **„изучаването“ и „придобиването“ на език са различни понятия, и че „придобиването“ е по-важно. Истинското усвояване, твърди той, се случва когато комуникацията бива извършвана за автентични цели и когато изучаващите получават оптимална входяща информация и искат да я разберат за свои собствени цели. Усвояването се приема за подсъзнателен процес, който се осъществява в доближаване до естествената среда на използване на езика и се акцентира на комуникацията по темата, а не на граматически правилната реч, на формата на езика. Ученето е съзнателен процес, подчинен на граматическите правила на езика, които се използват, не за да се комуникира, а за да се прилагат правилата на езика коректно. Крашън казва, че има филтър, който се намира между перцептивните ни органи и устройството за усвояване на език, нарича го „афективен филтър“ (сх.1). Избира да го нарече „афективен“, защото неговото сечение зависи от редица психологически фактори.**

Схема 1. Комбиниран модел на възприемане



Източник: (Крашън, 1982)

При него в основата са емоциите и създаването на благоприятна атмосфера за обучение, така че афективния филтър да се поддържа максимално тънък. Трите основни фактора, които са подбрани да се наблюдават и изследват за промяната на нивото на афективния филтер са: мотивация, трвожност и самоувереност, наричани още **афективни фактори или променливи. Концепцията за афективния филтър е предложена от Дюли и Бърт през 1977 г.** Афективния филтър е инструмент свързан с емоциите, които изпитват и преживяват децата по време на обучението по чужд език. Това води до необходимостта да се разгледа понятието **„емоционална интелигентност“**. Емоционалната интелигентност е събирателно понятие за способности и умения на личността за общуване със собствените и на другите чувства (Goleman, 1996). М. Гитуни обосновава теоретикоприложен модел

за изследване и развитие на емоционалната интелигентност, в контекста на подход за укрепване на човешката идентичност (Пенев, 2006).

Комуникацията и общуването са разгледани в точка 1.2.1. Анализират възгледи на чуждестранни и български автори, изследвали общуването (Йолов, Г., Д. Градев, 1986; Ангелов, 1993; Стоянов, В., 2005; Симеонова, Й., 2000; Амонашвили, 1989;) и комуникацията (Карл Бюлер, 1934; Ангелов, 2005, 2008; У. Шрам, 1992; Г. Берло, 1960; Данов, 2011;).

Чуждоезиковото обучение и комуникация на чужд език се анализират в параграф 1.2.2. От значение са трудовете на В. ф. Хумболд, който дава ново значение на изучаването на езици. Според него, езикът е „образуващият орган на мисленето”, средата, в която ние конструираме нашия свят. Теоретичният преглед за проследяване на развитието на чуждоезиковото обучение, направен на база статията на П. Стефанова „Езикоусвояване и контекст на учене на чужд език” е необходим, за потвърждаването или отхвърлянето на комуникативния подход, като оптимален за покриване на нуждите от комуникация в XXI век. При **граматико-преводната концепция** се говори, че за общуването между хората в древни времена се знае много малко, тъй като липсват достоверни данни. Знае се обаче, че още тогава са съществували паралелно различни езикови знакови системи, следователно трябва да е имало и межкултурна комуникация и усвояване на езици. **Бихейвиористичните концепции** казват, че с промените в представите за процеса на усвояване на втори, трети и т.н. език се засилва търсенето на алтернативни методи за тяхното изучаване. През 40-те и 50-те години на 20. век възниква **аудиолингвалният метод**, който като концепция е моделиран според принципите на усвояването на първия език (L1) и обещава по-ефективен път към успеха. В основата на този метод стои имитирането на чутата реч от учещия. Допуска се, че **процесите на усвояване на втория език съответстват на усвояването на първия език от детето**. От друга страна **когнитивни концепции**, чрез когнитивните похвати на учене разглеждат овладяването на езика от гледна точка на структурата и процесите на мозъка. Към тези методи може да се причисли и т. нар. **дидактика на многоезицието**. **Комуникативната дидактика** възниква в периода 1970-2000 г. Учещият овладява **комуникативната компетентност** на носителя на езика. Комуникативното чуждоезиково обучение свързва редица теоретични подходи, които имат общи черти. В този смисъл концепцията на комуникативната дидактика е конструктивистичен модел. **Алтернативните методи** възникват върху основата на личен опит, наблюдения и предположения. Те събуждат големи очаквания, но не успяват да ги изпълнят. Те са алтернативни в смисъл, че придават различна тежест в сравнение със съществуващи модели или изолират отделни психични или педагогически аспекти. Въпреки отделни заслужаващи внимание елементи, които имат предимства в обучението, нито един алтернативен метод не може да бъде основата за една нова системна концепция за учене и преподаване на език (Стефанова, 2010). Различните методици ги определят по различен начин като название, но тъй като същността им е функционална и комуникативна, т.е. те представляват процеса на постоянно търсене на по-добри възможности за ефективно преподаване и учене, могат да бъдат определени като комуникативни учебни методи – **естествен подход, цялостна физическа реакция, неративен формат, сугестопедия, учене чрез сътрудничество, евроком.** (Шопов, 2013; Шопов, Софрониева, 2014; Симеонова, 2000; Curran, 1976).

За **комуникативен подход** в обучението започва да се говори през 70-те години на 20 век. Защо „подход“, а не „метод“? Отговорът на този въпрос е в това, че това е по – скоро педагогическа стратегия, която надхвърля границите на традиционни методи. Това е отворена система. „Класическото разбиране включва 5 ключови елемента - (а) развиване на умения за комуникация чрез взаимодействия на изучавания език, (б) въвеждане на автентични текстове в обучението, (в) внимание не само към Е2, но също и към процеса на учене, (г) внимание към личния опит на учещия, като допълнение на учебната работа в клас, (д) свързване на ученето в клас с употребата на Е2 извън класната стая.“ (Шопов, 2013).

В последния основен параграф на първа глава – 1.3. се разглежда **значение на игровизацията за образованието на XXI век**. За **Хьойзинха** играта е главен културообразуващ фактор. **Шаллер** определя играта като изпълнена с настроение и отдиш форма на дейност, обратна на сериозността на живота и работата на човека. **Лацарус** намира смисъла на играта във възстановяването на енергията, загубена в други дейности. **Щерн** уточнява, че „игровите дейности постигат образователни и приспособителни процеси“. Тази теория, която се спира по-скоро на значението, отколкото на

причините ѝ, търси смисъла в подготовката на детето за бъдещия живот. **Бюлер** нарича дейността, която носи наслада от функционирането и се поддържа от нея – игра. **Фройд** я разглежда като средство за организиране на нереализирани желаниа и на неприятни преживявания. Според посочените по-горе определения, игровата култура е резултата *от свободен избор на ситуационно специфично пресъздаване на събития и случки при взаимодействие, чиято насоченост е ориентирана едновременно към неговия процес и към другия значим като субект* (партньор или еталон за пресъздаване). В Гюрова посочва, че игровото взаимодействие има *двупосочна ориентация* – съдейства за самосъзнаването на възможността за самореализиране и за разбиране на другия, като се реагира на това. Тъй като представлява едновременно и повишено настроение, радост, удоволствие, креативност, отговорност за общността, то е *индиректен метод за стимулиране чрез тях на комуникация, на креативно-културна самостоятелност, на социална активност и общуване* (Гюрова, 2009). Чрез *игровите форми* на дейност и общуване се формира, съхранява и развива детската индивидуалност в различните ѝ измерения: темперамент, характер, способности и умения, личен опит и социално нравствени качества, начин на поведение, отношение към света. В играта детето се утвърждава и изживява като личност. В. Гюрова определя *игровата култура* като комплекс от игрови умения, демонстрирани в играта на детето или групата. Моделите за игрово взаимодействие представят връзката между индивидуалните познавателни, социални и творчески умения и факторите на средата, по посока на значението им за *игровата култура: когнитивно-информативен модел; социално-обвързващ модел; емоционално-филтриращ модел; функционално-делови модел*. Игровата ситуация е специфична форма за реализиране на взаимодействието на субекта с околната среда. У децата се развива качеството „общественост” (Гюрова, 2009). Л. Спиридонова разглежда *в изследванията си интеркултурната компетентност като част от игровата култура на децата*. Интеркултурната компетентност в детството е система от представи, умения и отношения, фокусирани в ключови ядра на субективния опит. Те се разглеждат като взаимосвързани прояви на самоутвърждаване и съгласуване на действия и поведение при работа в екип. В този план, личностната автономия на детето се подкрепя от признанието на другите като динамичен процес на самоусъвършенстване. *Последното определя значимостта на интеркултурната компетентност в предучилищна възраст, когато детето изгражда умения за общуване с различия*. Ключовите ядра на интеркултурна компетентност според Л. Спиридонова отразяват нейните аспекти – *познавателни, поведенчески, социални, емоционални и комуникативни*. Италианските авторки **Филомена Файела и Мария Ричиарди през 2015г.** публикуват статия в италианско електронно списание, като правят преглед на изданията и изследванията, свързани с *игровизацията*. Изводите и констатациите им са базирани на проучвания на съвременни автори, писали по въпроса след 2010 г. - Apostol S., Zaharescu L., Alexe I. (2013), Barata G., Gama S., Jorge J., Gonçalves (2015), Buckley P., Doyle E. (2014), Cheong C., Cheong F., Filippou J. (2013), Dichev C., Dicheva D., Angelova G., Agre G. (2014). Терминът *игровизация* се появява 2002 г., а се въвежда официално за първи път в техническата образователна литература през 2008 г. През 2010 г. терминът започва да се използва по-широко, но все още това остава една недостатъчно проучена научна област. *Игровизацията* може да бъде разглеждана *като подход, който използва основните характеристики на играта* (елементи, механизми, рамка, естетически облик, мислене, въображение) в неигрова обстановка. Терминът *игровизация* има широка употреба, като се започне от повсеместната употреба на компютърните и видеоигрите и се стигне до това, че се *използва за повишаването и поддържането на мотивацията у учащите, да бъдат активни участници в образователния процес*. *Основните форми на игрово взаимодействие* произтичат от многоплановото свързване на елементите на основните човешки дейности, съпътстване от игрово общуване и игрово поведение. Ето как са представени тези връзки в сферата на игровите технологии (Гюрова, 2009). *Игратовата ситуация* представлява сложна система от взаимни връзки и отношения. Тяхното създаване, функциониране и развитие е от съществено значение за формирането на детето. *Игровата ситуация* е сложна система от потребности, мотиви, начини на действие и на мислене, които са синтез от субективния опит и общите възрастови и индивидуални различия. *Игровата ситуация има универсален характер* – не се рагламентира във времето, не се ограничава в пространството и не зависи от предварително зададена схема на поведение. В този смисъл играта,

като основа за осъществяване на целите на педагогическото взаимодействие, е водещ фактор, който позволява да се разгръщат разнообразните му форми в различни съдържателни сфери.

Игровата ситуация не е само реализирано игрово действие, а включва и процеса на неговото планиране, организиране, както и самото преживяване, съпътстващо всички фази на игровото взаимодействие.

От *теоретичните постановки разгледани в първа глава произтича и теоретичната обосновка на разработените игрово-образователните чуждоезикови ситуации в експерименталния интерактивен модел.*

2.3. Глава втора. Теоретико-експериментални и организационни параметри на изследването

В *параграф 2.1.* на втора глава се систематизира целта, хипотезата и задачите, в *параграф 2.2.* - методите и етапите на изследването. Проведеното експериментално изследване *цели* да се разработи и апробира експериментален модел за овладяване на компетенции за общуване на чужд език в игрово-образователна среда на деца от 5 – 7-годишна възраст.

В настоящото изследване *понятийният апарат* се систематизира като се потвърждава в резултат на теоретичното проучване че:

- *Общуването* представлява целенасочен обмен на информация, мисли, идеи, позиции, емоции, оценки между децата, в процеса на съвместната им дейност, а другият партньор е предпочитан съигрвач. Осъществява се посредством английски език и други знакови системи в системата от моделни ситуационни игрови форми.
- В общуването се проявява отношението на децата един към друг в процеса на съвместната им дейност. Общуването се осъществява в *игрово-образователна чуждоезикова среда с осигуряване на висока мотивация, ниска тревожност и самоувереност (висока самооценка) на децата, които са предпоставка за поддържане на тънък афективен филтър, където използването на английски език се явява като средство за общуване.*
- Концепцията за *афективния филтър дава връзката между афективните фактори и процеса на усвояване на чужд език.* Концепцията за афективния филтър е предложена от Дюли и Бърт през 1977г. и е следствие от теоретични разработки в областта на афективните променливи и усвояването на втори език, както и от предходно доказаните хипотези.
- Проучванията през последните години доказват, *че разнообразието от афективни променливи е в пряка връзка с усвояването на чужд език.* Факторите мотивация, тревожност и самооценката могат да подобрят или ограничат скоростта и нивото на научаване на втори език. Това включва и чувствата, които учещият изпитва към носителите на изучавания език.

Повечето от тях могат да бъдат включени в следните *три категории*:

Мотивираност, резултат от мотивация – по-високата мотивация обикновено води до подобри резултати в усвояването на чужд език.

Тревожност – ниската тревожност, в личен и на ниво група план, е добър проводник за чуждия език.

Самоувереност – по-самоуверените са с по-високи резултати в усвояването на чужд език, т.е. те имат по-висока самооценка.

Спрямо нивото и движението на тези променливи афективният филтър може да бъде по-плътен или по-тънък. Когато афективният филтър е по-плътен, т.е. имаме ниска мотивация, липса на самоувереност и висока степен на тревожност, дори обучаваният да разбира съобщението, входната информация не достига частта от мозъка, отговаряща за усвояването на чужд език или т.н. LAD (Language Acquisition Device). И обратното хората с по-тънък афективен филтър, с по-висока мотивация, по-самоуверени и ниска степен на тревожност, търсят повече входна информация и позволяват тя да проникне ‘по- дълбоко’ (Stevick, 1976).

Приема се *в дисертационния труд*, че децата в предучилищна възраст *не* „учат“ език, те го „придобиват“, чрез устройството за усвояване на език.

Във връзка с целта и уточненията на понятийния апарат, като резултат от теоретичния анализ на литературните източници, се формулира следната **хипотеза**: предполага се, че апробирането на модел за ранночуждоезикова интеракция, изграден върху афективен филтър чрез игрови технологии, влияе положително върху компетенциите за общуване на чужд език в задължителната предучилищна подготовка (5 – 7-годишни деца).

Съобразно формулираната цел и хипотеза в експерименталното изследване се реализират следните **задачи**:

1. Да се си извърши теоретично проучване на български и на чуждестранни изследвания за ранното чуждоезиково обучение и ролята на играта в детството по посока на ключовите европейски компетенции – социални и комуникативни.

2. Да се използват диагностични процедури, интегрирани към образователни програми, за оценяване на ранната чуждоезиковата компетентност в задължителното предучилищно образование.

3. Да се разработи и апробира експериментален интерактивен модел за ранно чуждоезиково обучение, интегриран към образователни програми.

4. Да се докаже значението на експерименталния интерактивен модел за усъвършенстване на умения за общуване на чужд език чрез параметрите на афективния филтър, като комплекс от емоции в детството.

Предмет на изследването е процесът на игрово взаимодействие на английски език с деца в предучилищна възраст при прилагането на експериментален интерактивен модел за усъвършенстването на комуникативните и социални компетенции.

Обект на изследването са лицата, субектите (5 – 7-годишните деца), изразяващи компетенции за общуване на чужд език в моделна игрово-образователна среда.

За целите на дисертационния труд е съставена изследователска програма, която включва комплекс от **методи на изследване**:

1. Теоретично проучване (наши и чужди автори).
2. Педагогическо наблюдение.
3. Психолого-педагогически експеримент при включване на дванадесет диагностични процедури по три критерия и свързани с тях показатели.

4. Статистическа проверка на хипотези, едновременност в събирането на данни и техния анализ.

5. Аргументирана интерпретация, статистически методи за количествен и качествен анализ на резултатите.

Подходите при обосноваването на експерименталния модел са:

1. **Системно-интегративен** – отделните ситуации се свързани в система, която работи с параметри на средата – висока мотивация, ниска тревожност, висока самооценка. Единството на елементите на системата водят до „усвояване“ на чужд език в условия на поддържане на тънък афективен филтър.

2. **Личностно-рефлексивен** – детето е в центъра на образователния процес, организиране на взаимодействие с другите, диалог в условията на взаимодействие, демонстриране на присъствие, ангажиране с дейност и самооценяване.

3. **Комуникативно-експресивен** – език „цел“ и език „средство“ за постигане на целите, придружен в играенето от език „интимност“ и език „лекуване“.

В **параграф 2.3.** се определят **показателите и критерии на изследването**. Разработени три критерия, всеки с по четири показателя за оценяване на **компетенции за общуване на английски език** на деца от 5 – 7-годишна възраст в условията на игрово-образователна среда.

Първи критерий (К1): Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения.

Втори критерий (К2): Слушане с разбиране.

Трети критерий (К3): Граматически правилна реч.

Показателите, с които се измерват постиженията на децата, са формулирани към всеки един от критериите.

Първи критерий (К1): Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения.

Първи показател (П1.1): Назовава самостоятелно животни.

Втори показател (П2.1): Назовава действия, според мимики и жестове.

Трети показател (П3.1): Назовава противоположно прилагателни при зрителна опора.

Четвърти показател (П4.1): Допълва свързана реч с думи, подкрепени от зрителна опора.

Втори критерий (К2): Слушане с разбиране.

Първи показател (П1.2): Разбира изразите „*Аз имам / нямам + съществително*“.

Втори показател (П2.2): Разбира степенувано в сравнителна форма прилагателно + съществително име.

Трети показател (П3.2): Различава действия, които се извършват в момента на говорене.

Четвърти показател (П4.2): Разбира свързана реч, подкрепена със зрителна опора.

Трети критерий (К3): Граматически правилна реч.

Първи показател (П1.3): Употребява правилно брой + съществително име.

Втори показател (П2.3): Образува правилно граматичната конструкция „*Аз обичам / не обичам + съществително име*“.

Трети показател (П3.3): Образува правилно конструкцията „*Ти можеш да / не можеш да + действие*“.

Четвърти показател (П4.3): Използва правилно в изречение предлозите за местоположение „*на, под, в, зад*“.

От представените показатели се вижда, че освен функционално свързаните с ориентирането в чуждия език компетенции, се включени и такива, ***очертаващи насочеността и предпочитанията на детето, на неговите преживявания, изказани спонтанно в играенето, както и самооценката чрез претенциите му към себе си и другите, определени от уменията.***

В ***параграф 2.4.*** са описани ***организационни параметри на изследването. Етапите*** на експерименталния модел са реализирани в общински детски градини в различни населени места – голям град, малки градове и села, както и в частен езиков център. Изследвани бяха ***465 деца на възраст 5 – 7 години*** с отговарящо на възрастта им нормално психическо и физическо развитие, като 310 от тях – в експериментална група и 155 – в контролна. Децата от експерименталната група са два пъти повече от тези в контролната, защото са разделени на две експериментални подгрупи - експериментална група учили (ЕГУ) и експериментална група неучили (ЕГНУ), с по 155 деца. Децата участват в занимания по английски език. Годишният хорариум от чуждоезикови ситуации е 64, с продължителност 30 минути.

В ***параграф 2.4.*** е ***констатиращият етап*** на психологопедагогическия експеримент и диагностичния инструментариум. В констатиращия етап са реализирани диагностични процедури, като предварително са разработени протоколи за децата, регистриращи техните индивидуални резултати по изведените показатели, след което протоколите са обобщени в таблици, в които срещу името на всяко дете са отбелязани точките от всеки показател и след това общо по критерии.

В ***параграф 2.5.*** е ***описан експерименталния модел във формация етап.*** Характеризирането на интерактивния модел от игрови ситуации за ранно чуждоезиково усвояване на английски език включва следните основни ***съдържателни и организационни параметри, важни за овладяването на компетенциите за общуване.*** Първите шест от тях имат отношение към игровите моделни технологии за изграждането на компетенции на чужд език, а последните шест – към игровите моделни технологии за изграждането на комуникативни и социални компетенции.

Усвояемост: Моделът е основан на теорията за „усвояване“ на чужд език, чрез мултисензорно възприемане и поддържане на тънък афективен филтър, а не на „учене“ във възраст 5 – 7 години. Състои се 64 игрово – познавателни ситуации по английски език за 5 – 6-годишните и 64 – за 6 – 7-годишните, разделени тематично, представени в глава трета.

Интегративност: Моделът е ***интегриран със съществуващи системи за обучение по английски език***, както и с материали, свободно достъпни в интернет пространството в частта си „подкрепяща информация“. ***Водещото направление на всяка ситуация е английски език, като то се интегрира с някои от останалите направления***, познати от стандартите за предучилищно образование в България - математика, околна среда, музика, изобразително изкуство, конструиране и технологии, физическа култура,

Тематичност - целеви ядра: Всяка ситуация съдържа ***целеви език според темата***, който е заложен в целите и предложения игрови технологичен модел за постигане на очакваните резултати,

чрез моделите на игрово взаимодействие: социално–обвързващ модел, емоционално–филтриращ модел, когнитивно–информативен модел и функционално-делови модел. В модела се разглежда игрово общуване на основата на *емоционално–филтриращ модел* в комбинация с един от *останалите три модела на игрово взаимодействие*.

Позитивност: Всяка ситуация на въвеждане в играенето е подкрепена с песен, стихче или римичка. В някои от случаите тяхното предназначение е възпризвеждане, но в много от тях, те служат за слушане с цел *чуване и разбиране на целеви думи и изрази*, слушане и раздвижване, с цел *понижаване на трвожността и подсилване на положителните емоции в интеракцията*. Всички стихчета и песнички са или онагледени, или придружени с движения. Те много често служат за самооценка на децата след играенето.

Диалогичност: Началото на всяка ситуация е *кратък диалог между децата и учителя*, свързан с поздрав, коментар за времето и деня от седмицата, сезона, вълненията им през деня. В началото на учебната година учителят представя героят, който ще бъде с тях през тази година, когато ще играят и говорят на английски, защото той е приятел, който говори само английски език и много иска да играе с тях – *Deva Frog*.

Анимираност: Целта на този герой е да *мотивираща децата да успеят да общуват с него*. *Децата винаги са „съучастници“ на Deva Frog* в игрите и забавленията, което повишава мотивацията им за участие в дейностите, понижава трвожността им от изявата и подсилва чувството за успех.

Атрактивност: Допълнителното мотивиране чрез системата от игрови пособия под формата на стикери, дребни картинки за оцветяване, пожелана от тях любима игра или песен играят същата роля във взаимодействието. Моделът е напълно непретенциозен към физическата среда за организация на интеракцията.

Комуникативност: Необходимо е *място*, което може да бъде стая, занималня, физкултурен салон, коридор, в което да има столчета или пейки, за да могат децата да седят в полукръг или „*П – образно*“.

Партньорство: Учителят е съиграч и част от екипната игрова общност. Той е организатор, наблюдател, инструктор, съветник, участник в играта.

Информативност: В началото на всяка ситуация учителят представя *целевите думи*, чрез визуално изображение, с цел зрительно и звуково възприемане. Колкото по разнообразни са визуалните изображения, толкова по-висока е мотивацията на децата за участие в интеракцията.

Симулативност: Похвалите и поощренията след всяка изява и участие на всяко едно от децата са от съществено значение за понижаване на неговата трвожност, повишаване на мотивацията и самооценката му. Същата е ролята и на корегирането на грешките от *Deva Frog*, а не от учителя.

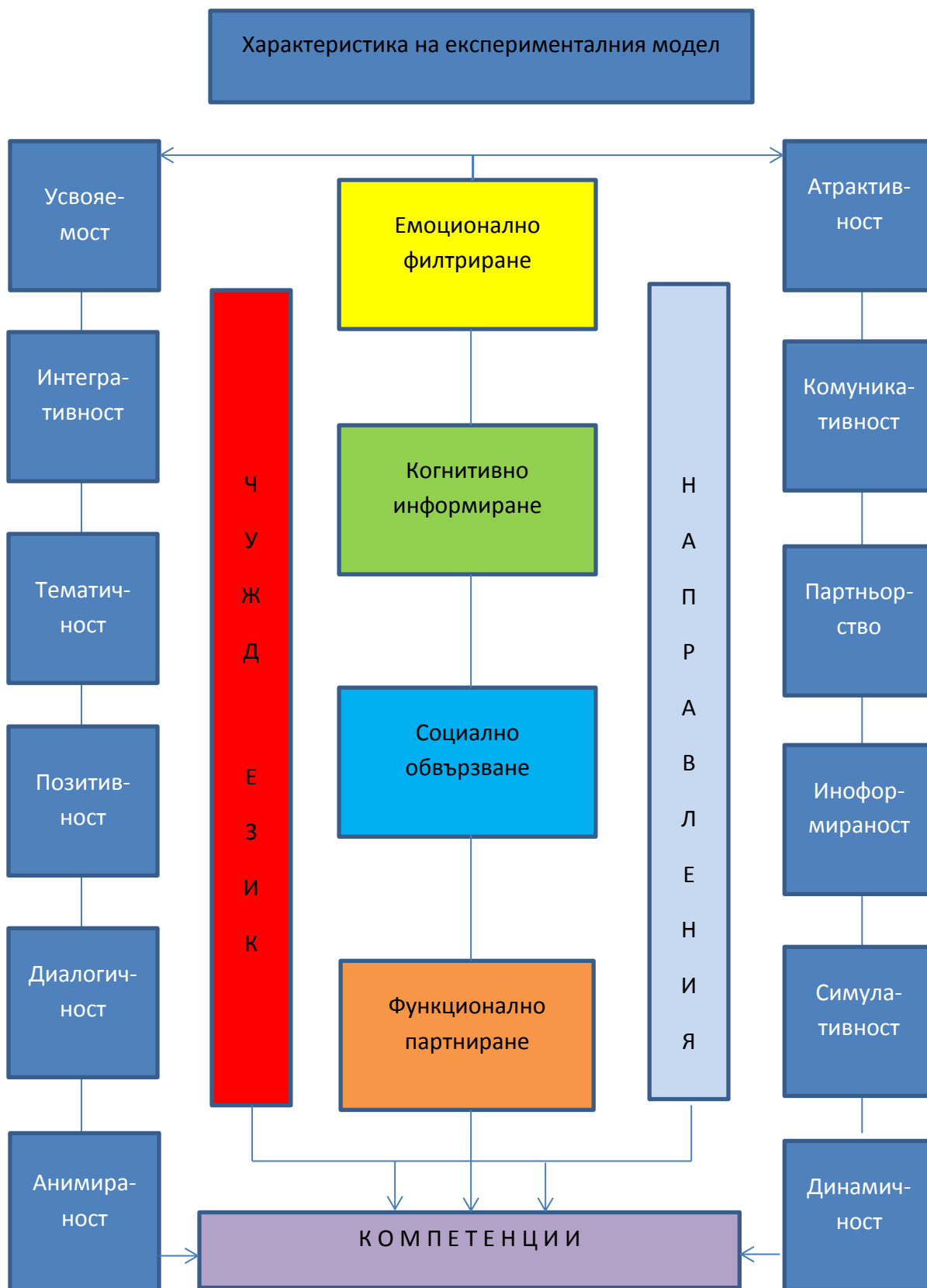
Динамичност: Всяка една от предложените игри търпи *промени, според нуждите, желанията и възможностите на конкретната група деца*. Моделът е отворен за добавяне на думи по темите, според ситуацията, както за представяне на по-малко от предвидената лексика по темите, това се определя от конкретната група. Това важи и за *подкрепящия материал* към темите. Децата показват какво искат да възпроизведат и какво – не.

Организационната програма за прилагането на модела включва:

1. Подготовка на 64 ситуации по английски език за 5 – 6-годишните и 64 – за 6 – 7-годишните, разделени тематично. Ситуациите се реализират два пъти седмично по 30 минути от октомври до май.
2. Ясна формулировка на целите на прилаганите експериментални етапи с реалистичен и оперативен план за работа по тях.
3. Методическо ръководство и тренинги на студенти педагозите, съдействащи за прилагането на експерименталния модел.
4. Регистриране на постиженията на децата във всяка ситуация по чужд език.

Формирацията експеримент включва провеждането на система от игрово-моделни ранно чуждоезикови ситуации.

Схема 2. Характеристика на експерименталния модел



В параграфи 2.6.1. и 2.6.2. са представени в таблици целите, компетенциите, моделите на игрово взаимодействие при интегриране на английски език с други направления при 5 – 6 и 6 – 7-годишните деца, насочени към формирането на **социални и комуникативни компетенции** у 5 – 7-годишните деца.

„Компетентност“ означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в педагогически ситуации и в професионално, и личностно развитие. В контекста на Европейската квалификационна рамка те се описват като *лични*, с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност, *както и социални, и комуникативни* в предучилищното детство, като се свързват със самоутвърждаването и „Аз-образа“.

При определянето на образователните цели във всяка тема се акцентира на елементарните компетенции в образованието, а именно:

1. **Знанието** обхваща съдържателния аспект (декларативните знания), **мисленето** е резултат от различието на стратегиите на познавателна дейност – решаването на противоречия, проблеми, описанието им, обяснението им, интерпретирането им и т.н. чрез игра.

2. **Интелектуалният потенциал** на детето като комплекс от логически, нагледно-образни и практически умения за усъвършенстването на мисленето в единство с речта.

3. **Под комуникативна способност** се определя **способността на човек да бъде разбран** – да представя на другите своите мисли, идеи, тези и т.н., а също така обратно – да се обръща активно към света на мислите на другите около него. Алтернативен модел на същите процеси е една тристенна пирамида, която при неправилни форми на стените води до нестабилност.

Тези основни аспекти на образованието конструират основите на човешкото съществуване като морално мислене и поведение, креативност, инструментални и пресъздаващи способности.

В този смисъл **тези три аспекта могат да се разглеждат като елементарни компетенции в образованието:**

Знания:

Има начална представа за заобикалящия го свят;

Знае последователността при изпълнение на познавателна задача;

Познава необходимите средства за първоначално обучение.

Умения:

Изпълнява елементарни задачи;

Изразява чрез своето творчество усвояването на представи за заобикалящия го свят;

Използва материали при изпълнение на задачи.

Отношения:

Изразява личното си отношение и зачита отношението на другите в процеса на играене.

Компетенции: Разглеждат се като единство на знания, умения и отношения:

Самостоятелност и отговорност:

Участва активно в елементарни познавателни дейности - слуша и разбира;

Умее да изпълнява задачи под ръководството на възрастен – комуникира в зависимост от ситуацията;

Познава последствията/резултатите от своята собствена дейност – дава идеи и се самооценява.

Комуникативни и социални компетентности:

Разбира и предава кратка и несложна информация в устна форма;

Работи в група като проявява толерантност към останалите деца в групата;

Започва да изразява своята самостоятелност като нова социална роля.

Така конструираните елементарни образователни компетенции за съдържанието на дизайн-структурата на експерименталния модел предполага тематични области за постигането на **европейските ключови компетенции**.

2.4. Глава трета. Анализ на резултатите от изследването

В **параграф 3.1.** се извършва сравнителен анализ на резултатите на контролната и експерименталните групи. Бяха приложени общо 12 диагностични процедури на контролния етап от изследването и същите 12 диагностични процедури на констатиращия етап от изследването. Диагностичните процедури са разделени по 4 показателя към три критерия, по които бяха изследвани децата - *първи критерий (К1):* Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения; *втори критерий (К2):* Слушане с разбиране; *трети критерий (К3):* Граматически правилна реч. Всяка от четирите диагностични процедури към критерия носи определен брой точки, като сборът им образува общ брой точки към дадения критерий. Към всеки от трите критерия има

разделение на степени на владеене на езика, определени спрямо броят точки – ниска степен, под средна степен, средна степен, над средна степен и висока степен. Децата са разпределени според броя точки в различните нива по брой и процентно в различните нива, според постигнатите от тях резултати на ниво „вход“ и ниво „изход“ на проведения експеримент. *Първи критерий (K1):* Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения. (общ брой точки – 50)

- 0 – 10 т. – ниска степен
- 11 – 20 т. – под средна степен
- 21 – 30 т. – средна степен
- 31 – 40 т. – над средна степен
- 41 – 50 т. – висока степен

Втори критерий (K2): Слушане с разбиране. (общ брой точки – 40)

- 0 – 8 т. - ниска степен
- 9- 16 т. - под средна степен
- 17 – 24 т. - средна степен
- 25 – 32 т. - над средна степен
- 33 – 40 т. - висока степен

Трети критерий (K3): Граматически правилна реч. (Общ брой точки – 80)

- 0 – 16 т. - ниска степен
- 17 – 32 т. - под средна степен
- 33 – 48 т. - средна степен
- 49 – 64 т. - над средна степен
- 65 – 80 т. - висока степен

Общо: $K1 + K2 + K3 = 50 + 40 + 80 = 170$ т.

- 0 – 34 т. - ниска степен
- 35 – 68 т. - под средна степен
- 69 – 102 т. - средна степен
- 103 – 136 т. - над средна степен
- 137 – 170 т. - висока степен

Показателите, с които се измерват постиженията на децата, са формулирани към всеки един от критериите.

Статистическата обработка за оценяване значимостта на различията включваше:

- Процедури на описателна статистика за класификация на данните, построяване на разпределение на честотите, изявяване на централната тенденция на разпределението им спрямо средната стойност.
- Доказване на хипотеза за значимостта на експерименталния метод на обучение за постигане на по-високи езиковия умения като цяло. Статистическата процедура, която ще бъде използвана, е T-test на Стюдънт.
- Анализ на резултатите от описателната статистика по критерии и групи и определяне на необходимост от провеждане на надграждащи бъдещи изследвания.

Избрани са три групи с едни и същи участници на входа и изхода на експеримента. Направени са две наблюдения посредством тест в началото и в края на обучението в рамките на един и същи времеви период. Тестът е стандартен и отчита нивото на познания и умения в 3 области – речников запас, слушане с разбиране и граматически правилна реч. За да изследваме ефекта на експерименталния модел на обучение, избираме да работим със стойностите, отразяващи постигнатия напредък в рамките на периода на изследването, като използваме делтатата в точките на изходно спрямо входно ниво.

Описателната статистика за постигнатия напредък във всяка една от изследваните групи показва следното:

Таблица 1

<i>Параметри на описателна статистика</i>	<i>Контролна група</i>		
		<i>Учили</i>	<i>Неучили</i>
Средно	21.206	83.258	91.103
Стандартна грешка	0.464	0.710	0.764
Медиана	21.000	84.000	91.000
Мода	17.000	84.000	92.000
Стандартно отклонение	5.780	8.837	9.518
Дисперсия	33.412	78.089	90.587
Максимум	35.000	112.000	116.000
Минимум	5.000	62.000	69.000
Сума	3287.000	12905.000	14121.000
Брой	155.000	155.000	155.000

Описателна статистика на трите изследвани групи

Между емпиричните средни съществува на пръв поглед съществено различие. Различията между емпиричните стандартните отклонения са малки.

Това ни дава основание да си поставим за цел доказването на хипотезата, че експерименталният метод на обучение води до постигане на статистически значими по-високи резултати при равни други условия.

Дефинираните нулева и алтернативна хипотези в нашето изследване са както следва:

- **Нулевата или работна (H_0)** - тя твърди, че няма статистически достоверна разлика в сравняваните статистически показатели, т.е., че независимо от прилагания модел за обучение по чужд език, децата от контролната и експерименталните групи постигат приблизително еднакви резултати. Въпреки, че в извадките се наблюдава известна разлика, тя е случайна и не може да бъде обобщена за генералните съвкупности.
- **Алтернативна хипотеза (H_1)**, която твърди, че констатираната разлика в сравняваните статистически показатели в извадките е статистически достоверна и може да бъде обобщена за генералните съвкупности, т.е., че обучението по език в игрово-образователна среда води до постигане на много по-високи резултати от обучението, чрез снижаване на нивото на афективния филтър, както и до по-високо езикоусвояване.

Показаните резултати от хистограми не ни позволяват да заключим еднозначно, че разпределението и на трите изследвани извадки е нормално. Затова, за да избегнем всякакви съмнения, прилагаме и тест на Шапиро – Уилкс. Той е подходящ за извадки с размер $30 < n < 2000$. За нормално разпределение значимостта на хипотезата H_0 трябва да е: $Sig. > 0.05$. Дадените резултати позволяват да приемем нулевата хипотеза за валидна с 95% сигурност, т.е. и трите извадки идват от нормално разпределени съвкупности.

Таблица 2

<i>Показатели</i>	<i>Контролна група</i>	<i>Учили</i>	<i>Неучили</i>
W	0.99105 5891	0.9892970 32	0.991562159
p-value	0.43862 2487	0.2870051 01	0.491168868
alpha	0.05	0.05	0.05
normal	yes	yes	yes

Тест на Шапиро – Уилкс

Специфичен статистически подход за изследване, който ще ни позволи да разберем дали разликата в средните отразява някаква закономерна тенденция или е случайност без статистическа значимост е t-тестът на Стюдънт. По същество той представлява сравнение на средните на популациите от две независими извадки. Средните величини са статистически показатели за измерване на центъра на емпиричните разпределения. Средното се явява основната мярка за централна тенденция на метрични променливи и представя поведението на цялата група. То разкрива общото, типичното, закономерното за изучавана съвкупност по отношение на изучавания признак.

Работим като последователно съпоставяме контролната група - деца обучавани по стандартен метод с всяка една от групите обучавани по експериментален модел. Зададено ниво на значимост α е със стойност 0.05, т.е залагаме допустима възможност за грешка от 5%.

- Контролна група и експериментална група - учили

Тук цялата извадка се състои от $n = 310$ лица, от които $n_K = 155$ деца обучавани по стандартен метод, $n_{XADV} = 155$ учили деца обучавани по експериментален модел.

Получената стойност $p = 0.000$ дава пълни основания за отхвърляне на H_0 .

Различието между средното ниво на развитие при контролната група $x_K = 21.206$ и при група "експериментална група – учили" $x_{XADV} = 83.258$ е статистически значимо, [$t(308) = 73.16 ; p = 0.]$."

- Контролната група и експериментална група неучили .

Тук цялата извадка се състои от $n = 310$ лица, от които $n_K = 155$ деца обучавани по стандартен метод, $155 n_{XBEG} =$ неучили деца обучавани по експерименталния модел. Приложените резултати отново дават основание да заключим, че обучението по експерименталния метод води до статистически значими по-високи резултати.

Таблица 3

1. T TEST:								
Equal								
Variances								
				Alpha		0.05		
	<i>std err</i>	<i>t-stat</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>	<i>t-crit</i>	<i>lower</i>	<i>upper</i>	<i>sig</i>
One Tail	0.84814964	73.16116164	308	0.0000	1.649815934			yes

Резултати от T- тест на Стюдънт контролна група и експериментална група учили

Използвайки t-тест на Стюдънт доказахме че средната оценка в експерименталните групи се е изменила повече отколкото в контролната група и тази разлика е статистически значима. Ако формирация експеримент нямаше ефект, то щяхме да получим статистически незначима разлика в изменението на средните от вход към изход между контролната и експерименталните групи и да приемем нулевата хипотеза, че наблюдаваните разлики са плод на случайността.

Таблица 4

T- TEST:								
Equal								
Variances								
				Alpha		0.05		
	<i>std err</i>	<i>t-stat</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>	<i>t-crit</i>	<i>lower</i>	<i>upper</i>	<i>sig</i>
One Tail	0.894421147	78.1474973	308	0.0000	1.649815934			yes

Резултати от T- тест на Стюдънт контролна група и експериментална група не учили

Изложеният по-нататък анализ на развитието по критерии и групи цели оформянето на хипотеза дали експерименталният метод на обучение е еднакво ефективен при всички критерии и дали входното ниво на познания е фактор, чието въздействие заслужава допълнително изследване.

Таблица 5

Степен Кри- терий	Ниска				Под средната				Средна				Над средната				Висока			
	Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
К1	1	0,6	0	0	107	69,1	84	54,2	43	27,7	59	36,1	4	2,6	12	9,7	0	0	0	0
К2	33	21,3	0	0	116	74,8	60	38,7	6	3,9	91	58,7	0	0	4	2,6	0	0	0	0
К3	74	54,2	0	0	81	45,8	140	90,3	0	0	15	9,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Общо	108	23,2	0	0	304	65,4	284	61,1	49	10,5	165	35,5	4	0,9	16	3,4	0	0	0	0

Резултати по критерии на децата от контролна група на ниво „вход“ и ниво „изход“

При сравняване на резултатите на входа и изхода на контролната група по критерии, могат да се направят следните заключения:

1. По първи критерий (К1): Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения, няма значими разлики в резултатите на вход и изход на всичките пет нива;
2. По втори критерий (К2): Слушане с разбиране, има значими разлики в постигнатите резултати на входа и на изхода на ниско, под средното и на средно ниво. На нива „над средното“ и „високо“ няма значими разлики в резултатите, постигнати на входа и на изхода.
3. По трети критерий (К3): Граматически правилна реч, напредъкът е най-бавен. Значими разлика на резултатите на вход и изход има само в категории ниска и под средната. В останалите три степени няма значими разлики.
4. В обобщаването на резултатите по трите критерия и петте степени, може да се каже, че в категория „ниска степен“ и „средна степен“ има значими разлики между входа и изхода. В категорията „под средна степен“ има незначими разлики в обобщените резултати между входа и изхода, като това се дължи на преминаването на съществен брой обучавани от по-ниската категория в тази и преминаването на обучаваните от тази категория в „средна степен“. Наблюдаваме тенденция на плавно развитие – задържане в категорията или преминаване в следваща, като общото ниво на познания попада основно в категории „под средна степен“ и „средна степен“ В категориите „над средна степен“ и „висока степен“ има незначими разлики между резултатите на вход и изход.
5. Най – много деца на входа е имало в „под средна степен“ и на изхода в процентно съотношение, те отново са най- много в същата степен. Значително се е повишила бройката на децата в категория „средна степен“ и много малко в „над средна степен“. Няколко е нито дете в категория „висока степен“ на входа и резултатът се запазва същият на изхода.

От тези резултати може да се заключи, че методите, по които се обучават контролната група деца са ефективни в първите три нива на класификацията, т.е. децата отбелязват напредък, който е в малка стъпка, повишаването на резултатите им е с една до две степени нагоре.

Таблица 6

Кри- терий	Ниска				Под средната				Средна				Над средната				Висока			
	Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
K1	0	0	0	0	117	75,5	0	0	38	24,5	1	0,6	0	0	47	30,4	0	0	107	69
K2	20	12,9	0	0	123	79,4	0	0	12	7,7	0	0	0	0	80	51,6	0	0	75	48,4
K3	68	43,9	0	0	87	56,1	0	0	0	0	18	11,6	0	0	115	74,2	0	0	22	14,2
Общо	88	18,9	0	0	327	70,3	0	0	50	10,8	19	4,1	0	0	242	52	0	0	204	43,9

Резултати по критерии на децата от експериментална група учили на ниво „вход“ и ниво „изход“

При сравняване на резултатите на входа и изхода на експериментална група учили по критерии, могат да се направят следните заключения:

- По първи критерий (K1): Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения, има значими разлики в резултатите на вход и изход на всички категории. Децата в категория „средно ниво“ намаляват от 38 на 1, а в „под средно ниво“ от 117 на 0, което означава, че основната тенденция е за директно преминаване в по-следващата категория. Така при „над средно ниво“ и „високо ниво“ наблюдаваме значими разлики в резултатите на вход и изход.

- По втори критерий (K2): Слушане с разбиране, има значими разлики в постигнатите резултати на входа и на изхода на всички категории. Всички 155 деца попадат на входния тест в една от трите по-ниски категории - „ниско“, „под средно ниво“ и „средно“, а броят деца в тези категории е 0 на изходното ниво. Всички 155 деца са преминали в „над средно ниво“ и „високо ниво“.

- По трети критерий (K3): Граматически правилна реч отново наблюдаваме съществена динамика във всички категории. На входа 100% от децата попадат в категория „ниска степен“ или „под средна степен“, а на изхода 88,4% от децата са преминали успешно в двете най-високи категории - „над средна степен“ и „висока степен“.

- Най – много деца на входа е имало в „под средна степен“, а на изхода в процентно съотношение, най – много деца има в „над средна степен“. Значително се е повишила бройката на децата в категория „висока степен“, където на входа няма нито едно дете.

От тези резултати може да се заключи, че методите, по които се обучават децата от експериментална група – учили, водят до концентриране на децата в последните две нива - „над средна степен“ и „висока степен“, там се намират 95,9% от обучаемите. Резултатите сочат, че експерименталният модел на обучение позволява да се постига по-бързо съществен напредък в нивото на познания.

Таблица 7

Кри- терий	Ниска		Под средната				Средна				Над средната				Висока					
	Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход		Вход		Изход	
	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%	Бр.	%
К1	155	100	0	0	0	0	9	5,9	0	0	105	67,7	0	0	40	25,9	0	0	1	0,6
К2	138	89	0	0	17	11	2	1,3	0	0	79	51	0	0	73	47,1	0	0	1	0,6
К3	155	100	0	0	0	0	1	0,6	0	0	40	25,9	0	0	112	72,2	0	0	2	1,3
Общо	448	96,3	0	0	17	3,7	12	2,6	0	0	224	48,2	0	0	225	48,4	0	0	4	0,8

Резултати по критерии на децата от експериментална група неучили на ниво „вход“ и ниво „изход“

При сравняване на резултатите на входа и изхода на експериментална група неучили по критерии, могат да се направят следните заключения:

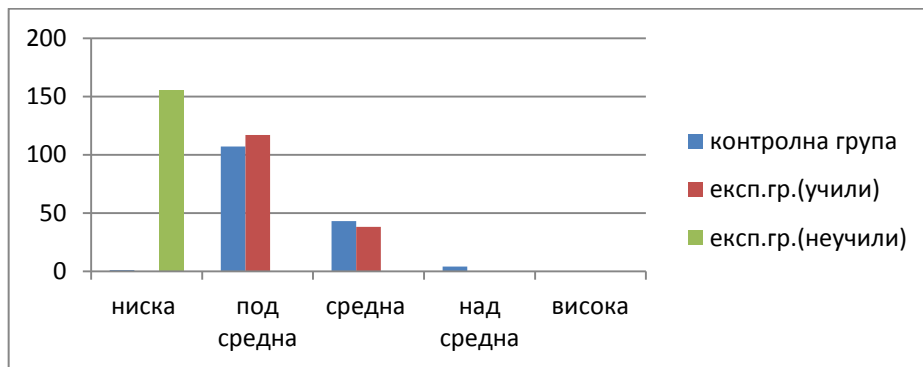
- По първи критерий (К1): Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения, се наблюдават значими разлики в резултатите на вход и изход на „ниско ниво“, „средно ниво“ и „над средно ниво“. В „под средно ниво“ и „високо ниво“ няма значими разлики.
- По втори критерий (К2): Слушане с разбиране, има значими разлики в постигнатите резултати на входа и на изхода в „ниско ниво“, „средно ниво“ и „над средно ниво“. В „под средно ниво“ и „високо ниво“ няма значими разлики.
- По трети критерий (К3): Граматически правилна реч, значими разлика на резултатите на вход и изход има в „ниско ниво“, „средно ниво“ и „над средно ниво“. В „под средно ниво“ и „високо ниво“ няма значими разлики.
- В обобщаването на резултатите по трите критерия и петте степени, може да се каже, че в категория „ниско ниво“, „средно ниво“ и „над средно ниво“ има значими разлики в резултатите на вход и изход. В „под средно ниво“ и „високо ниво“ няма значими разлики.
- Най-много деца на входа е имало в „ниско ниво“ – 96,3% , което е нормално за деца, които за първи път се сблъскват с английски език, а на изхода в процентно съотношение, най-много деца има в „средна“ и „над средна степен“, почти по равно разпределени, общо 96,6%. Децата във „висока степен“ са само 4 или 0,8%.

От всичко изложено до момента, можем да оформим следната хипотеза, която заслужава последващо изследване:

- Предишният опит на децата е фактор - деца, които никога не са обучавани по класически метод отбелязват по-бърз напредък. Експерименталният метод на обучение е особено ефективен за развитието на граматически правилна реч, критерий К3, при неучили деца.

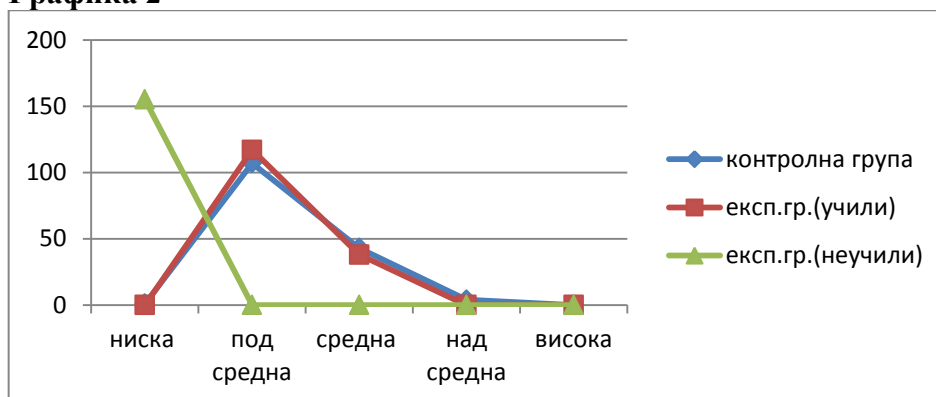
К1: Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения „вход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 1



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К1

Графика 2

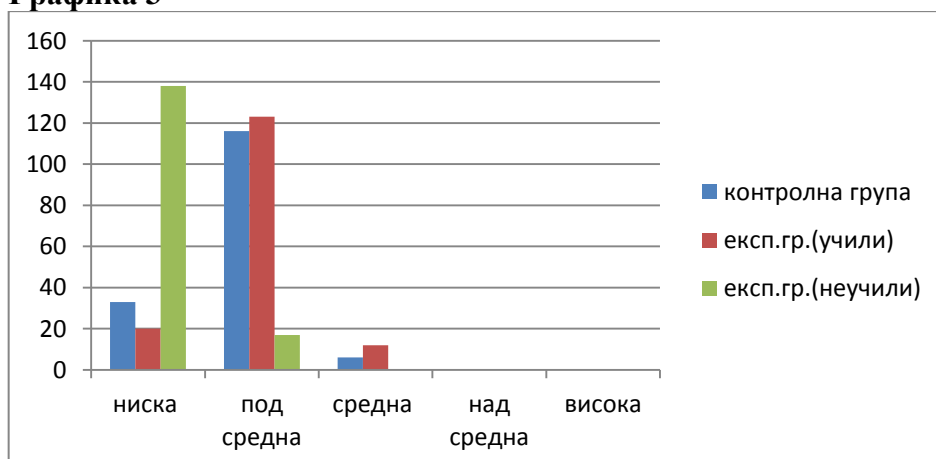


Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К1

От графиките ясно личи по К1 на ниво „вход“ всички деца от експериментална група (неучили) са в ниска степен, а по-голямата част от децата от контролна група, и експериментална група (учили), са в степен под средна. Резултатите на децата от контролна група, е експериментална група (учили) на „вход“ са много близки, което гарантира един относително равен старт преди започване на прилагането на експерименталния модел.

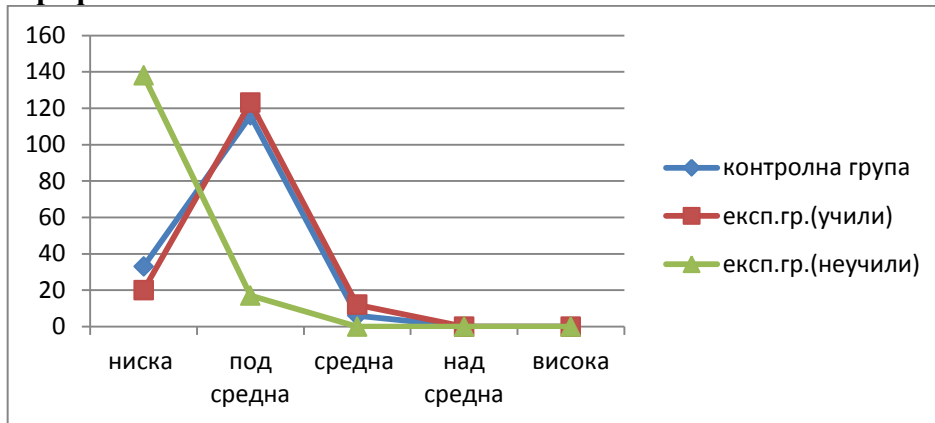
К2: Слушане с разбиране „вход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 3



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К2

Графика 4



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К2

От графиките ясно личи по К2 на ниво „вход“ повечето деца от експериментална група (неучили) са в ниска степен, като има и незначителна част от тях в под средна, а по-голямата част от децата от контролна група и експериментална група (учили), са в степен под средна. Резултатите на децата от контролна група, е експериментална група (учили) на „вход“ са много близки, което гарантира един относително равен старт преди започване на прилагането на експерименталния модел.

К3: Граматически правилна реч „вход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

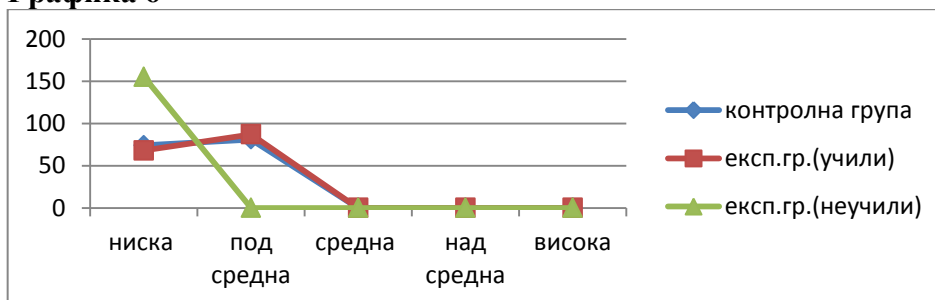
От графиките ясно личи по К3 на ниво „вход“ всички деца от експериментална група (неучили) са в ниска степен, а децата от контролна група и експериментална група (учили), са се разделили в ниска и под средна степен. Няма деца от нито една от групите в степените средна, над средна и висока. Резултатите на децата от контролна група, е експериментална група (учили) на „вход“ отново са много близки, което гарантира един относително равен старт преди започване на прилагането на експерименталния модел.

Графика 5



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К3

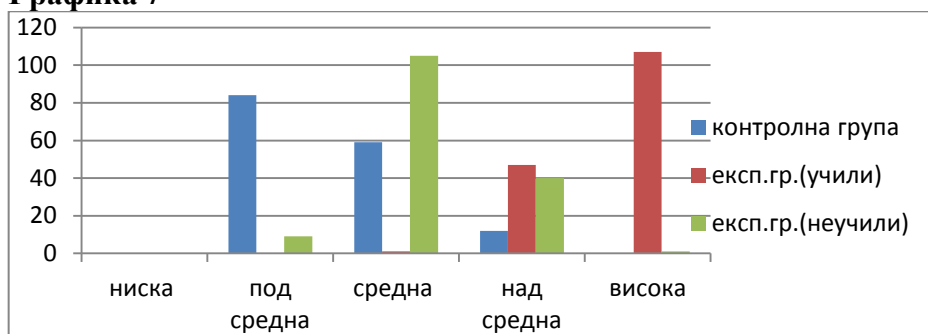
Графика 6



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ по К3

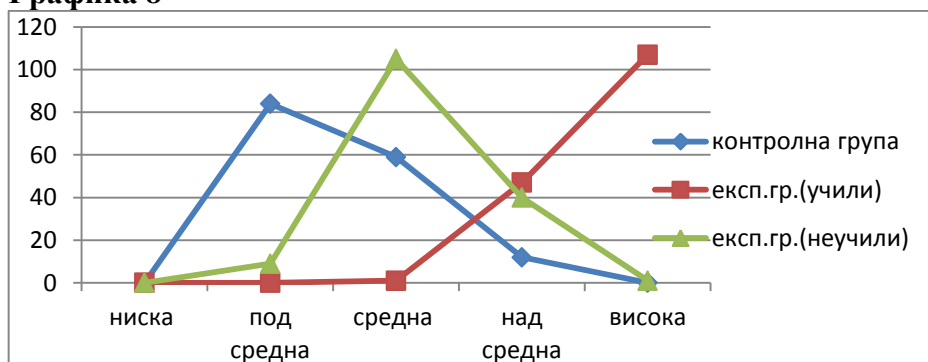
К1: Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения „изход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 7



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К1

Графика 8

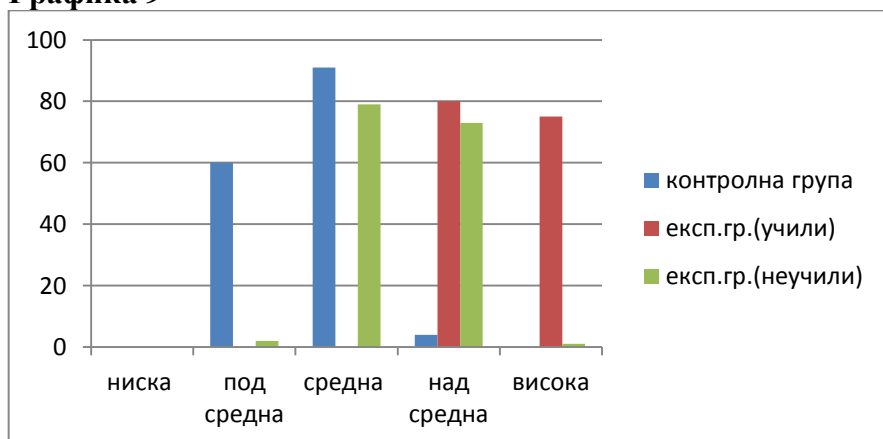


Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К1

От графиките ясно личи, че по К1 на ниво „изход“ в ниска степен няма деца нито от контролна група, нито от експериментална група (учили), нито от експериментална група (неучили). Най-голям брой деца от контролна група са в степен под средна, по-малко в средна и над средна и нито едно във висока степен. Всички деца от експериментална група (учили) са съсредоточени в степен над средна и висока, като най-голям брой са във висока степен. Най-много деца от експериментална група (неучили) са в средна степен, като има и деца в над средна и едно дете във висока. Постиженията на „изход“ на двете експериментални групи са значително по-високи от показаните резултати от децата в контролната група, обучавана по модели, различни от експерименталния.

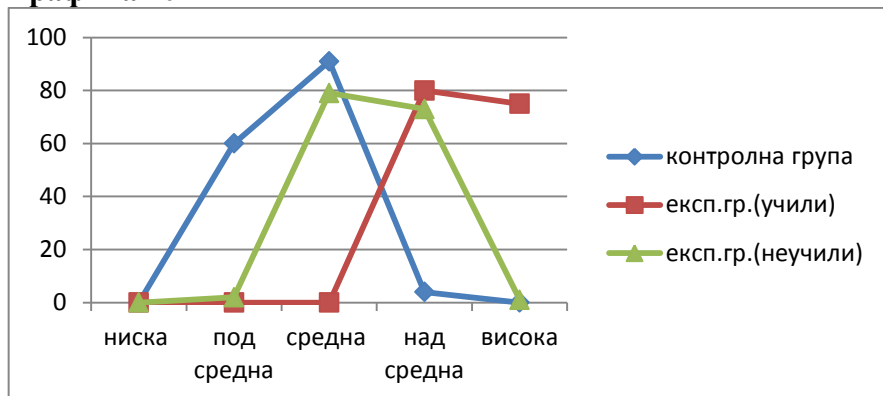
К2: Слушане с разбиране „изход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 9



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К2

Графика 10



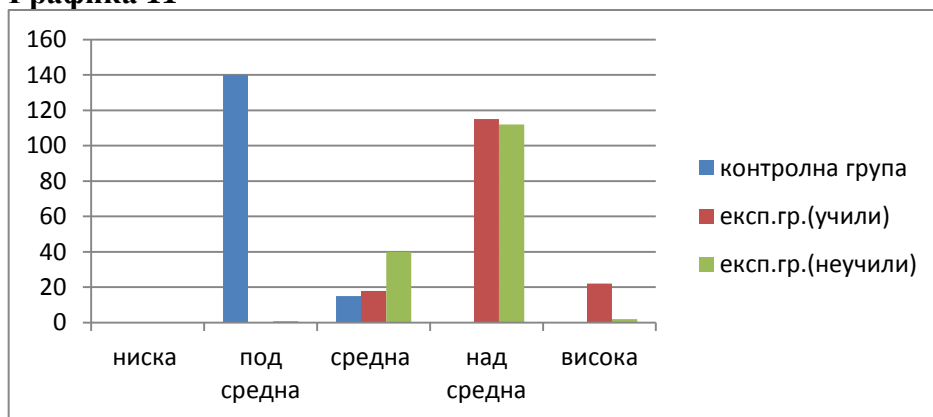
Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К2

От графиките ясно личи, че по К2 на ниво „изход“ в ниска степен няма деца нито от контролна група, нито от експериментална група (учили), нито от експериментална група (неучили). Най-високи постижения в средна степен имат децата от контролна група. Много малко от децата от контролна група са показали резултати над средна степен и нито едно – висока степен. Децата от експериментална група (неучили) са съсредоточени главно в средна и над средна степен, като има едно дете във висока степен.

Децата от експериментална група (учили) са разпределени почти по равно в над средна степен и висока степен, като малко повече са в над средна степен. Постиженията на „изход“ на двете експериментални групи са значително по-високи от показаните резултати от децата в контролната група, обучавана по модели, различни от експерименталния.

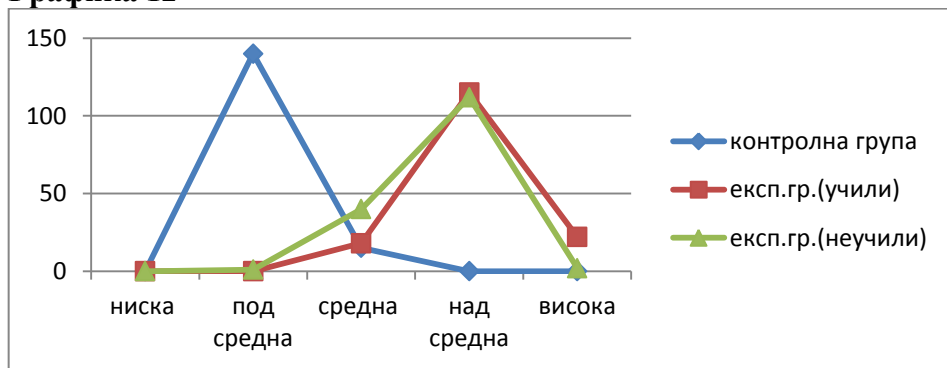
К3: Граматически правилна реч „изход“ на контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 11



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К3

Графика 12

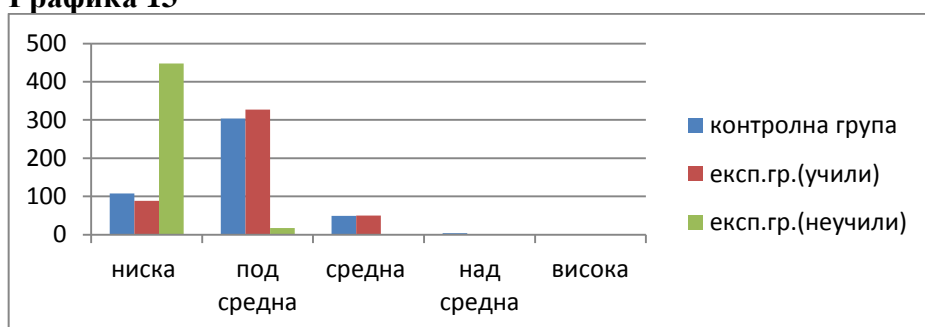


Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ по К3

От графиките ясно личи, че по К3 на ниво „изход“ в ниска степен няма деца нито от контролна група, нито от експериментална група (учили), нито от експериментална група (неучили). Най-високи постижения в под средна степен имат децата от контролна група, като в под средна степен има едно дете от експериментална група (неучили) . Много малко от децата от контролна група са показали резултати в средна степен и няма деца нито в над средна, нито във висока степен. Децата от двете експериментални групи са съсредоточени главно в над средна степен, като има две деца във висока степен от експериментална група (неучили) и 22 от експериментална група (учили). Постиженията на „изход“ на двете експериментални групи са значително по-високи от показаните резултати от децата в контролната група, обучавана по модели, различни от експерименталния. Сравняване на общите резултати на ниво „вход“ по К1 (активизиране на речника и развитие на лексикалните умения), К2 (слушане с разбиране), К3 (граматически правилна реч) на контролната, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

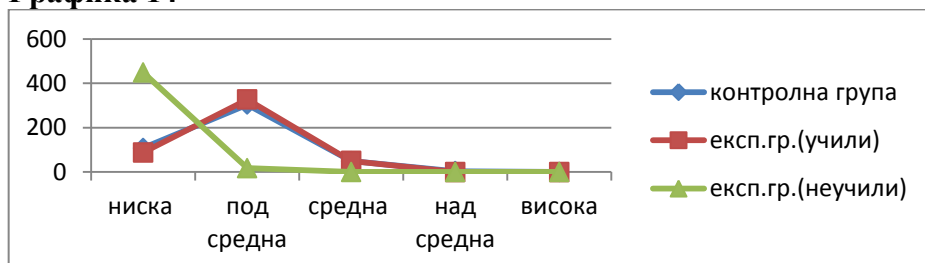
От графиките ясно личи, че на ниво „вход“ контролната и експериментална група (учили) имат незначителни разлики в нивото на езика, от което стартират, докато експериментална група (неучили) , започват от много по-ниско ниво работата по експерименталния модел на обучение.

Графика 13



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ общо по трите критерия

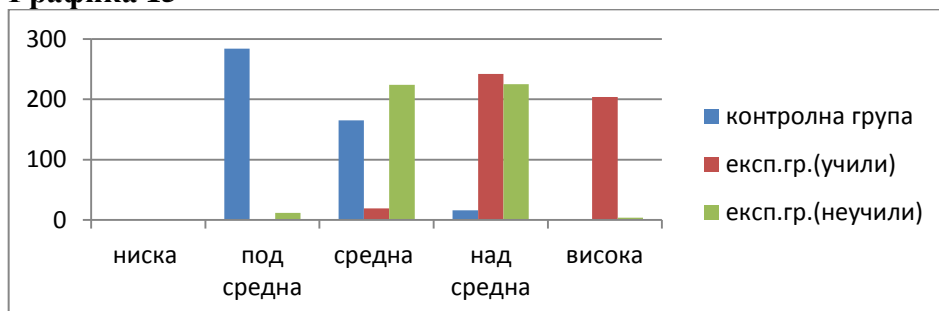
Графика 14



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „вход“ общо по трите критерия

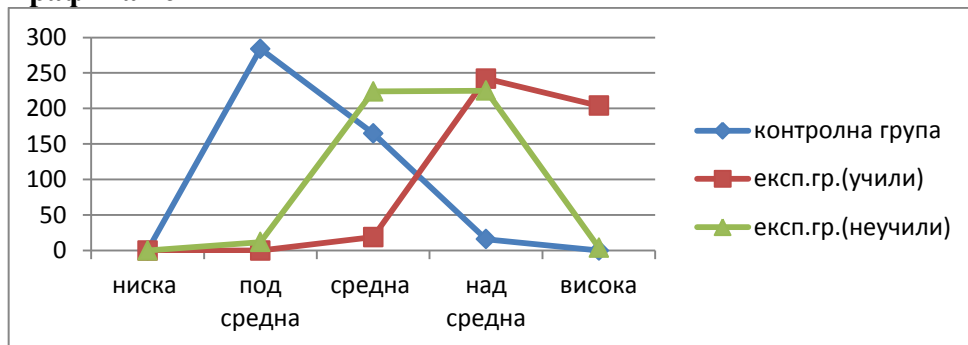
Сравняване на общите резултати на ниво „изход“ по К1, К2, К3 на контролната, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Графика 15



Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ общо по трите критерия

Графика 16

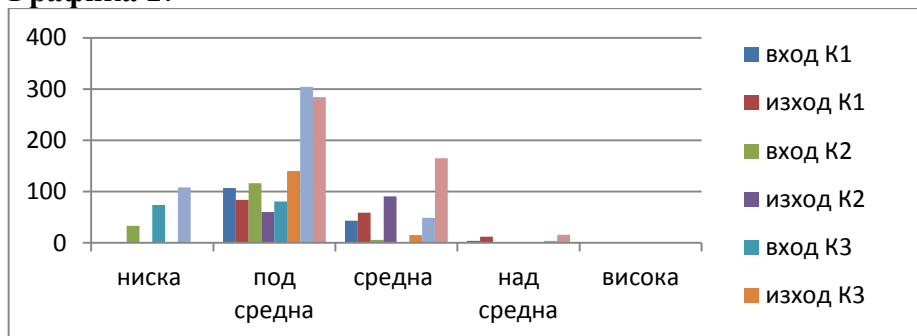


Сравняване на резултатите на трите групи на ниво „изход“ общо по трите критерия

От графиките ясно личи, че на ниво „изход“ децата от контролна група показват много по ниски резултати в сравнение с двете експериментални групи, обучавани по предложения модел. Може да се направи заключение, че експерименталния модел води до по добро езикоусвояване, сравнен с други модели.

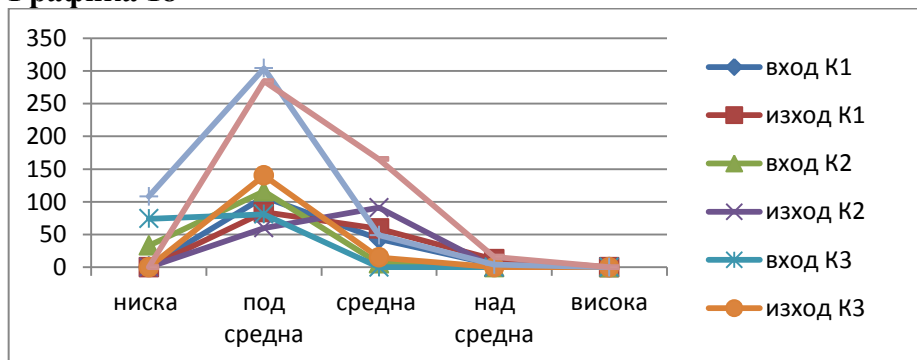
Сравняване на резултатите по К1, К2, К3 и общо на „вход“ и на „изход“, вътре в групите.

Графика 17



Сравняване на резултатите на контролна група на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

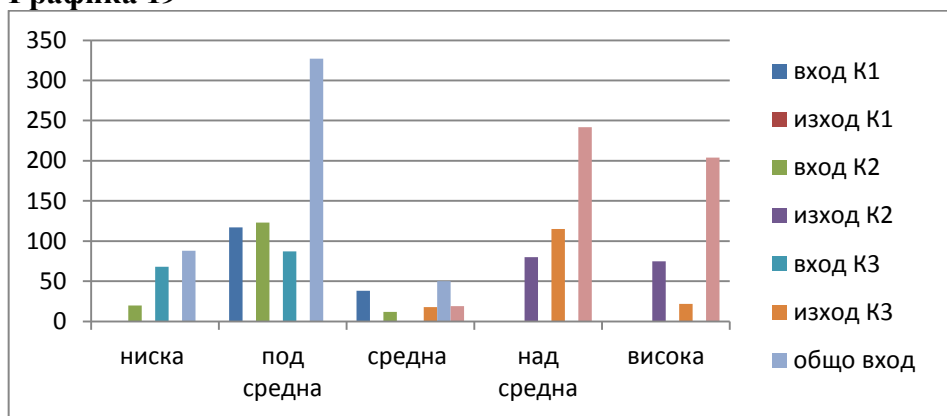
Графика 18



Сравняване на резултатите на контролна група на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

Най-високите резултати и на „вход“ и на „изход“ на контролна група са съсредоточени главно в под средна степен, с изключение на „изход“ на К2.

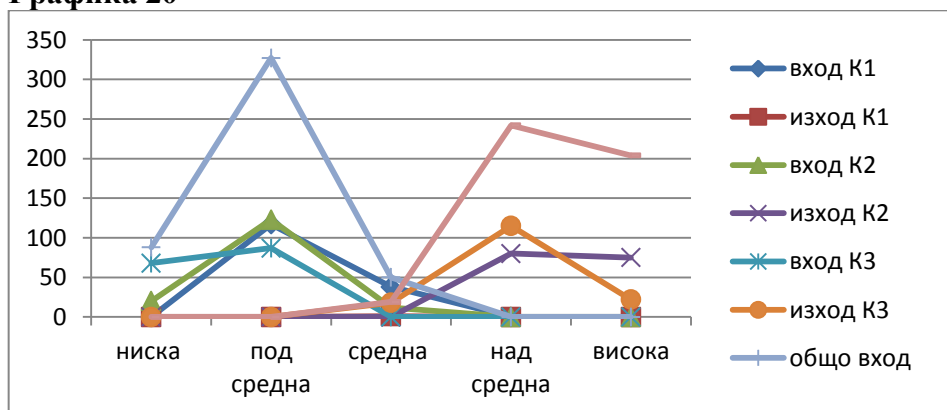
Графика 19



Сравняване на резултатите на експериментална група учители на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

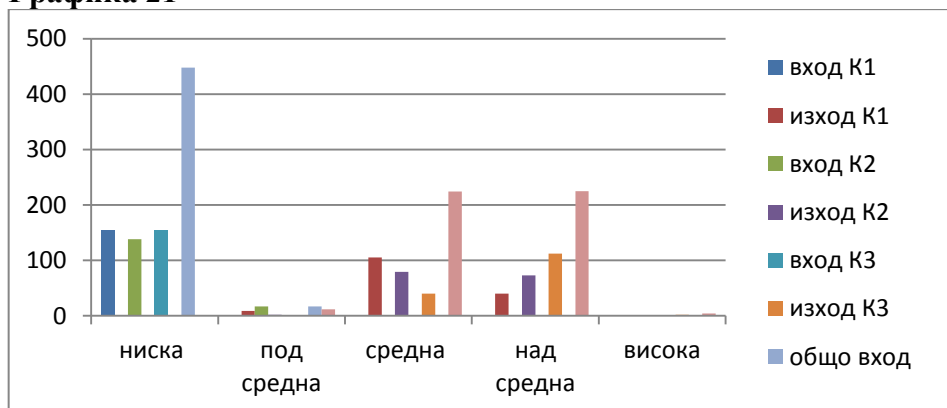
Най-високите резултати на „вход“ по критерии и общо на експериментална група (учители) са съсредоточени в под средна степен, а на ниво „изход“ – в над средна степен, това са две нива над резултатите на контролната група.

Графика 20



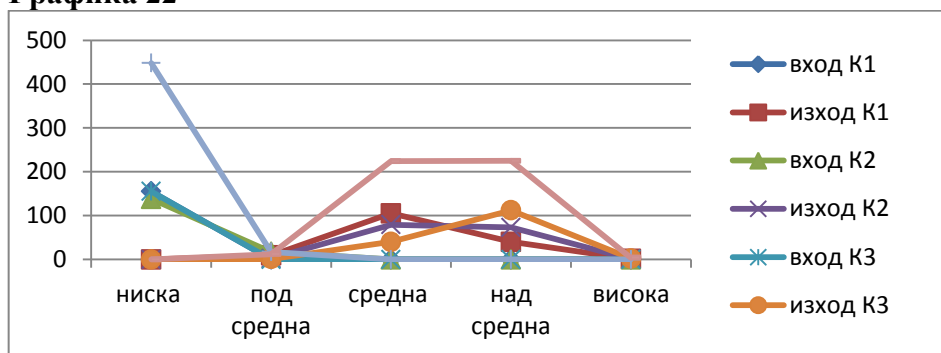
Сравняване на резултатите на експериментална група учители на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

Графика 21



Сравняване на резултатите на експериментална група неучители на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

Графика 22



Сравняване на резултатите на експериментална група неучили на ниво „вход“ и ниво „изход“ общо по трите критерия

Резултатите на „вход“ по всички критерии и общо на експериментална група (неучили) са съсредоточени в ниска степен, на „изход“ те са относително равномерно разпределени между средна и над средна степен. Това показва предвиждане 2 до 3 нива напред на децата, обучавани по експерименталния модел.

Таблица 18

Група \ Критерий	Контролна група		Експериментална група (учили)		Експериментална група (неучили)	
	Вход	Изход	Вход	Изход	Вход	Изход
К1	18,1032	21,3677	18,4194	42,0258	3,7290	27,8323
К2	10,8000	17,6000	12,5806	32,2387	5,0774	24,4387
К3	16,4903	27,6323	17,2323	57,2258	4,8194	52,4581
Общо	45,3935	66,6000	48,2323	131,4903	13,6258	104,7290

Сравняване на средните стойности на контролната, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили)

Таблица 9

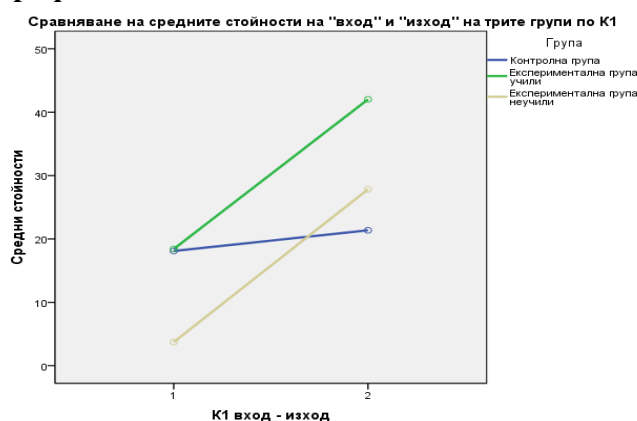
Група \ Критерий	Контролна група	Експериментална група (учили)	Експериментална група (неучили)
	Изход - Вход	Изход - Вход	Изход - Вход
К1	3,27	23,61	24,1
К2	6,8	19,66	19,36
К3	11,14	40	47,64
Общо	21,21	83,26	91,1

Сравняване на разликите в средните стойности на контролната, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили) на вход и на изход

Средните величини са статистически показатели за измерване на центъра на емпиричните разпределения. Те разкриват общото, типичното, закономерното за изучавана съвкупност по отношение на изучавания признак. В таблица 14 са показани средните стойности по всеки един от трите критерия - (К1) Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения, (К2) Слушане с

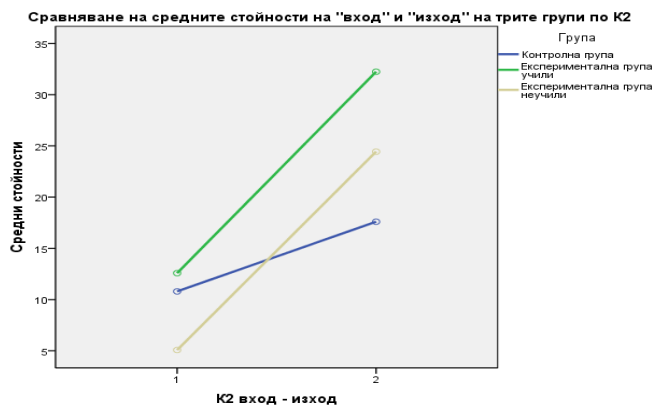
разбиране, и (К3) Граматически правилна реч. При сравняване средните стойности на етап „вход“ при трите изследвани групи, може да се обобщи, че децата от контролната група и тези от експериментална група (учили) имат почти равен старт по К1. Средната стойност на децата от експериментална група (неучили) е значително по-ниска по обективни причини – децата не са имали занимания по английски език предишните две години в детската градина. При сравняване на средните стойности от етап „изход“ по К1 на трите изследвани, може да се каже, че двете експериментални групи, обучавани по експерименталния модел под формата на формиращ експеримент са повишили средните стойности, много повече, отколкото контролната група, която е обучавана по различен модел. Експериментална група (учили) са повишили средната си стойност с 2,3 пъти, експериментална група (неучили) – 7,5 пъти, контролната група – 1,2 пъти. За ефективността на експерименталния модел по (К1) Активизиране на речника и развитие на лексикалните умения, може да се съди и по разликите на средните стойности между етапите „вход“ и „изход“ на трите групи. От таблица 8 е видно, че повишението в средните стойности на двете експериментални групи по К1 е повече от 7 пъти по-голямо от повишаването на средните резултати при контролната група. От тези изчисления може да се направи заключение, че експерименталният модел води до по-добро езикоусвояване в предучилищна възраст, създава по-висока мотивация у обучаемите и това от своя страна повишава успеваемостта. Направените заключения се илюстрират от графика 23.

Графика 23



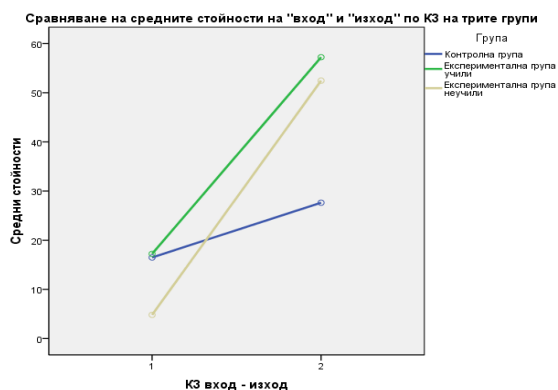
По (К2) Слушане с разбиране отново средните стойности на етап „вход“ при трите изследвани групи, може да се обобщи, че децата от контролната група и тези от експериментална група (учили) имат почти равен старт, разликата в средните е по-малка от 2 единици. Средната стойност на децата от експериментална група (неучили) е значително по-ниска по обективни причини – децата не са имали занимания по английски език предишните две години в детската градина и постигнатите резултати се приемат за случайни. При сравняване на средните стойности от етап „изход“ по К2 на трите изследвани, може да се каже, че двете експериментални групи, обучавани по експерименталния модел под формата на формиращ експеримент са повишили средните стойности, много повече, отколкото контролната група, която е обучавана по различен модел. Експериментална група (учили) са повишили средната си стойност с 2,6 пъти, експериментална група (неучили) – 4,9 пъти, контролната група – 1,6 пъти. За ефективността на експерименталния модел по (К2) Слушане с разбиране, може да се съди и по разликите на средните стойности между етапите „вход“ и „изход“ на трите групи. От таблица 8 е видно, че повишението в средните стойности на двете експериментални групи по К2 е 2,8 пъти по-голямо от повишаването на средните резултати при контролната група. От тези изчисления може да се направи заключение, че експерименталният модел води до по-добро езикоусвояване, свързано със развиване на уменията за слушане и разбиране на чуждия език в предучилищна възраст, създава по-висока мотивация у обучаемите и това от своя страна повишава успеваемостта. Направените заключения се илюстрират от графика 27.

Графика 24



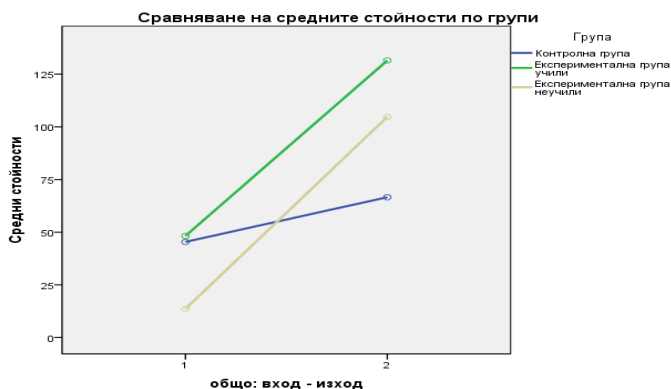
По (К3) Граматически правилна реч средните стойности на етап „вход“ при трите изследвани групи, отново може да се обобщи, че децата от контролната група и тези от експериментална група (учили) имат почти равен старт, разликата в средните е по-малка от 1 единица. Средната стойност на децата от експериментална група (неучили) е значително по – ниска по обективни причини – децата не са имали занимания по английски език предишните две години в детската градина и постигнатите резултати се приемат за случайни. При сравняване на средните стойности от етап „изход“ по К3 на трите изследвани, може да се каже, че двете експериментални групи, обучавани по експерименталния модел под формата на формиращ експеримент са повишили средните стойности, много повече, отколкото контролната група, която е обучавана по различен модел. Експериментална група (учили) са повишили средната си стойност с 3,3 пъти, експериментална група (неучили) – 10,9 пъти, контролната група – 1,7 пъти. За ефективността на експерименталния модел по (К3) Граматически правилна реч, може да се съди и по разликите на средните стойности между етапите „вход“ и „изход“ на трите групи. От таблица 8 е видно, че повишението в средните стойности на експериментална група (учили) по К3 е 3,6 пъти по-голямо от повишаването на средните резултати при контролната група, а при експериментална група (неучили), то е 4,3 пъти по-голямо. От тези изчисления може да се направи заключение, че експерименталният модел води до по-добро езикоусвояване, свързано със развиване на уменията за граматически правилна реч на чуждия език в предучилищна възраст, създава по-висока мотивация у обучаемите и това от своя страна повишава успеваемостта. Направените заключения се илюстрират от графика 25.

Графика 25



От таблица 9 е видно, че разликите между средните стойности и по трите критерия, както и общо в двете експериментални групи са доста близки. Тези резултати потвърждават хипотезата, че експерименталния модел води до по-високо езикоусвояване като повишава мотивацията и самооценката и понижава тревожността чрез играта. Направените заключения се илюстрират от графика 26.

Графика 26



Емпиричното честотно разпределение представлява разпределение на единиците на изучаваната съвкупност по значенията на даден признак. То се явява резултат от провеждането на т.нар. статистическа групировка на единиците. Групировката е статистическа процедура, при която се обособяват групи от единици, имащи сходни (или едни и същи) значения по признака. Графичното представяне на честотните разпределения се осъществява чрез т.нар. хистограма на разпределението. Чрез нея се изобразяват абсолютните честоти (броят на единиците в групите) или относителните честоти (относителните дялове на единиците от съответните групи). Хистограмите отдолу представят разпределението на честотите и тяхното групиране по групи и по критерии на „вход“ и на „изход“, както и общо на „вход“ и „изход“ за контролна група, експериментална група (учили) и експериментална група (неучили).

Ако условно разделим **плътността на афективния филтър** в пет категории – **плътен, средно плътен, нормален, нормален към тънък и тънък** и приемем, че 100 % е максимално тънък афективен филтър, т.е. в тази категория, децата са в оптимален емоционален комфорт и постигат най – високи резултати в езикоусвояването, може да се констатират следните резултати, отразени в таблиците и графиките по-долу.

- 81% -100% – тънък
- 61% - 80% - нормален към тънък
- 41% - 60% - нормален
- 21% - 40% - средно плътен
- 0% - 20% - плътен

Децата от контролната група на фаза „вход“ по критерий 1 (активизиране на речника и развитие на лексикалните умения) са съсредоточени в категория на афективния филтър – „средно плътен“ (69.1%). Същият факт се наблюдава и на фаза „изход“ (54.2%). Има малко придвижване на деца, малко по-малко от 15%, към категория „нормален“, но повече от половината деца са в категория „средно плътен“. По критерий 2 (слушане с разбиране) на фаза „вход“ най-голям брой деца отново са в категория „средно плътен“ афективен филтър (74.8%), а на фаза „изход“, повече от половината деца са в категория „нормален“ (58.7%), т.е. наблюдава се изтъняване на афективния филтър с едно ниво по К2 – слушане с разбиране. По критерий 3 (граматически правилна реч) на фаза „вход“ повече от половината деца (54.2%) са с „плътен“ афективен филтър, а на фаза „изход“, повече от 90% от децата са в категория „средно плътен“ афективен филтър, т.е. преминали са едно ниво на изтъняване. В крайните резултати по трите критерия се отчита съсредоточаване на основният брой деца в категория „средно плътен“ афективен филтър и на фаза „вход“ и на фаза „изход“, което е видно и от долните две графики. От което може да се заключи, че комплекса от емоции при обучението, не е бил приоритет и фактор при обучението по език на тези деца.

Децата от експериментална група учили на фаза „вход“ по критерий 1 (активизиране на речника и развитие на лексикалните умения) са съсредоточени в категория на афективния филтър – „средно плътен“ (75.5%), това което се констатира и при контролната група, на фаза „изход“, обаче, основната група деца (69%) са преминали в категория „тънък“ афективен филтър. По критерий 2 (слушане с разбиране) на фаза „вход“ най-голям брой деца отново са в категория „средно плътен“ афективен филтър (79.4%), както се наблюдаваше и в контролната група, а на фаза „изход“, те са

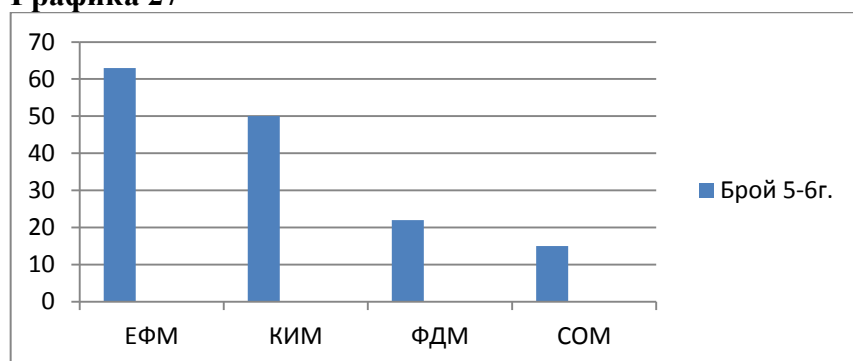
почти равномерно разпределени в категориите „нормален към тънък“ и „тънък“ афективен филтър, т.е. наблюдава се изтъняване на афективния филтър с две, три нива по К2 – слушане с разбиране. По критерий 3 (граматически правилна реч) на фаза „вход“ повече от половината деца (56.1%) са със „средно плътен“ афективен филтър, а на фаза „изход“, повече от 74% от децата са в категория „нормален към тънък“ афективен филтър, т.е. преминали са две нива на изтъняване. В крайните резултати по трите критерия се отчита съсредоточаване на основният брой деца в категория „средно плътен“ афективен филтър на фаза „вход“, това, което се отчете и при контролната група, но на фаза „изход“ те са почти равномерно разпределени в категориите „нормален към тънък“ и „тънък“ афективен филтър, т.е. наблюдава се изтъняване на афективния филтър с две, три нива, което е видно и от долните две графики. От което може да се заключи, че комплекса от емоции при обучението е бил приоритет и е основен фактор за по-ефективно езикоусвояване.

Децата от експериментална група неучили на фаза „вход“ и по трите критерия са съсредоточени в категория „плътен“ афективен филтър, което може да се обясни с това, че те не са участвали в чуждоезиково обучение до този момент. Нормално е да изпитват страх от неуспеха, тревожност от непознатото, както и липса на самоувереност от уменията си да се справят с новите предизвикателства. След прилагането на експерименталния модел на обучение, децата се разпределят почти по равно в категории „нормален“ (48.2%) и „нормален към тънък“ (48.4%) афективния филтър, т.е. наблюдава се изтъняване на афективния филтър с две, три нива, както и при експериментална група учили, което е видно и от долните две графики. От което може да се заключи, че комплекса от емоции при обучението е бил приоритет и е основен фактор за по-ефективно и бързо езикоусвояване.

В **параграф 3.2.** е разгледано **модулното реализиране на експерименталния модел в задължителното предучилищно образование.** Първо (3.2.1.) е дадена **система от игрови ситуации за ранно чуждоезиково обучение и емоционално филтриране при 5 - 6-годишни.** Програмата за обучение на 5 - 6-годишните, съдържа 8 основни теми и 4, посветени на празници.

1. Meeting people and friends – 1 ситуация.
2. Animals – 7 ситуации.
3. Instructions – 3 ситуации.
4. Numbers – 6 ситуации.
5. Colours – 5 ситуации;
6. Christmas and New Year – 4 ситуации.
7. Body – 6 ситуации.
8. Clothes – 8 ситуации.
9. Mother's Day – 1 ситуация.

Графика 27



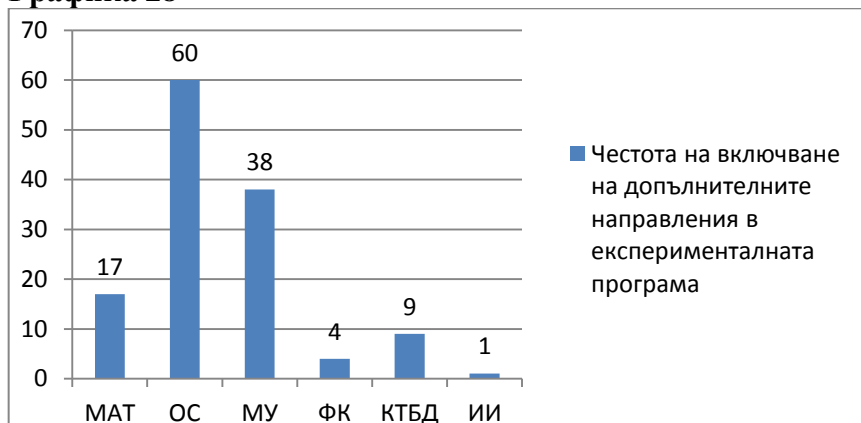
Честота на използване на моделите на игрово взаимодействие в чуждоезиковите ситуации при 5 – 6-годишните

*съкращения: ЕФМ – емоционално-филтриращ модел, КИМ – когнитивно-информативен модел, ФДМ - функционално-делови модел, СОМ – социално-обвързващ модел.

На графика 27 са илюстрирани комбинираните в игрово-образователните чуждоезикови ситуации модели на игрово взаимодействие, където е видно, че превес има емоционално-

филтриращият модел, следван от когнитивно-информативния, функционално-деловия и социално-обвързващия.

Графика 28



Честота на включване на допълнителните направления в експерименталната програма

*съкращения: МАТ – математика; ОС – околен свят; МУ – музика; ФК - физическа култура; КТБД – конструиране и технологии; ИИ - изобразително изкуство.

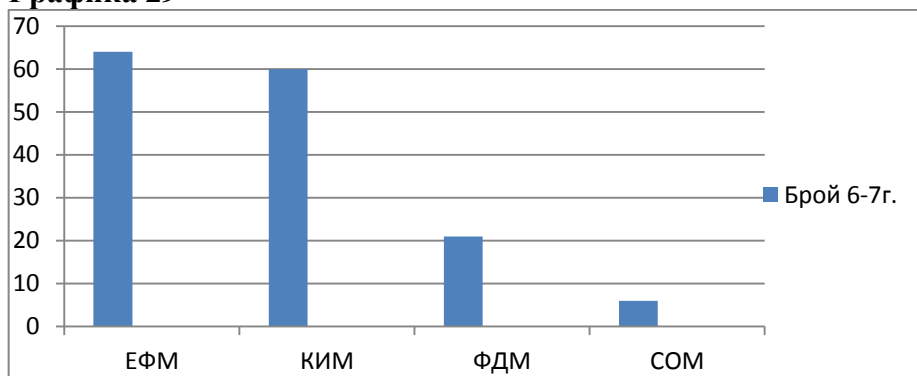
Разпределение на игрово-образователните чуждоезикови ситуации при 5 – 6-годишните деца с основно направление английски език и допълнителни направления математика (17 пъти), околен свят (60 пъти), музика (38 пъти), физическа култура (4 пъти), конструиране и технологии (9 пъти), изобразително изкуство (1 път). От графика 28 личи, че най – често допълнителните направления в игрово – образователните чуждоезикови ситуации при 5 – 6-годишните деца са околен свят и музика. Това се обуславя от възрастта и това, че предметите и обектите от заобикалящата ги среда са най-близки и познати за тях, което спомага усвояването на чуждоезикови лексикални единици. Музиката, чрез пеенето спомага за ранното възприемане на звуковата система, за вокализацията и възпроизвеждането на свързана реч.

След това (3.2.2.) **система от игрови ситуации за ранно чуждоезиково обучение и емоционално филтриране при 6 - 7-годишни деца.**

Програмата за обучение на 6 - 7-годишните, съдържа 10 основни теми и 3, посветени на празници.

1. Meeting people and friends – 2 ситуации.
2. Family – 3 ситуации.
3. House – 11 ситуации.
4. Shapes – 5 ситуации.
5. Moods – 2 ситуации.
6. Christmas and New Year – 8 ситуации.
7. School objects – 5 ситуации.
8. Occupations – 6 ситуации.
9. Abilities – 2 ситуации.
10. Numbers- recognition -7 ситуации.
11. Easter – 1 ситуация.
12. Weather – 4 ситуации.
13. Seasons – 6 ситуации.

Графика 29



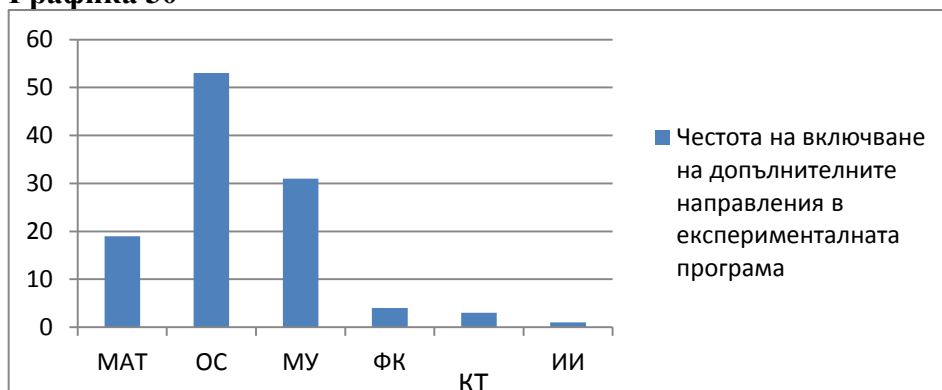
Честота на използване на моделите на игрово взаимодействие в чуждоезиковите ситуации при 6 – 7-годишните

*съкращения: ЕФМ – емоционално-филтриращ модел, КИМ – когнитивно-информативен модел, ФДМ - функционално-делови модел, СОМ – социално-обвързващ модел.

На графика 29 са илюстрирани комбинираните в игрово-образователните чуждоезикови ситуации модели на игрово взаимодействие, където е видно, че превес има емоционално-филтриращият модел, следван от когнитивно-информативния, функционално-деловия и социално-обвързващия.

Разпределение на игрово-образователните чуждоезикови ситуации при 6 – 7-годишните деца с основно направление английски език и допълнителни направления математика (19 пъти), околн свят (53 пъти), музика (31 пъти), физическа култура (4 пъти), конструиране и технологии (3 пъти), изобразително изкуство (1 път). От Графика 30 личи, че най-често допълнителните направления в игрово-образователните чуждоезикови ситуации при 6 – 7-годишните деца са околн свят и музика. Това се обуславя от възрастта и това, че предметите и обектите от заобикалящата ги среда са най-близки и познати за тях, което спомага усвояването на чуждоезикови лексикални единици. Музиката, чрез пеенето спомага за ранното възприемане на звуковата система, за вокализацията и възпроизвеждането на свързана реч.

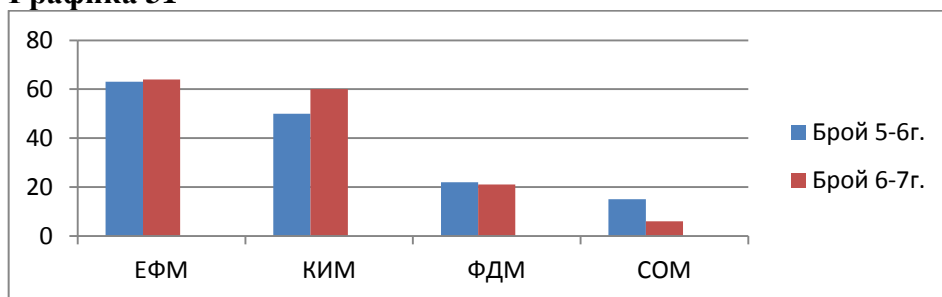
Графика 30



Честота на включване на допълнителните направления в експерименталната програма на 6 - 7-годишните

*съкращения: МАТ – математика; ОС – околн свят; МУ – музика; ФК - физическа култура; КТ – конструиране и технологии; ИИ - изобразително изкуство.

Графика 31

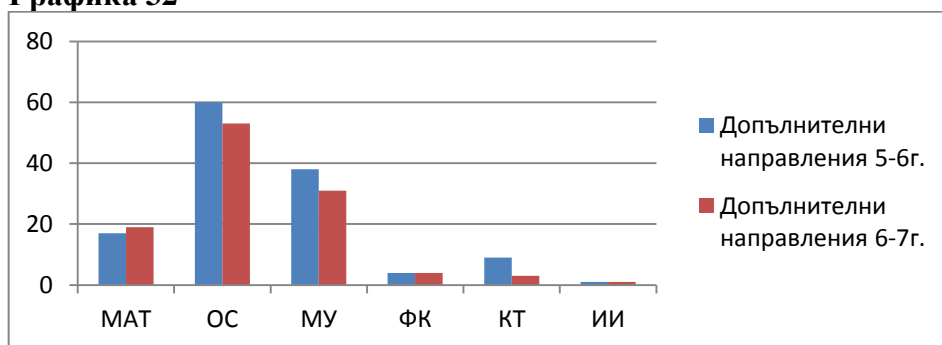


Честота на използване на моделите на игрово взаимодействие в чуждоезиковите ситуации при 5 - 6-годишните и 6 – 7-годишните

*съкращения: ЕФМ – емоционално-филтриращ модел, КИМ – когнитивно-информативен модел, ФДМ - функционално-делови модел, СОМ – социално-обвързващ модел.

На графика 31 са илюстрирани комбинираните в игрово-образователните чуждоезикови ситуации на 5 - 6 и 6 – 7-годишните деца модели на игрово взаимодействие, където е видно, че превес има емоционално-филтриращият модел, следван от когнитивно-информативния, функционално-деловия и социално-обвързващия.

Графика 32



Честота на включване на допълнителните направления в чуждоезиковите ситуации при 5 – 6 и 6 – 7-годишните деца

*съкращения: МАТ – математика; ОС – околен свят; МУ – музика; ФК - физическа култура; КТ – конструиране и технологии; ИИ - изобразително изкуство.

На графика 32 са отразени допълнителните направления в игрово-образователните чуждоезикови ситуации при 5 - 6 и 6 – 7-годишните деца. Въпреки че околен свят е в 7 ситуации по-малко срещан, това е основното допълнително направление в експерименталния модел. Причината е, че предметите и обектите от заобикалящата среда са най-близки и познати за децата в 5 – 7-годишна възраст, което спомага усвояването на чуждоезикови лексикални единици. Музиката, като допълнително направление се среща също в 7 ситуации по-малко, но отново е второто по честота допълнително направление в експерименталния модел да 6 – 7-годишните. Причината отново е, че пеенето спомага за ранното възприемане на звуковата система, за вокализацията и възпроизвеждането на свързана реч на чужд език.

2.5. Заключение и изводи

В заключение може да се посочи, че *експерименталният модел за ранно чуждоезиково обучение, изграден върху афективен филтър чрез варианти от игрови технологии влияе положително върху компетенциите за общуване на чужд език в задължителната предучилищна подготовка (5-7-годишни деца)*. Установи се *статистически значимо, че общуването представлява целенасочен обмен на информация*, мисли, идеи, позиции, емоции, оценки между децата, кодирани като послания в процеса на игрово взаимодействие. При това се

използва *интегрираната образователна система от структурирани теми и форми на интеракция*, която се разгръща посредством английски език и други нагледни и моделно-игрови знакови системи, съдържащи насоченост към съиграча отсреща.

В общуването се прояви отношенията на децата един към друг в процеса на съвместната им игрово-комуникативна и проективно-трансформативна съвместна дейност. Общуването се осъществи в игрово-образователна среда с осигуряване на *установени в експеримента параметри* на висока мотивация, ниска тревожност и самоувереност (висока самооценка) на децата. Доказа се също, *че те са предпоставка за поддържане на тънък афективен филтър*. Така статистически се установи в изследователско-експериментален план, *че разнообразието от афективни променливи е в пряка връзка с усвояването на чужд език в условията на играенето*.

Изводите от реализирането на експерименталния педагогически модел се систематизират в *в седем обобщени резултати* в логическа взаимовръзка със статистическата обработка на данните от апробирането му.

3. Приноси, определящи научната, приложно-експерименталната и практическата значимост на труда

3.1. Приноси на дисертационното изследване в *научно-теоретичен аспект*:

3.1.1. Въз основа на сравнителния анализ на изследвания в европейски план се обобщават приоритети за утвърждаването на ранно чуждоезиковото усвояване като ориентиране в чуждоезикова среда в различни етапни реакции за придобиването на езикови знания, умения и демнострирането на отношения. Така трудът *потвърждава методологически теориите* на Крашън и Теръл, и дообогатява посочени теоретико-експериментални приложни близки до тях български изследвания на ранното чуждоезиково усвояване в предучилищното детство (Шопов, Стефанова, Софрониева) .

3.1.2. В съдържателен план афективният филтър се утвърждава чрез изведените в педагогическата теория и практика *модели на технологията на игрово взаимодействие, в тяхната взаимовръзка при водещата роля на емоционално-филтриращия модел*, важен за балансирането на преживяванията и изграждането на позитивен климат в организационните форми за чуждоезиково усвояване в институциите.

3.2. Приноси на дисертационното изследване в *експериментално-изследователски аспект*:

3.2.1. В дисертационното изследване се разработва и апробира теоретико-експериментален модел за ранно чуждоезиково обучение, основан върху *афективния филтър чрез система от игрово-образователни ситуации на чужд език*, систематизирани в комбинация от технологични игрови модели при водещото значение на емоционално-филтриращия, последван от информативно-когнитивния, социално-обвързващия и функционално-деловия. *Проективно моделът тематично се интегрира с образователните направления*, утвърдени за институционалното предучилищно образование, доминиран от околния свят, предопределящ комуникативно и социално ориентиране в средата от връстници чрез езика.

3.2.2. Систематизирани са *компетенциите на езикоусвояване* на основата на английския език, обусловени в игровите моделни технологии от *компетенциите за комуникация и от социалните компетенции, разписани според изискванията на ЕКР/НКР за подготвителното ниво*. Статистически се потвърждава, че *теоретико-експерименталният модел влияя положително върху усъвършенстването на тези три групи компетенции във взаимовръзка*, установено чрез две експериментално диференцирани групи – включени и невключени преди това в изучаването на английски език, както за пет-шестгодишните, така и за шест – седем годишните деца.

3.2.3. Статистически се доказва значението на модела върху усъвършенстването на показателите за езикоусвояването чрез тематично структурирани за всяка възраст 64 игрово –

образователни чуждоезикови ситуации в условия на поддържане на **тънък афективен филтър – висока мотивация, ниска тревожност и самоувереност (висока самооценка) у децата.**

3.3. Приноси на дисертационното изследване в **практико-приложен аспект:**

3.3.1. Представена е формираща система от игрово-образователни чуждоезикови ситуации за поддържане на **тънък афективен филтър за усъвършенстване на чуждоезиковата компетентност на децата в задължителното предучилищно образование** (5 – 6-годишни и 6 – 7-годишни) чрез моделни технологии за приобщаването на децата към друга европейска култура. Така дисертационният труд задава технологии за толерантност и сътрудничество върху позитивните емоции.

3.3.2. Практически експерименталният модел е подходящ за включване в **образователни програми по чужд език в предучилищното образование** чрез извеждане на преден план на комплекса от емоции в общуването чрез играенето.

3.3.3. **Приложимостта на модела е статистически доказана в институции от различен вид** – общински детски градини в различни населени места – голям град, малки градове и села, както и в частен езиков център.

3.3.4. Инструментариумът за проучването и за формирането на компетенциите на чужд език има авторски характер и може да се мултиплицира в масовата практика.

4. Публикации, свързани с дисертацията

4.1. Публикации на доклади, отпечатани в сборници от научни конференции

1. Емоционално филтриране и мултисензорно възприемане на чужд език и социална култура в ранното детство. / НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКА КОНФЕРЕНЦИЯ НА ТЕМА: „ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ” 8 и 9 ноември 2012 г., гр. Шумен
2. Значение на емоционалното филтриране и мултисензорно възприемане в ранното чуждоезиково обучение – на английски език / УЧАСТИЕ В ЮБИЛЕЙНА МЕЖДУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ НА ТЕМА “50 ГОДИНИ ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ “СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ” 10 МАЙ 2013 ГОД./
THE INFLUENCE OF KRASHEN'S ACQUISITION-LEARNING HYPOTHESIS AND THE NATURAL ORDER HYPOTHESIS ON THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION
3. Емоционалната отзивчивост – водещ фактор в задължителната предучилищна подготовка като гаранция за формиране на нагласи за учене през целия живот /Седма национална конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка” – гр. Сливен, 27-29.04.2014г./
4. Значение на чуждоезиковото обучение за предучилищната подготовка като гаранция за формиране на нагласи за учене през целия живот.
/ Осма национална конференция по предучилищно образование 22 – 24 април 2015 година – Плевен, сборник с доклади – стр. 288/.

4.2. Методически публикации по темата за учители деца при интегриране на темите:

1. **Коларска, Д., М. Стоянова, Л. Спиридонова и др.** Програмна система „АБВ@игри, 5 – 6-годишни, 3. кн., Просвета, София, 2014.
2. **Коларска, Д., М. Стоянова, Л. Спиридонова и др.** Програмна система „АБВ@игри, 6 – 7-годишни, 3. кн., Просвета, София, 2014.
3. **Спиридонова, Л., М. Стоянова, Д. Коларска и др.** Програмна система „АБВ@игри, 5 – 6-годишни, 4. кн., Просвета, София, 2014.
4. **Спиридонова, Л., Д. Коларска, М. Стоянова и др.** Програмна система „АБВ@игри, 5 – 6-годишни, 1. кн., Просвета, София, 2014.
5. **Спиридонова, Л., М. Стоянова, Е. Витанова, Д. Коларска, и др.** Програмна система „АБВ@игри, 6 – 7-годишни, 2. кн., Просвета, София, 2014.

6. *Стойнова, М., Л. Спиридонова, Д. Коларска и др.* Програмна система „АБВ@игри, 5 – 6-годишни, 2. кн., Просвета, София, 2014.
7. *Стойнова, М., Л. Спиридонова, Д. Коларска и др.* Програмна система „АБВ@игри, 6 – 7-годишни, 1. кн., Просвета, София, 2014.
8. *Стойнова, М., Д. Коларска, Л. Спиридонова и др.* Програмна система „АБВ@игри, 6 – 7-годишни, 4. кн., Просвета, София, 2014.
9. *Спиридонова Л., М. Стоянова, Д. Коларска, С. Бошнакова, 2015.* Програмна система „АБВ@игри“, Книга за учителя: 4 – 5-годишна възраст, Просвета, София, ISBN978-954-013074-3
10. *Коларска, Д., Л. Спиридонова, М. Стоянова, и др., 2015.* Програмна система „АБВ@игри“, 4 – 5-годишни, кн. Есен, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3070-5
11. *Спиридонова, Л., М. Стоянова, Д. Коларска и др., 2015.* Програмна система „АБВ@игри“, 4 – 5-годишни, кн. Зима, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3071-2
12. *Стойнова М., Д. Коларска, Спиридонова, Л. и др., 2015.* Програмна система „АБВ@игри“, 4 – 5-годишни, кн. Пролет, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3072-9
13. *Стойнова М., Л. Спиридонова, Е. Витанова, Д. Коларска и др., 2015.* Програмна система „АБВ@игри“, 4 – 5-годишни, кн. Лято, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3073-6
14. *Спиридонова Л., М. Стоянова, Д. Коларска, Е. Витанова, 2016.* Програмна система „АБВ@игри“, Книга за учителя: 3 – 4-годишна възраст, Просвета, София, ISBN978-954-013148-1
15. *Коларска, Д., Л. Спиридонова, М. Стоянова, и др., 2016.* Програмна система „АБВ@игри“, 3 – 4-годишни, кн. Есен, Просвета, София, ISBN978-954-013144-3
16. *Спиридонова, Л., М. Стоянова, Д. Коларска и др., 2016.* Програмна система „АБВ@игри“, 3 – 4-годишни, кн. Зима, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3145-0
17. *Стойнова М., Д. Коларска, Спиридонова, Л. и др., 2016.* Програмна система „АБВ@игри“, 3 – 4-годишни, кн. Пролет, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3146-7
18. *Стойнова М., Л. Спиридонова, Д. Коларска и др., 2016.* Програмна система „АБВ@игри“, 3 – 4-годишни, кн. Лято, Просвета, София, ISBN 978-954-01-3147-4