

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“**  
**ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА**  
**КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“**



**ХРИСТИНА НИКОЛАЕВА БЕЛЕВА**

**РАЗВИТИЕ НА МЕТАЛИНГВИСТИЧНИ И СПЕЦИФИЧНИ КОМУНИКАТИВНИ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „ПРЕДУЧИЛИЩНА  
ПЕДАГОГИКА С ЧУЖД ЕЗИК“**

Автореферат на дисертация

за присъждане на образователната и научна степен „доктор“

Професионално направление 1.3 Педагогика на обучението по (Методика на обучението  
по чужд език)

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ: ПРОФ. ДПН. БОЖИДАР АНГЕЛОВ**

София

2019 г.

Дисертационният труд е обсъден на заседание на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ към ФНОИ на СУ „Св. Климент Охридски“, проведено на 08.02.2019 г., и е насочен за защита пред специализирано научно жури по научна специалност 1.3 Педагогика на обучението по (Методика на обучението по чужд език).

Общият обем на дисертационния труд е 221 страници, от които 142 страници са изложение, а 79 страници - приложения. Структурата на дисертацията включва увод, три глави и заключение. Библиографията обхваща 147 заглавия, от които 37 източници на кирилица (33 на български и 4 на руски език) и 110 на латиница (от които 108 на английски и 2 на френски език). Приложенията, които са 9 на брой, представят анкетни листове и бланки, разработени за целите на емпиричното изследване; литературните текстове, подбрани за нуждите на експерименталния англоезичен модул; примери за изпълнение на текстови и практически педагогически задачи от студентите в експерименталната група; както и ползвания в рамките на изследването превод на въпросник за стратегиите за учене на чужд език.

В дисертационния труд са включени общо 44 таблици и 25 диаграми, които илюстрират резултатите по отделните елементи на основното емпирично изследване и последващия експеримент.

В увода на дисертацията е зададена основната концептуална рамка на изследването. В първата глава са очертани най-важните перспективи на изследователи от различни области на знанието към концептите, залегнали в дизайна и съдържанието на емпиричното изследване. Втора глава представя параметрите на методиката и дизайна на изследването. Третата глава обхваща детайлен анализ на получените резултати, общи изводи към всеки един от отделните компоненти на изследването, препоръки за бъдещи изследвания и/или насоки за педагогическа работа, както и научни приноси. В заключението са обобщени основанията за нашия интерес към изследваната проблематика.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на .....2019 г.

От..... ч.

В зала № .....

## СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД .....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА. ЕЗИКЪТ: НАЧИН НА УПОТРЕБА .....	5
ГЛАВА II. МЕТОДИКА И ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ .....	11
ГЛАВА III. ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ – РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ .....	18
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	40
БИБЛИОГРАФИЯ, ИЗПОЛЗВАНА В АВТОРЕФЕРАТА .....	41
ПУБЛИКАЦИИ НА ДОКТОРАНТА, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД .....	49

## УВОД

Богатата световна традиция на лингвистичните изследвания при цялата си разнородност и често разнопосочност е единна в убедеността си, че езикът е код, който предава не само утилитарни или директни значения. Способността на езика да надхвърля собствените си системни ограничения (като граматически, морфологически и прочие правила) определя до голяма степен възможността за манипулация или игра с неговите компоненти и нива. Освен утилитарна и референтна функция, езикът има и способността да предизвиква емоционална реакция, да разпалва въображението чрез пораждаването на нови ментални образи, да доставя наслада на слуховите възприятия със своята музикалност. Познаването на именно тези пластични възможности на езика според нас съставлява специфична металингвистична компетенция, която е необходима за успешната преподавателска практика на бъдещите детски педагози. Разбирането на възможностите за игра със словото е необходимо умение за бъдещите детски педагози, които могат да използват чисто художествените похвати като основа за игрови ситуации.

Именно предвид бъдещата педагогическа реализация на студентите от специалност „Предучилищна педагогика и чужд език“ (ПУПЧЕ), предполагаща работа с деца от предучилищна и начална училищна възраст, настоящият дисертационен труд изследва развиването на металингвистични познания за фонетичните, семантични и синтактични аспекти на езика, които формират инструментариума на езиковата игрова креативност и емотивната комуникация. Последната е във фокуса на редица педагогически изследвания върху развитието на езика и речта в детството (Ангелов, 1994; Софрониева, 2011) като фактор, който засилва детската мотивация за учене. В допълнение към това, съвременната чуждоезикова педагогика придобива все по-ясна метакогнитивна насоченост (Хаукас, 2018; Хайвър и Уайтхед, 2018; Оксфърд, 2003), която следва да намери отражение и в академичната подготовка на бъдещите учители по чужд език.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА. ЕЗИКЪТ: НАЧИН НА УПОТРЕБА**

### **1.1. Територии на езика и мисленето: очертания и инвазии**

При Б. Уорф (1956) езикът като феномен на културата до голяма степен задава мисленето и предрешава цялостната насока на осмисляне на света. В теорията на Е. Бенвенист (1993) наблюдаваме по-силно изразен паралелизъм между категориите „език“ и „мислене“, доколкото и двете проявления на човешката същност ползват един и същи смислов фундамент. Забележителна е гледната точка на литературния критик и формалист В. Шкловски, според когото „... литературата е не просто явление на словото – тя е явление на мисленето“ (Шкловски, 1983, стр. 34). М. Ягело (1998) в голяма степен се отдалечава от детерминизма на Уорф, обръщайки поглед към факта, че всеки един език е „система, която съществува независимо от извънезиковата реалност“. Горесцитираните теории трасират различни нюанси на асиметричния баланс между феномените „език“ и „мислене“: артикулирането на думи като подреждане на света, генерирането на смисли посредством словесната способност и възможността на двата феномена да надхвърлят границите си, да трансцендират в сферата на изящната художествена реч.

Якобсон (1975) развива и допълва модела на езика като органон („инструмент“) на Бюлер (1990), като дефинира шест функции на езика, които са заложили в граматическия строеж на езика и отговарят на всеки от елементите на речевото събитие. Според нас, поетическата функция на езика се проявява често, макар и най-вече непреднамерено, и в ежедневноста ни реч, както и във вербалното поведение в периода на детството.

### **1.2. Модуси на проявление на езика: между практичността и естетиката**

Особен интерес за нас представлява темата за наличието или съответно отсъствието на отлики между това, което условно ще наречем „ежедневен“, „естествен“ език в неговите социално-обусловени, прагматично-ориентирани и информационно-мотивирани проявления, и езикът на художествената литература, изкусният език на грижливо моделираните плетеници от значения, „изкуственият“ език.

За отправна точка в нашите разсъждения ние избираме съпоставката на два прочита – класически и модерен – на феномена „метафора“, който е както лингвистична категория, така и категория на мисленето. Класическата концепция за метафората като „пренасяне“ на име от един предмет, род или вид върху друг или назоваване на аналогията между тях, ни е дадена в систематизиран вид от Аристотел (1975; 1986).

Сред съвременните теории за естеството и начина на функциониране на това явление на езика и мисленето водещо е разбирането на Лейкф и Джонсън за метафората като не просто лингвистичен израз, а конституент и същевременно продукт на възприятието ни за света, като „осмисляне и преживяване на едно нещо чрез съотнасянето му към друго нещо“ (Лейкф, Джонсън, 1980, стр. 5) и като основен механизъм за създаване и възприемане на смисли в човешката култура.

Иносказателността, възможността за пренос на значения и съответно за трансфер или генериране на нови смисли е функция, присъща на всеки език. Възможността за лингвистични игри, за проява на творчество при използването на исконния човешки инструментариум за комуникация са заложили в самото естество на езика (Чомски, 2006; Ягело, 1988), доказателства за което са спонтанно избликлите остроумия, неочакваните словосъчетания, алитеративните каденци, каламбури и прочие смислови и звукови „ефекти“, наблюдавани и произвеждани от всекиго в далеч по-практичните, ежедневни и „естествени“ речеви изяви.

Характерната отлика на художествения от ежедневния език е съзнателният избор на смислови и звукови нюанси, които се подчиняват вече не единствено на определени денотативни, граматически, фонетични и фонологични правила, а заемат определено място в парадигмата на конкретния художествен замисъл. Р. Якобсон твърди, че поетическата функция, или с други думи естетическата добавена стойност на езика, се реализира тогава, когато „вербалното послание се фокусира върху самото себе си“ (Якобсон, 1975, стр. 144), докато в ежедневния дискурс доминира референтната функция на езика.

Изпъстрянето на речта на децата в периода от 2 до 5-годишна възраст с неологизми, неочаквани изменения на звуковата структура на думите, съединяване на две отделни думи в една обща „сложна“ дума са само част от проявленията на естественото детско любопитство към словото като материал за игра, който може да бъде манипулиран и така

да доставя радост. Нещо повече, думите дават воля на детското въображение не само със своя семантичен аспект, който нерядко може да остане изцяло или частично неразбираем за детето в периода на ранното детство, но най-вече с мелодичния си строеж.

Пинтър (2017) добавя педагогическата перспектива към този контекст на игра с езика в ранното детство, като изтъква възможността детските учители да насърчават детското словотворчество и игрово манипулиране на езика с оглед включването на тези инвентивни умения и нагласи и в процеса на ранното чуждоезиково обучение.

Споменатата по-горе склонност на децата в периода на предучилищното детство към словоизяви, които са във формално противоречие с нормативността на езиковата система, е свързана и с проявленията на „фантазийния бином“ (Родари, 1986). Естественото детско любопитство към света се проявява и в любопитство към езика, който подобно на играчка може да бъде буквално „мачкан“, „гущан“ и въобще манипулиран по някакъв начин, който отговаря на целите на конкретната игрова дейност и моментното емоционално състояние на детето.

Натрупването на познавателен, емоционален и интелектуален опит се дефинира като предпоставка за развитието на комбинаторното и абстрактно мислене, чиято кулминация се проектира в творческото въображение. К. Игън (1997; 2001) анализира най-последователно феномена въображение, връзката му с езика и водещата му роля в процеса на ученето. Педагогическият ракурс на Игън (1989; 2005), съсредоточен върху функцията на метафората, историята, бинарните опозиции, ритъма и образа да придават увлекателност, да вълнуват въображението и да хуманизират в дълбочина процеса на учене, се потвърждава и от изследванията на Р. Енгелс-Критидис върху етапите на разбирането на иносказателността в периода на предучилищното детство. Творческата игра с езика, която се наблюдава при децата на възраст от 5 до 7 години, както по отношение на фонологичните, така и на (псевдо)семантичните аспекти (Енгелс-Критидис, 2015; Белева, 2016) може да бъде разглеждана като важен етап в развитието на познавателната способност.

Съгласно теорията на М. Халидей (1993), в ранното езиково развитие езикът изпълнява за детето 7 функции, една от които - фантазийната - включва типа език, който обследва владенията на въображението и който, следователно, се активира при разказването на истории и шеги, както и при създаването на въображаеми светове.

Изначално за детето е важно как звучи една дума - дали със своята звънливост тя гали, боде, гъделичка или по друг начин поражда сетивно-емоционални усещания, а не толкова какво смислово послание носи. Към края на предучилищния период тази своеобразна музикалност на изразяването ще бъде допълнена и с развиващата се способност на детето да разбира многопластовостта на образния език и да осъществява пренос на значения, характерен за метафоричния изказ.

### **1.3. Феноменът на художествения текст: безкрайни интерпретации на крайното**

Естетическото преживяване на общението с литературния текст, емоционалната ангажираност на читателя с фикционалния наратив и ролята на въображението при афективната реакция към художествената словесност моделират представата ни както за света, така и за самите себе си (Фейгън, 1996).

Използването на автентични художествени текстове в тяхната цялост, а не единствено на подбрани откъси или още по-малко - произволни пасажии, в процеса на чуждоезиковото обучение е избор, който се основава върху разбирането, че при лингвистичното, концептуално и естетическо осмисляне на една литературна творба не следва да се правят каквито и да било “компромиси с [нейното] контекстуално и естествено съ-текстуално преживяване“ (Стокуел, 2009, стр. 12). На свой ред Р. Скоулс твърди, че „преподавателят по английски език би следвало да бъде текстуално животно“ (Скоулс, 1998, стр. 73), т.е. едновременно да изтъква нишки от думи, но и да осмисля собствената си втъканост в културата, от която произлиза.

### **1.4. Художественият текст в чуждоезиковото обучение: разбиране и възпроизвеждане на образния език**

По традиция, изучаването на чужд език се отделя институционално от изучаването на съответната чуждоезикова литература, доказателство за което е изолирането на тези две иначе взаимнопроникващи се (и по-скоро взаимновдъхновяващи се) полета от познанието. в отделни учебни дисциплини.

Коли и Слейтър формулират четири фундаментални основания за използването на литературни текстове в чуждоезиковото обучение, едно от които е способността на образния език да „съдружава нива на опит, които до този момент са били свършено



отделени“ (Коли и Слейтър, 1987, стр. 7)., като така открива нови перспективи пред възприятията ни за себе си и света. Лудическият импулс към езикова употреба, която носи радост и удовлетворява необходимостта от ободряващо забавление, е характерен за детството, а често и за целия житейски възрастов спектър, феномен (Николаева, 2016; Кристъл, 2001; Пулинджър, 2017; Белева, 2016; Пинтър, 2017).

### **1.5. Осъзнатата езикова свобода на металингвистичните знания**

Концептуализирането на металингвистичната осъзнатост и металингвистичните умения като когнитивен инструмент отстранява изследователския фокус към динамиката на познавателната траектория, към механизмите на самото мислене за и в езика.

Металингвистичната осъзнатост или металингвистичните знания се дефинират като „способността за обективиране на езика и анализирането му като условен лингвистичен код, който е независим от носеното от него значение“ (Рот и др., 1996, р. 258). Според друга, функционално насочена перспектива, те съставляват самото „изместване на фокуса на внимание от смисловото съдържание към формата на езиковия елемент“ (Бялисток и Бушар, 1995, стр. 231).

Йеснер дефинира металингвистичната осъзнатост като „способността за фокусиране на вниманието върху езика като обект сам по себе си или с други думи за абстрактно мислене върху езика и, следователно, за игра с и манипулация на езика“ (2006, стр. 42). Ел Йош и Юо (2015, стр. 8) определят играта с езика като конкретна проекция на металингвистичната осъзнатост, а не толкова като проява на метакогнитивни умения. Юил (1998) и Зипке (2007, 2008) акцентират върху връзката между металингвистичните умения и развиването на уменията за разбиране на писмен текст в начална училищна възраст. Тълкуването на иносказателната многосмисловост се подкрепя и от нашите проучвания, фокусирани върху прехода от чисто фонологични към семантично-ориентирани трансформации при словотворчеството в предучилищна възраст (Белева, Софрониева, 2018).

Връзката между създаването на писмен текст и металингвистичните умения е установена в изследванията на Олсън (1991) и Майхил (2012). И двамата изследователи подчертават металингвистичната природа на писането, при което езикът се превръща в обект на дискурса, в обект на самото мислене.

Можем да открием металингвистичните знания като необходим инструментариум за педагогическата работа с деца в периода на предучилищното детство. В специфичния контекст на предучилищната педагогика металингвистичните знания обхващат не просто способността за обговаряне на езика и неговото устройство, но и периметъра на разбирането за добавената естетическа, емотивна и познавателна стойност на неговата стилистика.

## 1.6. Стратегии за учене

Стратегиите за учене на чужд или втори език (в зависимост от контекста, в който се осъществява ученето) се дефинират като „специфични особености, поведение, стъпки или техники [...] използвани от учещите с цел подобряване на тяхната ефективност на учене“ (Скарсела и Оксфърд, 1992, стр. 63).

Р. Оксфърд (2003, стр. 12 - 15) дефинира шест групи стратегии за учене: когнитивни, метакогнитивни, мнемонични, компенсаторни, афективни и социални. Тя разработва най-широко прилагания инструмент за идентифициране на прилаганите от учещите стратегии за учене - т.нар. „Стратегически инвентар за езиково учене“ (Strategy Inventory of Language Learning или накратко SILL), чийто превод на български език (Юнхун, 2011; Шопов и Софрониева, 2018, стр. 60 - 62) беше ползван в рамките на настоящото изследване.

Измеренията на саморефлексията при преподаването (и изучаването) на чужд език, които съставляваха теоретичната платформа, върху която е развито нашето изследване, са във фокуса на проучванията и на Хаукас (2018), Хайвър и Уайтхед (2018). Хайвър и Уайтхед установяват, че „метакогнитивният подход у преподавателите по чужд език към собственото им учене и развитие подпомага както самия процес на преподаване, така и насърчаването на метакогнитивното развитие на обучаемите“ (2018, стр. 257).

В този контекст, можем да заключим, че за да може на практика да се насърчава саморефлексията, академичната подготовка на бъдещите детски учители по чужд език следва да инкорпорира модели за развитие на метакогнитивни нагласи.

## ГЛАВА II. МЕТОДИКА И ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

### 2.1 Обект, предмет, цел и задачи на изследването

*Обект* на емпиричното изследване е използването на автентични (в случая – англоезични) литературни текстове в процеса на чуждоезиковото обучение.

*Предмет* на изследването е ролята на художествения, образен език за развиването на металингвистични и комуникативни компетенции, съобразени с бъдещата професионална реализация на обучаемите (студенти от специалност ПУПЧЕ) като педагогически специалисти в сферата на предучилищното и началното училищно образование.

*Целта* на проведеното изследване е достигането до обективни и приложими в чуждоезиковата педагогическа практика изводи за ролята на образния език на художествените литературни текстове за развиването на определени езикови и комуникативни знания и компетенции.

#### *Задачи:*

1. Проучване на български и чуждестранни изследвания върху ролята на художествените текстове в чуждоезиковото обучение.
2. Разработване на дизайн за едносеместриален литературен модул в рамките на предвидените по учебен план семинарни упражнения по английски език – определяне на критерий за подбор на художествените произведения, които да бъдат включени в модула; осъществяване на реалната селекция на литературни творби; определяне на последователността, в която произведенията да бъдат обсъждани със студентите; определяне на писмените задачи, които да бъдат поставени на студентите след разглеждане на всеки конкретен текст; формулиране на конкретни примери за съотнасянето на разглежданите функции на образния език към педагогическата работа с деца; разработване на анкета за обратна връзка със студентите / оценка на курса.

3. Определяне на технология за изследване на динамиката в уменията на студентите за съставяне на писмен текст на английски език в началото и края на едносеместриалния модул.
4. Провеждане на анкета, използваща разработения от Р. Оксфорд въпросник, сред студентите за изследване на техните стратегии за учене.
5. Определяне на технология за регистриране на теоретичните познания на студентите, придобити по време на едносеместриалния литературен модул, за различните изразни възможности на езика.
6. Определяне на технология за практическо приложение на придобитите от студентите металингвистични познания и умения, както и на специфични комуникативни умения при педагогическото взаимодействие с деца в предучилищна възраст.
7. Анализ на получените данни.
8. Формулиране на насоки за бъдещи изследвания при чуждоезиковото обучение на студенти – бъдещи детски педагози.

## **2.2 Хипотези на изследването**

Във връзка с гореописаната цел на емпиричното изследване бяха формулирани следните две хипотези:

**Хипотеза 1:** Има връзка между степента на използване на различните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/писмена комуникация.

Изследват се следните две подхипотези:

- Има значима връзка между степента на използване на метакогнитивните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/ писмена комуникация
- Има значима връзка между степента на използване на когнитивните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/ писмена комуникация.

**Хипотеза 2:** Има значими разлики между есе 1 и есе 2 при студентите от експерименталната група.

Изследват се следните две подхипотези:

H2 a = Има значими разлики между есе 1 и есе 2 по отношение на компонента „лексика” при експерименталната група

H2 b = Има значими разлики между есе 1 и есе 2 по отношение на компонента „съдържание” при експерименталната група.

## **2.3 Нормативно-образователен контекст**

Нормативният образователен контекст на изследването е заложен в Препоръка 2006/962/ЕО на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. относно ключовите компетентности при обучение през целия живот.

## **2.4. Експериментален англоезичен литературен модул**

### **2.4.1. Подбор на художествени произведения**

Във връзка с горепосочените теоретични, методологични и нормативни основания разработихме експериментален модул за едносеместриално обучение по английски език чрез използване на съвременни литературни текстове на британски и американски автори. В граматико-лексикален и комуникативен план разработеният дизайн на литературен модул отговаря на ниво B2 – C1 от Европейската езикова рамка и съответства като граматическа и синтактична степен на трудност на учебното съдържание в използвания при семинарни упражнения учебник “New English File” (нива Upper-Intermediate и Advanced).

Като учебни материали за експерименталния англоезичен едносеместриален модул бяха подбрани следните литературни произведения:

#### **A. Разкази**

1. “The Test”, от Анжелика Гибс
2. “Witches’ Loaves”, от О’Хенри
3. “Accident”, от Агата Кристи
4. “The Escape”, от Уилям С. Моъм

5. “Cat in the Rain”, от Ернест Хемингуей

#### **Б. Поезия**

1. “Wild Geese”, от Мери Оливър
2. “London Snow”, от Робърт Бриджес
3. “The Road Not Taken”, от Робърт Фрост
4. “If”, от Ръдиард Киплинг
5. “Hour”, от Каръл Ан Дъфи
6. “The Red Wheelbarrow”, от Уилям Карлос Уилямс и “l (a)”, от е е кърмингс

Подборът на кратките нарративни и поетически художествени форми бе направен въз основа на следните основни критерии: релевантност, стилистично разнообразие, ангажиране и развитие на мисловните умения от по-високо ниво (higher order thinking skills), жанрово разнообразие и времева рамка.

Логиката, която следвахме при структурирането на последователността, в която да бъдат разглеждани литературите творби, беше естествения преход от по-общите дискусии върху двата типа лексикални значения (денотативно и конотативно), през разбирането за текста като тъкан от значения, позволяваща различни тълкувания и интертекстуални връзки, интерпретациите на смислотворната функция на основните тропи (метафора, сравнение, хипербола, алюзия), елементи на стихотворната реч (рима и ритъм) и реторични фигури (алитерация, звукоподражание, градация, повторение, синтактичен паралелизъм, игри на думи и др.) до разговорите за зрителния ефект на типографските техники и визуалната поезия.

#### **2.4.2. Цели и задачи на експерименталния англоезичен литературен модул**

Експерименталният англоезичен литературен модул е разработен конкретно за нуждите на студентите от специалност ПУПЧЕ, които са бъдещи детски педагози и учители по английски език.

Целите на експерименталния англоезичен литературен модул са свързани със следното:

- разбиране на изразните възможности на езика;
- развиване на металингвистични умения, имащи отношение към формата и начина на себеизразяване;

- подобряване на уменията за изграждане на писмен текст във връзка с разбирането за писането като металингвистична дейност;
- насърчаването на комуникативните умения, специфични за педагогическите дейности в ранното чуждоезиково обучение;
- формирането на нагласа към многопластово възприемане на художествените текстове на чужд език като артефакти на различна културна среда.
- креативната и емотивна употреба на езика при работата с деца;
- подкрепяне на подкрепяне на комуникативните умения, специфични за педагогическите дейности в ранното чуждоезиково обучение;
- формирането на нагласа към многопластово възприемане на художествените текстове на чужд език като артефакти на различна културна среда.

В съответствие с педагогическото разбиране на обучението като процес, в центъра на който е обучаемия, англоезичният литературният модул бе разработен като образователно пространство за дискусии и интерпретации, в което преподавателят беше модератор на обсъжданията и обобщител на достигнатите от студентите изводи и техните тълкувания на конкретния художествен текст и езикова образност.

### **2.4.3. Организация на изследването в рамките на експерименталния литературен модул**

В началото на експерименталния литературен модул беше проведено анонимно изследване на стратегиите за учене сред участниците както от експерименталната, така и от контролната групи. Беше използван се вече споменатият инструмент за изследване на стратегиите за учене - „Стратегически инвентар за езиково учене“ (Strategy Inventory of Language Learning или накратко SILL).

За установяване на влиянието на експерименталния литературен модул върху уменията на студентите за създаване на писмен есеистичен текст е планирано провеждането на изследване на два етапа върху писмените комуникативни умения. В началото и в края на семестъра на участниците от експерименталната и контролната група се дава задача да напишат есе със стандартна за подобни писмени задачи дължина от 300 – 350 думи. За да бъдат мотивирани студентите да проявят в максимална степен своите езикови умения, се избират следните теми за първо и съответно второ есе – „Кой съм аз?“

(Who am I?) и „Колекционирайте спомени, а не вещи“ (Collect Memories, Not Things) – теми, които са свързани с личния опит и сфера на интереси на младите хора, като едновременно с това предполагат и сравнително широко поле за интерпретация и подход към писменото изложение на разсъжденията.

Есеистичните текстове на участниците от експерименталната и контролната групи се проверяват и оценяват от двама независими оценители в съответствие с ясно формулирани критерии за оценка, разработени на базата на приетите критерии при оценяването на държавните изпити по чужд език на студентите от бакалавърските програми ПУПЧЕ, „Начална училищна педагогика и чужд език“ (НУПЧЕ) и „Медийна педагогика и художествена комуникация“ (МПХК) във ФНОИ, при проверката и оценяването на писмените работи на кандидат-студентите в СУ „Св. Климент Охридски“, и др.

#### **2.4.5 Времеви план за провеждане на експериментален англоезичен литературен модул**

Експерименталният литературен англоезичен модул се провежда в съответствие със следния план на дейностите във времевите рамки на семинарните занятия през петнадесетте седмици от семестъра. По времена последното занимание за семестъра е предвидена писмена задача за участниците в експерименталната група, в която те представят своите виждания върху възможностите за използване на езиковата образност и експресивност в педагогическото взаимодействие с деца от предучилищна възраст. В допълнение към това, студентите попълват и анонимна анкета, с която дават своята оценка за експерименталния литературен модул.

#### **2.4.6. Последващ експеримент**

След приключване на експерименталния литературен модул и съпътстващите го дейности, както и в съответствие с плана за обучение на студентите от специалност ПУПЧЕ, с част от участниците от експерименталната група беше планиран и проведен и последващ експеримент, свързан със някои специфични комуникативни умения на детския учител, каквито са уменията за самостоятелен дизайн на игрова дейност, базирана върху



езика; умения за подбор на художествени материали, около които да бъде развита педагогическата ситуация по чужд език; умения за преценка на ефекта от игровата дейност върху участващите в нея деца; умения за самооценка на проведената игрова педагогическа ситуация. Това последващо изследване беше реализирано при практическото обучение на студентите в рамките на дисциплината „Методика на обучението по чужд език“.

## ГЛАВА III. ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ – РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

### 3. 1. Методи на изследването, анализа и обработката на данните

В хода на изследването са приложени следните методи:

- Теоретично проучване на български и чуждестранни източници;
- Психолого-педагогически експеримент за установяване нивото на езикови компетентности при съставяне на писмен текст на студентите от контролната и експерименталната група
- Анкетни проучвания;
- Последващ експеримент за установяване на степента, в която част от студентите от експерименталната група прилагат на практика придобитите знания и умения;
- Статистическа обработка и анализ на резултатите от изследването.

Методи на анализ и обработка на данните

Психолого-педагогическият експеримент беше проведен в две групи – контролна и експериментална. В двете групи, при еднакви обективни условия, беше установено входящото ниво на уменията за съставяне на писмен есеистичен текст на английски език. Непосредствено след това в контролната и експерименталната група беше проведено анкетно проучване за стратегиите за учене, прилагани от студентите. В края на семестъра, т.е. в края на англоезичния литературен модул, проведен със студентите от експерименталната група, беше установено изходящото ниво на уменията за съставяне на писмен есеистичен текст на английски език. По същото време беше установено и изходящото ниво на тези умения при студентите от контролната група.

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

Изследването премина през следните основни етапи:

I етап - Теоретично проучване и систематизиране на концепции, свързани с ролята на художествените текстове и образност в чуждоезиковото обучение.

II етап - разработване на дизайн за експериментален литературен англоезичен модул за развиване на лингвистичните, металингвистичните и комуникативните способности на студенти - бъдещи детски педагози.

III етап – практическо реализиране на разработения литературен модул като основен инструмент на емпиричното изследване сред студентите от експерименталната група.

IV етап – сравнителен анализ на резултатите, получени при експерименталната и контролната група.

V етап – разработване на дизайн на последващ експеримент / проект за оценка на уменията на студентите за самостоятелно проектиране на игрова езикова дейност на английски език като форма на педагогическо взаимодействие с деца от предучилищна възраст (3 – 6 години).

VI етап - практическо реализиране на последващия експеримент и анализ на резултатите от него.

Основният експеримент беше проведен през периода м.октомври 2016 г. – м.януари 2017 г. Последващият експеримент беше проведен през периода м.октомври 2017 г. – м.януари 2018 г.

### **3.2 Изследвани лица**

Изследвани бяха общо 175 студенти<sup>1</sup> от ФНОИ, които представляват всички студенти от първи, втори и трети курс от специалностите ПУПЧЕ, НУПЧЕ и ПМХК – трите специалности към ФНОИ, които подготвят студенти – бъдещи учители по език (английски). Студентите са разпределени в две групи – експериментална и контролна. Експерименталната група се състои от 54 човека (51 жени и 3 мъже) от специалност ПУПЧЕ. Контролната група се състои от 121 човека (105 жени и 16 мъже) от специалностите ПУПЧЕ, НУПЧЕ и ПМХК.

---

<sup>1</sup> Изследваните лица са общо 176, като от тях 55 са от експерименталната група. Анализът обаче включва 54 участници в експерименталната група, поради факта, че един от респондентите е предал единствено есе по втората тема. При липсата на есе по тема едно и попълнен въпросник за стратегии, този респондент е изключен от анализите в тази част. Вероятно студентът е отсъствал в началото на курса, когато са събирани първоначалните данни, но е присъствал на края на курса и е предал както есе по втора тема, така и анонимен оценъчен въпросник, изследващ мнението на студентите за полезността и ефикасността на литературния модул. Затова и в крайното проучване на мнението на студентите в експерименталната група са отчетени отговори от 55 студента.

### 3.3 Инструменти и процедури на изследването

#### Инструменти

В началото на семестъра, преди започването експерименталния литературен модул и разясняването на неговата същност, цели и задачи, студентите са поканени да попълнят анкетния въпросник за стратегиите за учене, който съдържа 50 въпроса, разпределени в 6 отделни скали. След приключване на задачата, студентите написват и предават есе на тема “Who am I?” Изискването към дължината на есето е 250-300 думи. От студентите се очаква да дискутират темата като опишат себе си и дадат примери от своя живот. Двете задачи са изпълнени в рамките на един учебен час.

В това изследване е използвана адаптираната от Шопов и Юнхун (2011) на български език версия на анкетния въпросник SILL (Оксфърд, 1995).

#### Процедури

След предаване на есетата по тема едно и въпросниците за стратегии, есетата се оценяват а данните от въпросниците се обработват и анализират. Върху оценяването на есетата работиха двама независими оценители – експерти, които поставиха точки на получените есета. Всяко есе получава общ набор от точки от 0 до 15 съобразно компонентите лексика, граматика, съдържание и оформление, заложи в критериите за оценяване. При проверката и оценяването на есеистичните текстове от двамата независими оценители не бяха установени съществени разлики (по-големи от общо 3 точки от максималния брой 15) в броя точки на общата оценка на всяко есе и затова не се наложи да се търси арбитражно мнение от трети независим оценител.

#### Провеждане на експерименталното обучение по литературния модул

След приключване и предаване на първите есета започна провеждането на обучението с експерименталната група по литературния модул. То беше проведено в рамките на зимния семестър на академичната 2016 / 2017 г. и беше организирано в 15 седмици или общо 60 учебни часа, съгласно действащия разпис на занятията.

Контролната група имаше същият брой часове като експерименталната, т.е. общо 60 за семестъра, по 4 на седмица. Студентите бяха обучавани по традиционната утвърдена програма за обучение по практически английски език.

При приключване на семестъра, в определен за целта час, студентите от експерименталната и контролната групи написаха есе на тема две. Есетата бяха оценени от същите двама независими оценители и по същата методология.

### **3.4. Анализ на данните**

Статистическата обработка и анализът на получените данни бяха направени чрез използване на програмата SPSS.

От 55 студенти от експерименталната група в изследването бяха получени 53 анкетни въпросника за стратегиите за учене, всички коректно попълнени. От контролната група (121 участника) бяха получени и анализирани 115 анкетни въпросника за стратегии. Два въпросника са анулирани като некоректно попълнени – с повече от 50% липсващи отговори, а 4 човека не са предали анкети с отговори. Следователно, крайният анализ е базиран върху коректно попълнените въпросници от общо 168 респондента от двете групи.

В анализа на есетата на студентите са включени общо 350 есета. От тях 175 есета по тема едно (54 от експерименталната група и 121 от контролната група) и същият брой есета по тема две. От анализа отпадна едно единично есе по тема 2.

### **Стъпка 1**

#### **Валидност и надеждност на инструмента за стратегии**

Оригиналната анкета на Оксфърд за стратегиите за учене е стандартизирана с високи коефициенти на надеждност и валидност (Оксфърд, 1990). Вътрешната консистентност е 0,95 (Алфа на Кронбах), а контент – валидността е 0,98. За проверка на надеждността или вътрешната съвместимост/консистентност на използвания инструмент в нашето изследване също е използван метода „Алфа на Кронбах”, при който

„коэффициентът изразява средната стойност на всички възможни коефициенти на данни от „разделена половина”“ (Шопов и Софрониева, 2014, стр. 41).

Според нашите данни стойностите на коефициента Алфа на Кронбах са по-ниски отколкото тези на оригиналното изследване (Оксфърд, 1990). Въпреки това те надхвърлят 0,50 – 0,60, което прави вътрешната консистентност приемлива.

## **Стъпка 2**

### **Валидност и надеждност на инструмента за оценка на есетата**

За „Проверка на „надеждност между оценителите”/степената на съгласие на 2 оценители (Шопов и Софрониева, 2014, стр. 41) е използван тестът на Спирмън-Браун. С него е определена вътрешната съгласуваност между точките, дадени от експертите по различните показатели (граматика, лексика, съдържание, оформление) за есе 1 и есе 2.

Тук е използван методът „разделена половина”, който установява корелация между стойностите в две множества, представляващи двете разделени половини на общата съвкупност. Получените стойности за коефициента Алфа на Кронбах в нашето изследване показват много висока вътрешна надеждност (или висока степен на съгласие) между оценителите, като за показателите граматика, лексика и съдържание тези стойности са по-високи от 0,90 както за есе 1, така и за есе 2. За показателя „оформление“, те са по-високи от 0,85.

## **Стъпка 3**

### **Проверка на Хипотеза 1**

Изследователският въпрос е: Дали има връзка между степента на използване на различните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за съставяне на писмен текст.

От него произтича следната хипотеза:

H1 = Има връзка между степента на използване на различните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/писмена комуникация.

H<sub>0</sub> = Няма връзка между степента на използване на различните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/писмена комуникация.

Изследват се следните две главни подхипотези:

- H<sub>1 a</sub> = Има значима връзка между между степента на използване на метакогнитивните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/писмена комуникация.
- H<sub>1 b</sub> = Има значима връзка между между степента на използване на когнитивните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писане/ писмена комуникация.

За тестване на главната ни хипотеза дали има значима връзка между използваните стратегии за изучаване на език от всички студенти, участвали в изследването, и техните способности за писмена комуникация, прилагаме Пирсън корелация. Дизайнът на това изследване е „изследване без наличие на контролна група“. Затова и студентите от експерименталната и контролната групи тук се разглеждат като едно цяло (общо 175 респондента). Способностите за писмена комуникация на студентите се оценяват спрямо получените резултати върху есе 1, защото изследването на стратегиите за учене и написването на есе 1 са осъществени едновременно.

За да може всички 6 скали на стратегии от анкетния въпросник да бъдат сравними (тъй като всяка от тях съдържа различен брой айтъми), създаваме нова променлива (5-Ликертова скала от 1 до 5) за всичките шест скали на стратегиите. Всяка нова променлива се създава, като сумата на баловете на всеки от айтъмите се раздели на броя на айтъмите.

Вижда се че хипотезата се потвърждава за три от стратегиите – В (когнитивни), D (метакогнитивни) и F (социални). Статистически значима връзка има между степента на умения на писане (изразена с крайната оценка или общия брой точки за есе 1) и прилагането на тези три типа стратегии.

Следователно се потвърждават двете подхипотези на хипотеза 1, които проектират наличието на значима връзка между степента на използване на метакогнитивните и когнитивните стратегии за учене на втори език от студентите и техните умения за писмена комуникация.

#### Стъпка 4

Направена е дълбочинна проверка на Хипотеза 1 чрез изследване на връзката между степента на използване на различните стратегии и уменията за писане, анализирани по отделните компоненти на есето (граматика, лексика, съдържание и оформление).

Както се вижда на таблицата има връзка между компонента граматика и стратегии В (когнитивни), D (метакогнитивни) и F (социални). Същите значими връзки са установени и между компонента съдържание и тези три стратегии. При лексиката, обаче, значими са само връзките със стратегии В (когнитивни) и D (метакогнитивни).

От всички връзки, установени между стратегиите за учене и компонентите на есето, най-силни са корелациите между компонента съдържание и когнитивните стратегии В ( $r = 417^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ) и компонента лексика и когнитивните стратегии В ( $r = 368^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ). Също така е силна и връзката между метакогнитивните стратегии D и компонента съдържание ( $r = 336^{**}$  при  $p \leq 0,00$ ).

## Изследване 2

### Хипотеза 2

Изследователският въпрос е: Дали англоезичният литературен модул (проведеното експериментално обучение) ще подобри уменията за писане на есе, т.е. писмената комуникация при експерименталната група? Ще повлияе ли включването на художествени примери от съвременната англо-американска литературна традиция в обучението на студентите за обогатяване на използваните от тях лексикални форми и съдържанието на писмените задачи?

От него произтича следната хипотеза 2:

H2 = Има значими разлики между есе 1 и есе 2 при студентите от експерименталната група

H0 = Няма значими разлики между есе 1 и есе 2 при студентите от експерименталната група

Изследват се следните две главни подхипотези:

H2 a = Има значими разлики между есе 1 и есе 2 по отношение на компонента „лексика” при експерименталната група



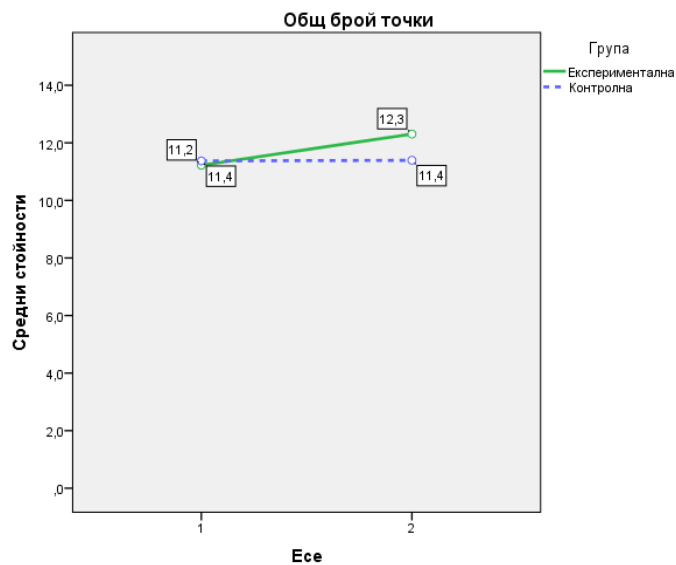
H2 b = Има значими разлики между есе 1 и есе 2 по отношение на компонента „съдържание” при експерименталната група

За да тестваме хипотеза 2 – а именно, наличието на значими разлики по отношение на компонентите „лексика“ и „съдържание“ между есе 1 и есе 2 на студентите от експерименталната група - изчисляваме средните стойности и стандартни отклонения на оценката на есета, дадена от двамата независими оценители по всеки от компонентите за есе 1 и есе 2 (граматика, лексика, съдържание и оформление). Изчислени са и средните стойности на общата оценка (общия брой точки) на двамата оценители за есе 1 и есе 2. Същите изчисления са направени и за контролната група.

При сравнението на средните стойности и стандартните отклонения на двамата оценители за есе 1 и есе 2 (входно и изходно ниво) по компоненти се откриха статистически значими различия при експерименталната група за компонентите граматика ( $t = 4,566$   $p \leq 0,00$ ), лексика ( $t = 7,177$   $p \leq 0,00$ ), съдържание ( $t = 4,927$   $p \leq 0,00$ ), както и за общия брой точки ( $t = 7,685$   $p \leq 0,00$ ). За контролната група статистически значимо различие между есе 1 и есе 2 има единствено при компонента граматика ( $t = 3,303$   $p \leq 0,00$ ).

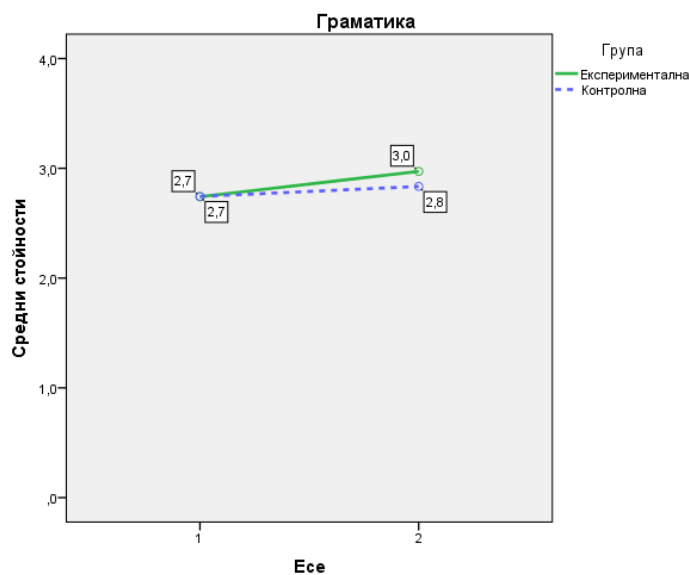
При така направения т-тест за оценка на есета е видно, че студентите от експерименталната група показват значимо усъвършенстване както на общите си умения за създаване на писмен текст, така и на уменията по конкретните компоненти от оценката на писмената задача.

Статистически значимите разлики между резултатите по писмената задача на експерименталната и контролната групи са представени визуално в следващите няколко диаграми.



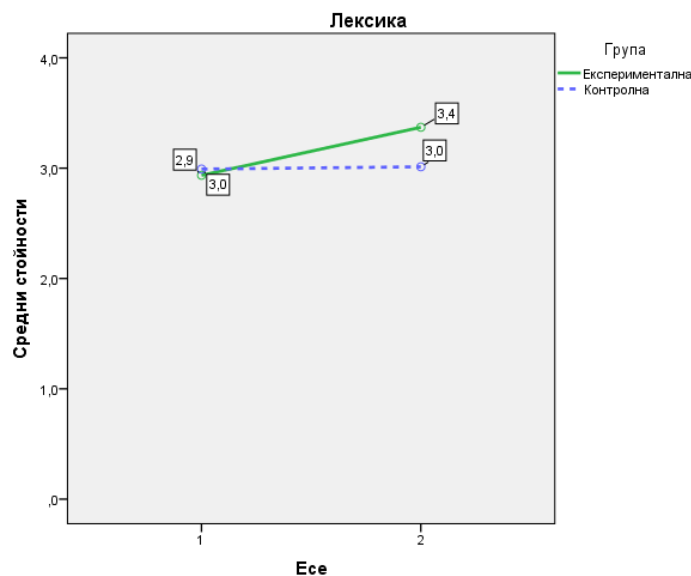
**Фиг. 5.** Сравнение на групите по средните стойности на общия брой точки за есе 1 и есе 2.

Както се вижда на тази фигура, в експерименталната група се наблюдава повишаване на общата оценка (получените точки) за есе 2 в сравнение с есе 1, докато при контролната група не се установява никаква промяна.



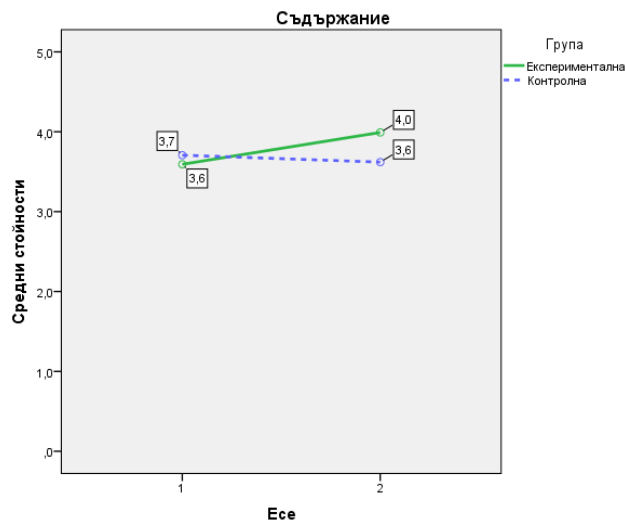
**Фиг. 6.** Сравнение на групите по средните стойности на броя точки за компонент „граматика“ при есе 1 и есе 2.

Отново в експерименталната група се наблюдава значителна промяна в средните стойности на броя на точките за компонент „граматика“ при есе 2 спрямо есе 1. При контролната група се наблюдава тя е много по-слабоизразена промяна.



**Фиг. 7.** Сравнение на групите по средните стойности на броя точки за компонент „лексика“ при есе 1 и есе 2.

При експерименталната група се установява значителна промяна в средните стойности на броя на точките за компонент „лексика“ при есе 2 спрямо есе 1, което потвърждава първата подхипотеза към хипотеза 2. При контролната група средните стойности на броя точки по този компонент остават без промяна.



**Фиг. 8.** Сравнение на групите по средните стойности на броя точки за компонент „съдържание“ при есе 1 и есе 2.

При експерименталната група се установява значителна положителна промяна в средните стойности на броя на точките за компонент „съдържание“ при есе 2 спрямо есе 1, което потвърждава втората подхипотеза на хипотеза 2. При контролната група средните стойности на броя точки по този компонент от есеистичния текст остават без промяна в края на семестъра в сравнение с неговото начало.

Компонентът „оформление“ е единственият компонент на есето, при който средните стойности на броя точки остават без промяна при есе 1 и есе 2 и в двете групи участници в изследването.

Накрая, за да потвърдим още веднъж установените разлики между получените точки за есе 1 и есе 2 при участниците от двете групи, създадохме нова променлива „Промяна“ с три разновидности: „Влошаване“, „Без промяна“, „Подобрение“. При 81,5 % от участниците в експерименталната група се наблюдава подобрение в уменията за създаване на писмен текст. За сравнение, при контролната група този процент е само 19,0. Това ясно показва, че нашата хипотеза за наличието на съществена положителна разлика (подобрение) между есе 1 и есе 2 при експерименталната група в резултат от работата по литературния модул, се доказва.

Оценка на експерименталния литературен англоезичен модул

## Инструменти

В края на едносеместриалния литературен модул беше проведено анонимно и доброволно анкетно проучване сред студентите от експерименталната група, с цел да се проучи мнението на студентите за проведения експериментален курс. Отделеното време за изпълнение на тази задача беше 20 минути. Въпросникът се състои от две части. Първата част включва общо 14 въпроса затворен тип, с пет възможни опции за избор на отговор, които се 4-Ликертова скала от 1 до 4. Втората част от въпросника е поле, специално отделено за допълнителни коментари или препоръки, свързани с курса, които студентите биха желали да споделят

В края на въпросника студентите са поканени да отразят своя процент на посещаемост на семинарните занятия.

## Изследвани лица/Респонденти

В проучването взеха участие общо 55 студенти от специалност ПУПЧЕ – втори и трети курс, което представлява 100% участие на студентите от експерименталната група.

## Анализ на данните

Средните стойности на всички отговори на въпросите от затворен тип са много високи, като единствено на въпрос 4 („Успяхте ли да приложите получените по време на курса знания, когато изнасяте ситуации в детски градини на български или английски език?“) средната стойност е под 3,00. Вероятна причина за отчетената разлика между тази стойност и стойностите, получени на останалите въпроси от анкетата, е, че студентите от експерименталната група са от втори и трети курс, а обучението по методика на чужд език е дисциплина от програмата на ПУПЧЕ в четвърти курс, когато те могат да приложат на практика придобитите умения и знания в областта на чуждоезиковото обучение на деца от предучилищна възраст.

Всички студенти (100 процента) намират курса за полезен, като 93 % от тях дават категоричен отговор „да“, а 7 % - съответно „по-скоро да“. Също така, 96 процента от студентите в експерименталната група намират курса за полезен по отношение на своята подготовка за педагогическа работа с деца. Деветдесет и осем процента от участниците в експерименталната група дават утвърдителен отговор на въпроса дали курсът е полезен за

уменията им за съставяне на писмен текст. Осемдесет и седем процента от студентите, считат, че курсът е повлиял върху по-доброто разбиране на чуждата гледна точка. Курсът е повлиял положително за развиване на уменията за аналитично и асоциативно мислене на по-голямата част от студентите (84 процента). Почти всички студенти, или 98 процента, са изпитали удоволствие от процеса на придобиване на нови знания.

Седемдесет и два процента от всички студенти са посетили над 40 – 60 процента от семинарните занятия. Само 27 % отчитат посещаемост под 20 – 20 процента. Много ниска посещаемост отчитат само 5 процента от студентите.

Втората част от оценъчния въпросник включва допълнителни коментари, направени от студентите във връзка с проведеното експериментално обучение. Общо 14 студенти от всички 55 са дали допълнителни коментари. Това прави 25% от всички взели участие в курса студенти. За голямо наше удовлетворение всички те са дали положителни емоционални оценки и лични впечатления.

Писмена задача в края на литературния англезичен модул за използването на експресивния език при работата с деца в предучилищна възраст

#### Инструменти

В края на литературния англезичен модул участниците от експерименталната група изпълниха заключителна писмена задача като обобщение на дискутираните аспекти на художествения език и техните практически приложения в педагогическата практика. Студентите съставиха кратки писмени изложения, представящи разбирането им за:

- конкретни аспекти на експресивния език (тропи, стилистични похвати и/или художествени жанрови форми), които могат да бъдат използвани при педагогическото взаимодействие с деца в предучилищна възраст; и
- конкретни умения и/или положителни афективни състояния, които се насърчават посредством използването на експресивен език с децата в периода на предучилищното детство.

#### Изследвани лица/Респонденти

В изпълнението на тази писмена задача взеха участие общо 55 студенти от специалност ПУПЧЕ – втори и трети курс, т.е. всички участници от експерименталната група.

#### Анализ на данните

По първия елемент от темата за писмената задача, студентите са посочили средно по 2,63 примера за аспекти на експресивния език, които могат да се прилагат в работата с деца. Този резултат показва добра степен на усвояване на теоретичните знания за игровите и пластични възможности на езика, придобити в хода на литературния модул. Сред най-популярните са рима, посочена от 55,5 % от студентите, гатанка – 44,4% , метафора – 33, 3% , алитернация – 24, 0%, наративи – 22,2%; повторения – 20,3%; ритъм - 11,1 процента. Ако приложим таксономията на Гомбер за подобластите на металингвистичната дейност (Гомбер, 1992; Гомбер, 1996), ще установим, че в студентските експозета присъстват примери за металексикално и метасемантично разбиране (рима, метафора, игри на думи, конотация и денотация, хипербола, динамика на употребата на глаголи спрямо тази на съществителни имена), метафонологично (рима, алитернация, ритъм, оноματοпея), метасинтактично (ритъм, дължина на изреченията) и метатекстуално (гатанки, наративи, форма на текста в съвременната конкретна поезия). В своите примери някои от студентите засягат и паралингвистичния аспект (езикът на тялото).

В своите експозета студентите посочват средно по 2,88 примера за умения или положителни афективни състояния, които се насърчават посредством използването на възможностите на експресивния език. Този резултат показва добра степен на усвояване на теоретичните знания, придобити по време на литературния модул, за прилагането на експресивните възможности на езика при работата с деца в предучилищна възраст. Можем да съотнесем примерите, посочени от студентите тук, към това, което Гомбер определя като метапрагматично разбиране (Гомбер, 1996) или разбирането на езика в неговия социален контекст, при взаимодействието с определен тип аудитория. В таблицата по-долу са представени дадените от студентите примери за използването на възможностите на образния език при създаването на позитивна обучителна и възпитателна среда.

Последващ експеримент за установяване на степента, в която студентите прилагат на практика придобитите знания и умения

С част от студентите, участвали в експерименталната група, след приключването на основния експеримент беше разработен практически проект, насочен към разработването на такъв формат за педагогическо взаимодействие в обучението по чужд език, който насърчава детското въображение, творческото мислене и езиковите умения чрез средствата на занимателна игрова дейност.

Проектът, оформен методологически като последващ експеримент към основното изследване, бе изпълнен през зимния семестър на академичната 2017 г. / 2018 г. в рамките на дисциплината „Методика на обучението по чужд език“. В него взеха участие общо 36 студенти – тридесет и трима от редовния бакалавърски курс ПУПЧЕ и три студентки от Испания, участващи в академичната дейност в СУ „Св. Климент Охридски“ по линия на програмата за студентска мобилност Еразъм+.

Формулирането, планирането и осъществяването на чуждоезикови дейности за деца от периода на предучилищното детство изисква специфични комуникативни умения от страна на детския педагог. По същество това е творчески процес, при който познанията за методологическите параметри на ранното чуждоезиково обучение и механизмите на учене на чужд език следва да бъдат съобразени с възрастовите, психологически и личностни особености на участниците в реалната педагогическа ситуация. При дизайна на чуждоезикови дейности е необходимо конкретната дейност да бъде разглеждана в ракурса на общия познавателен континуитет (Брунър, 1999), т.е. определената структура на формиране и надграждане на знания, умения и нагласи. Не по-малко важна е социализиращата функция на езиковата комуникация в контекста на ранното чуждоезиково обучение (Русинова, 2006).

Аспектите, които мотивираха нашия избор на игровия формат при дизайна на последващия експеримент, са следните:

- връзката между игра, комуникация и изкуство като средства за интерпретация на заобикалящия детето свят и тяхната дискретна възпитателна дейност (Ангелова, Ангелов, 2012, стр. 27);



- все още недостатъчно проученото поле на връзките между развиването на езиков опит чрез играта в предучилищното детство и последващото усвояване на уменията за четене и писане (Гюрова, 2016, стр. 41 – 42);
- връзките между играта, въображението, творческото преобразуване на натрупания опит и създаването на нова „реалност“ в полето на играта (Пенева, 2018, стр. 47);
- въвеждането на културните реалии, включително езика, от страна на детския учител при педагогическото взаимодействие чрез игра (Баева, 2016, стр. 196).

Участниците в последващия експеримент разработиха собствени формати за игрова дейност с 5-7 годишни деца на базата на съвременни и традиционни стихотворения от англоезичната детска литература. При подготовката на дизайна на конкретните езиково-базирани дейности бяха предвидени и възможните прояви на детско словотворчество.

Студентите документираха всяка проектирана от тях езиково-базирана игрова дейност във формуляр, съдържащ план за провеждане на педагогическото взаимодействие по чужд език, както и информация за конкретните художествени изразни средства в избраното стихотворение, използвани като основа за игровата ситуация. Описан беше и очакваният емоционален, когнитивен и социален ефект върху участващите в дейността деца. След осъществяване на всяка от така проектираните игрови дейности четвъртокурсниците попълниха и бланка за оценка на проекта, в която се представя обратна връзка както от самите дизайнери и реализатори на конкретната игрова дейност, така и от останалите, наблюдаващи дейността, участници в проекта. Практическата фаза на проекта беше реализирана с деца от подготовителните групи в 29 ОДЗ „Слънце“, което е една от базовите детски градини на СУ „Св. Климент Охридски“.

Обобщените резултати по задачата за разработване и прилагане в реална среда на езиково-базирана игрова дейност по чужд език, при която се използват възможностите на различни експресивни форми, показва, че средно студентите използват в своите групови проекти по 2,63 примера за експресивни езикови форми. Този факт потвърждава хипотезата, заложена още при провеждането на литературния англоезичен модул с бъдещите детски педагози, че познаването на експресивните възможности на езика е необходимо умение при реалната педагогическа работа.

В реална педагогическа ситуация студентите използват 8 експресивни форми (тропи, стилистични похвати и типографски ефекти) от общо 15-те експресивни и/или жанрови форми, посочени в теоретичните експозета в края на литературния модул.

Интересна е съпоставката между реалното използване на експресивните средства на езика при дизайна на конкретни игрови дейности и процентите на хипотетична използваемост на експресивните средства на езика, посочени от студентите в края на експерименталния курс по английски език и съответно преди изпълнението на практическото задание. Повторението е категорично най-използваният троп (над 85 процента) в реализираните игрови дейности, докато в теоретичните експозета то заема малко над 20 процента. Римата запазва своето водещо място, но в докато реалното ѝ приложение е отчетено в над 71 процента от проведените игрови дейности, то в предшестващите практическия проект теоретични предположения на студентите, тя присъства с едва 55,5 процента. Възможностите на ритъма, които реално са използвани в отново над 71 процента от реализираните дейности, са били предвидени в теоретичния етап от едва 11,1 процента от студентите. Визуално въздействащото типографско оформление на текста, характерно за т.нар. конкретна поезия, също бележи значителен ръст - то е залегнало в над 14 процента от осъществените игрови дейности, докато на теоретичния етап неговият потенциал е констатиран от под 10 процента от студентите.

Вторият компонент при анализа на резултатите от проектите за езиково-базирани игрови дейности, свързан с постигането на определен комуникативен ефект върху децата и развиването на определени интелектуални, социални или емоционални умения у тях, показва, че студентите отчитат средно по 7,14 умения, които реализираната от тях дейност стимулира. Това потвърждава нашето разбиране за ролята на позитивната среда за общуване и умелото използване на езика като изразно средство при развиването не само чисто езиковите умения на децата в предучилищна възраст, но на една много по-широка гама от личностни компетенции.

Отново, както и при първия компонент на анализа на последващия експеримент, и тук наблюдаваме редуциране на общия спектър от умения/положителни афективни състояния при реалната педагогическа ситуация (общо 10) в сравнение с теоретичните разработки на студентите в края на литературния модул (общо 14).

Очакваният ефект от разработените проекти за езиково-базирани игрови дейности включва средно 7,14 компонента при всяка група от участници, което е показателно за развитото метапраграматично разбиране (Гомбер, 1996) на студентите, т.е. разбирането на езика като средство за взаимодействие с конкретна аудитория. С най-голяма тежест според бъдещите детски педагози са подобряването на езиковите умения и привличането на интереса на децата (и двата компонента са планирани в 100 процента от студентските проектни разработки); спечелването на детското внимание и развиване на паметта (всеки от тези компоненти е заложен в 85,7 процента от планираните дейности), а емоционалната връзка с децата, развиването на детското въображение и мислене са предвидени в 57,1 процента от разработените игрови формати.

### **3.5. Изводи, препоръки за бъдещи изследвания и приноси**

Изводи във връзка с доказаната хипотеза 1:

Потвърждаването на хипотеза 1 на настоящото изследване с двете ѝ подхипотези, свързани с наличието на значима връзка между прилагането на когнитивни и метакогнитивни стратегии от една страна и уменията за писмена комуникация, от друга, съвпада с изводите от изследването на О' Мали, Шамо и Кюпер (1989) върху водещата роля на когнитивните и метакогнитивни стратегии за развиването на уменията за слушане с разбиране при испаноговорящи ученици от гимназиален курс със средно добро (intermediate) ниво на владееене на английски език. Наличието на пряка връзка между тези две категории стратегии за учене и два специфични типа чуждоезикови умения е показателно за това как основните механизми на мисленето доминират при учещи с различен майчин език, различна степен на владееене на английски език като втори език при изпълнението на езикови задачи от различно естество.

За нас е интересна разликата между изводите на О' Мали, Шамо и Кюпер и данните, получени от нашето изследване, по отношение на ролята на социалните стратегии. Тази категория стратегии за учене не беше включена в работните ни подхипотези, но резултатите от статистическия анализ на данните от анкетата сред студентите, използваща въпросника SILL на Оксфърд, показаха наличието на значима връзка и между социалните стратегии и развиването на уменията за писмена комуникация. Наличието на статистически значима връзка със социалните стратегии в нашето

изследване, може да бъде обяснено с изводите на Ву (2008, стр. 86) за връзката между по-високата степен на владеене на езика и доминиращото прилагане на когнитивни, метакогнитивни и социални стратегии. Подобна връзка е имплицитно реферирана и от Оксфърд (2003), която очертава специфичната роля на социалните стратегии по отношение на разбирането на чуждата култура, едно от проявленията на която е изучавания чужд език.

Изводи във връзка с доказаната хипотеза 2:

Дефинираната в началото на нашето изследване хипотеза 2 с двете си подхипотези, свързани с подобряването на уменията на студентите от експерименталната група за писмена комуникация конкретно по отношение на компонентите „лексика“ и „съдържание“ в резултат от работата с литературни текстове, също беше категорично потвърдена. Резултатите от нашия експеримент са съотнесими с получените от Майхил данни при проучване на развиването на металингвистичната осъзнатост и респективно уменията да създаване на писмен текст при дванадесет-тринадесетгодишни ученици в Обединеното кралство (Майхил, 2012). Лексикалният избор на участниците в нашето изследване и подходът им към изграждане на кохерентен, смислен и цялостен текст, отговарящ на темата и комуникативната цел на конкретната писмена задача, бележат очаквано подобрене в резултат от целенасочената работа с литературни текстове и изграждането на металингвистична нагласа към езиковия организъм.

Съществен според нас е още един резултат от нашето изследване, а именно положителната промяна и по отношение на компонента „граматика“ при студентите от експерименталната група. Подобриенето в уменията за създаване на писмен текст, отчетено по отношение на компонента „граматика“ при участниците в експерименталната група, според нас следва да бъде обяснено със семиотичната визия за граматическите категории. По-рано посочихме семиотичната перспектива, пред която Халидей (1993) гледа на способността на езиковия организъм и неговия граматически скелет да конструират смисъл. Подходът на Виготски (1986) към формирането на психологическите инструменти през и чрез езика схожда към същата линия на мислене. Майхил (2012) акцентира върху необходимостта от допълнителни изследвания върху развиването на металингвистични нагласи при използването на граматиката като семиотичен инструмент.

Изводи и препоръки във връзка с експерименталния англоезичен литературен модул:

По-горе вече очертахме изводите във връзка с доказаната хипотеза 2 в резултат от работата със студентите от експерименталната група с автентични литературни текстове в рамките на експерименталния модул.

Тук ще добавим, че високите оценки за предложеното обучение, дадени от студентите чрез анонимния оценъчен въпросник, са доказателство за полезността на курса и признание за нашите усилия и ангажираност в работата с младите хора.

Най-голямо затруднение те показват при определянето на влиянието на литературния англоезичен модул върху стратегиите за изучаване на чужд език (начина, по който подхождат към изучаването на чужд език) и емпатията (умението да се разбират нюансите в поведението на литературни герои или реални хора). Това е обяснимо, защото и стратегиите, и емпатията са конструктори, които са сложни както за определяне, така и за изследване (Софрониева, 2012; Коун, 2013; 2017) и е естествено някои студенти да проявяват несигурност относно тях.

В тази връзка можем да формулираме и препоръка за бъдещи изследвания в контекста на работата с автентични художествени текстове: проучване на полето на т.нар. наративна емпатия, дефинирано от С. Кийн (2014) като обединяващо афективните и когнитивни аспекти на способността за възприемане на различна гледна точка към света.

Изводи и препоръки във връзка с резултатите от последващия експеримент:

Планирането, дизайнът и осъществяването на дейностите в ранното чуждоезиково обучение е свързано със специфични комуникативни умения на детския учител, включително и умения за металингвистична дейност във всички нейни аспекти. Студентите успяват да постигнат добър баланс между когнитивни и афективни фактори при аргументирането на търсения цялостен ефект върху детската аудитория от провеждането на игрова дейност на чужд език.

Представените резултати от осъществяването на последващия експеримент, свързан с дизайна и реализацията на езиково-базирани игрови дейности в ранното чуждоезиково обучение, ни дават основания да твърдим, че бъдещите детски учители разбират спецификите на езиковото развитие в предучилищна възраст и творчески

прилагат своите педагогически и комуникативни умения в подкрепа на ориентирането и изявата на децата в полето на езика.

Тук следва да обърнем внимание и на основната слабост в техния педагогически подход. При анализа на резултатите по двата езиково-обвързани компонента (степен на използване на експресивни езикови форми и степен на очаквано въздействие върху детската аудитория от игровите дейности, проектирани на основата на кратки поетични текстове за деца), възможността чрез игровия формат в рамките на дейностите по чуждоезиковото обучение да се насърчават и развиват социалните умения на децата не е предвидена в нито една от игровите дейности. За нас този пропуск е действително много сериозен, още повече, че в своите теоретични разработки, предшестващи практическите проекти за игрови дейности, пет процента от студентите са заложили именно на ефекта от изразителната употреба на езика върху култивирането на социални умения при децата в предучилищна възраст.

Оттук произтича и първата препоръка към работата ни със студенти от специалност ПУПЧЕ, а именно поставянето на ясен акцент върху социално-обединяващата роля на езика и на емоционално-въздействащото художествено слово в частност, обживяно през игровия формат.

Втората препоръка, произтичаща от този елемент на цялостното ни емпирично изследване, е да се разшири последващия експеримент, като се проведе изследване сред друга група студенти, на които ще бъде възложена същата педагогическа задача за разработване на дизайн и практическо осъществяване на езиково-базирана игрова дейност, без обаче те да са преминали през обучение по едносеместриалния литературен модул и свързаните с него дискусии върху възможностите за използване на художествената словесност в ранното чуждоезиково обучение.

Приноси:

Научните приноси на проведеното емпирично изследване и настоящия дисертационен труд могат да бъдат обобщени по следния начин:

- формиран е подход за развиване на металингвистични умения у бъдещите детски учители по чужд език с оглед на специфичните особености на развитието на речта и езиковото овладяване в периода на предучилищното детство;
- разработен е дизайн за едносеместриален литературен модул в рамките на дисциплината „Практически английски език“, включващ работа със съвременни художествени текстове и произтичащи от техните езикови особености теми за дискусии и писмени задания;
- доказана е положителната роля на езиковото естетическо преживяване при общуването с художествената словесност и подобряването на езиковите умения по отношение на съставянето на есеистичен текст;
- потърсени са педагогически процедури за насърчаване на саморефлексията у бъдещите детски учители в контекста на съвременното разбиране за метакогнитивната ориентация на чуждоезиковата педагогика;
- поставено е началото на проследяването на практическите измерения на металингвистичните и метакогнитивни умения при реализацията на самостоятелен дизайн на педагогически дейности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Езикът е естественият мост, който свързва човешките индивидуалности в общности и осигурява пространство за общи съпреживявания. Общуването в ранното детство както на майчиния, така и на чужд език, носи допълнителния привкус на спонтанното удоволствие от заедността. Комуникацията на тази възраст проявява характерните, извънредно витални черти на играта, разбираана в смисъла, дефиниран от Хьойзинха (1982). Думите могат да бъдат вкусвани, помирисвани, обитавани. Те пораждаят мечтания (Башлар, 1994), създават приятелства и повеждат мисълта по неочаквани пътища.

Художественото слово със своите вълнуващи въображението пластични възможности и с музикалните си интонации и ритъм придава допълнителна живост на общуването в детска възраст и следва да бъде използвано в педагогическата практика като игрово средство, около което се наплитат нишките от душевната тъкан на одухотворената, свободно изявяваща се и щастлива детска личност.

Езиковата креативност в предучилищното детство е важен етап в общото когнитивно развитие на детето, съпътстващ формирането на специфични ментални умения като творческо въображение, асоциативно мислене, емпатични нагласи и др., които са необходими за изграждането на кохерентна картина на света и за разбирането на собствената идентичност.

Детската езикова инвентивност разгръща богато поле за бъдещи изследвания, които да установят връзките между словотворчество, разбиране и произвеждане на метафорични послания, въображение и творческо мислене в детството.

Проведеното емпирично изследване и резултатите от него затвърдиха нашето разбиране за металингвистичните знания като съществен аспект в чуждоезиковата подготовка на бъдещите детски учители и като елемент от метакогнитивната саморефлексия на педагога, който създава приобщаваща, добронамерена и вдъхновяваща учебна среда.



## БИБЛИОГРАФИЯ, ИЗПОЛЗВАНА В АВТОРЕФЕРАТА

### БИБЛИОГРАФИЯ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК:

1. Ангелов, Б. (1994), *„Детето и светът – между езика и речта“*, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 954-07-0336-0
2. Ангелова, Л., Ангелов, Б. (2012), *Поглед назад – образование, култура, игра, В 130 години предучилищно образование в България. Юбилейна международна университетска конференция*, Велико Търново: Университетско издателство „Св. Св. Кирил и Методий“, ISBN 978-954-524-842-9
3. Аристотел, (1975), *За поетическото изкуство*, прев., студия Ал. Ничев, С.
4. Аристотел, (1986), *Реторика*, прев. Ал. Ничев, С.:Наука и изкуство
5. Башлар, Г. (1994), *Поетика на мечтанието*, С.:Аргес
6. Белева, Х. (2016), *Металингвистични знания и езикови инвенции. В Есенни докторантски четения на ФНПП 2016*, София, ISSN 2534-9252
7. Белева, Х., Софрониева, Е. (2018), *Езикови умения и словотворчество в ранното детство. В Децата и творчеството*, съст. Р. Енгелс-Критидис, София: Университетско издателство „Св.Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-4407-0
8. Бенвенист, Е. (1993), *Езикът и човекът*, София: Наука и изкуство
9. Коун, В. (2013), *Емпатия и родителски стил при студенти от България и САЩ*, непубликувана дисертация за придобиване на ОНС "доктор", София: СУ "Св. Климент Охридски".
10. Коун, В. (2017), *Влияние на възприемания родителски стил върху емпатията при студенти*, В *Годишник на СУ "Св. Климент Охридски"*, Философски факултет, книга Психология, том 106, 250-268.
11. Родари, Дж. (1986), *Граматика на фантазията: Увод в изкуството да измисляме истории*. С.: Наука и изкуство

12. Русинова, Е. (2006 ), Социализация и комуникация при усвояването на чужд език от децата в предучилищна възраст. В *Проблеми на ранното чуждоезиково обучение*, трета част, Велико Търново: Фабер, ISBN 978-954-775-568-0.
13. Хьойзинха, Й. (1982). *Homo ludens*. София: Наука и изкуство
14. Шопов, Т., Софрониева, Е. (2014), *Изследвания в обучението по съвременни езици*, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-3787-4
15. Шопов, Т., Софрониева, Е. (2018). *Всичко да става за поука. Прочуване на факторите, влияещи на успешното учене на втори език*, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-4366-0
16. Юнхун, С. (2011), *Стратегии за учене на китайски език*, непубликувана дисертация за придобиване на ОНС „доктор“, София: СУ „Св. Климент Охридски“

#### БИБЛИОГРАФИЯ НА ДРУГИ ЕЗИЦИ:

1. Baeva, M. (2016), Inclusive Preschool Education in Bulgaria, In In: *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*, R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & R. Osad'an (Eds.), pp. 185-202, Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-261-1
2. Bialystok, E., Bouchard Ryan, E. (1985). Toward a Definition of Metalinguistic Skill. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 31, issue 3, pp. 229-251, Detroit (Michigan): Wayne State University Press, eISSN 1535-0266
3. Bridges, R. (1955), London Snow, In: *Poems for Pleasure*, A.F. Scot (ed.), Cambridge University Press, pp. 89 - 90
4. Bruner, J. (1999), *The Process of Education*, Harvard University Press, ISBN 0-674-71001-0

5. Bühler, K. (1990). *Theory of Language: The Representational Function of Language*, John Benjamins B.V., ISBN 978-9-02721-182-8
6. Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*, New York: Cambridge University Press, 206 p. ISBN 978-0-5216-7493-5
7. Christie, A. (2003), *The Listerdale Mystery*, London: Harper Collins, pp. 155 – 170, ISBN 978-0-00-715488-3
8. Collie, J., Slater, S. (1987), *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 0-521-31224-8
9. Crystal, D. (2001), *Language Play*, Chicago: The University of Chicago Press, , ISBN 0-226-12205-0
10. Cummings, E.E. (1994), *Selected Poems*, R. S. Kennedy (ed.), New York: W.W. Norton & Company Inc., ISBN 978-0-87140-154-0
11. Duffy, C.A. (2010), *Love Poems*, London: Picador, electronic edition, Adobe Reader Format ISBN 978-0-330-52014-0
12. Egan, K. (1989). *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*, Chicago: University of Chicago Press, ISBN 0-226-19032-3
13. Egan, K. (1997), *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, ISBN 0-226-19036-6
14. Egan, K. (2001), *The cognitive tools of children's imagination*, available at: [https://www.researchgate.net/publication/241320779\\_The\\_cognitive\\_tools\\_of\\_children's\\_imagination](https://www.researchgate.net/publication/241320779_The_cognitive_tools_of_children's_imagination), accessed on 15 May 2017
15. Egan, K. (2005), Students' Development in Theory and Practice: The Doubtful Role of Research, In *Harvard educational review*, Vol. 75 No 1, pp 25-41
16. El Euch, S., & Huot, A. (2015). *Strategies to develop metalinguistic awareness in adult learners*. WEFLA 2015, Conferencia Internacional sobre lenguas extranjeras,

comunicacion y cultura, Holguin, Cuba, 27-29 avril, Retrieved in electronic form on 11 August 2018 from

[https://www.researchgate.net/publication/277329116\\_Strategies\\_to\\_develop\\_metalinguistic\\_awareness\\_in\\_adult\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/277329116_Strategies_to_develop_metalinguistic_awareness_in_adult_learners)

17. Engels-Kritidis, R. (2015). Preschool aged children on the path towards acquiring socially-accepted meanings of allegorical language structures. *Formal, Informal and Natural Education Journal*, 2/2015, pp. 21-35
18. Feagin, S. L. (1996). *Reading with Feeling: the Aesthetics of Appreciation*, Cornell University Press, ISBN 978-0-8014-3200-2
19. Frost, R. (2010), *The Road Not Taken, Birches, and Other Poems*, Claremont, CA: Coyote Canyon Press, ISBN 978-0-9821298-4-5
20. Gibbs, A. (2002), The Test, In: *Tales of Psychology: Stories to Make You Wise*, A. Bond (ed.), pp. 180 – 183, St. Paul, MN: Paragon House, ISBN 1-5578-806-5
21. Gombert, J. É. (1992), *Metalinguistic Development*, The University of Chicago Press, ISBN 978-0-2263-0209-6
22. Gombert, J. É. (1996), Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 42 – 55, published online at <http://journals.openedition.org/aile/1224>, accessed on 25 February 2019
23. Gyurova, V. (2016), Game/Play Culture and Interactive Technologies in Preschool Education in Bulgaria, In *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*, R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & R. Osad'án (Eds.), pp. 32-50, Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-261-1
24. Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning, In *Linguistics and Education*, Volume 5, Issue 2, Pages 93-116 ISSN: 0898-5898
25. Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview, In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (eds.), Abingdon: Routledge, pp. 11 – 30, eISBN: 978-1-351-04914-6

26. Hemingway, E. (2017), *The Short Stories of Ernest Hemingway: The Hemingway Library Edition*, S. Hemngway (ed.), New York: Scribner, pp. 69 – 78, ISBN 978-1-4767-8762-6
27. Hiver, P., Whitehead, G. (2018). Teaching Metacognitively: Adaptive Inside-Out Thinking in the Language Classroom, In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (eds.), Abingdon: Routledge, pp. 243 – 262, eISBN: 978-1-351-04914-6
28. Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press, ISBN 978-0-7486-1914-3
29. Keen, S. (2014). Novel Readers and the Empathetic Angel of Our Nature. In *Rethinking Empathy through Literature*, M. M. Hammond & S. J. Kim (eds.), pp. 21 – 34, New York: Routedledge, ISBN 978-0-4157-3623-7
30. Kipling, R. (2007), *Kipling: Poems*, New York: Alfred A. Knopf, pp. 170 – 171, ISBN 978-0-307-26711-5
31. Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, ISBN 978-0-22646-801-3
32. Maugham, W.S. (1952), *The Complete Short Stories of W. Somerset Maugham: The World Over*, New York: Doubleday & Company Inc., pp.499 – 505
33. Myhill, D. (2012). The Ordeal of Deliberate Choice. Metalinguistic Development in Secondary Writers, In *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, V. Berninger (ed.), pp. 247 – 275, New York: Psychology Press, ISBN 978-1-84872-963-6
34. Nikolajeva, M. (2016), Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children’s Literature, in *Breac: A Digital Journal of Irish Studies*, <https://breac.nd.edu/articles/69166-navigating-fiction-cognitive-affective-engagement-with-place-in-childrens-literature/>, accessed on 11 March 2017
35. O’Henry (1993), *Selected Stories*, G. Davenport (ed.), New York: Penguin Books, pp.460 – 462, ISBN 0-14018-688-3

36. Oliver, M. (2003), *Owls and Other Fantasies: Poems and Essays*, Boston: Beacon Press, ISBN 978-0-8070-9682-6
37. Olson, D. (1991). Literacy as Metalinguistic Activity, In *Literacy and Orality*, David Olson & Nancy Torrance (eds.), papers presented at a conference held June 1987, Cambridge University Press, ISBN 0-521-39850-9
38. O'Malley, J. Michael, Chamot, A. Uhl, Kuepper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. In *Applied Linguistics*, vol. 10, issue 4, pp. 418–437, ISSN 0142-6001
39. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle, ISBN 0-838-42862-2
40. Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. In *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference*, pp. 1-25. Retrieved on 19 August 2018 from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
41. Peneva, L. (2018), Learning, Play and Activity in Early Childhood (From Two to Three Years), In *Special Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia*, B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostrub & R. Osad'an (Eds.), pp.44-58, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, ISBN 978-954-07-4388-2
42. Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*, Oxford: Oxford University Press, eISBN 978-0-19-440316-0
43. Pullinger, D. (2017), *From Tongue to Text: A New Reading of Children's Poetry*, Bloomsbury Academic, ISBN 978-1-4742-2232-7
44. Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading?, In *The Journal of Special Education*, is.30, pp. 257-277, eISSN: 15384764
45. Scarcella, R., Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, MA: Heinle & Heinle, ISBN 978-0-8384-2359-2

46. Scholes, R. (1998), *The Rise and Fall of English*, New Haven: Yale University Press, ISBN 978-0-3000-8084-1
47. Sofronieva, E., (2011) Motivation, Communication and the Principle of "Bilingualism" in *Early Foreign Language Teaching. Education and Technologies [online] 2011. Issue 2*. [cited 17.02.2016] Accessible from < <http://www.itlearning-bg.com/magazines/Spisanie2011/resources/e-book-2.pdf>> ISSN 1314–1791
48. Sofronieva, E. (2012), In Quest of the Language Bridge. In *Intercultural Communication in Action*, F. Jarman (Ed.), pp. 211-219. Rockville, Maryland: Borgo Press. ISBN 978-1-4344-4404-2.
49. Stockwell, P. (2005). *Texture: A cognitive aesthetics of reading*, Edinburgh: Edinburgh University Press, ISBN 978-0-7486-2581-9
50. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, ISBN 978-0-2627-2010-6
51. Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality*, The Massachusetts Institute of Technology Press
52. Williams, W.C. (2004), *William Carlos Williams: Poetry for Young People*, C. McGowan (ed.), New York: Sterling Publishing Co, ISBN 1-4027-0006-7
53. Wu, Y.-L. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels, In *Asian EFL Journal*, vol.10 issue 4, pp. 75 - 95, ISSN 1738-1460
54. Yaguello, M. (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris: Seuil (Point Virgule), ISBN 2-02-066966-8
55. Yaguello, M. (1998). *Language Through the Looking Glass: Exploring Language and Linguistics*, Oxford University Press, ISBN 0-19-870005-9
56. Yuill, N. (1998). Reading and riddling: The role of riddle appreciation in understanding and improving poor text comprehension in children. In *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17(2), 313–342

57. Zipke, M. (2007). The Role of Metalinguistic Awareness in the Reading Comprehension of Sixth and Seventh Graders, In *Reading Psychology*, vol. 28(4), pp. 375 – 396, ISSN 0270-2711
58. Zipke, M. (2008). Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension With Riddles, In *The Reading Teacher*, vol. 62(2), pp.128–137
59. Шкловский, В. Б. (1983), *О теории прозы*, М.: Советский писатель
65. Якобсон, Р., (1975). Лингвистика и поэтика. В *Структурализм: "за" и "против"*, Е. Я. Басина, М. Я. Полякова (Eds.) [online], accessed on 3<sup>rd</sup> March 2016 at <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-75.htm>

Интернет източници:

60. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> - Препоръка 2006/962/ЕО на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. относно ключовите компетентности при обучение през целия живот



## ПУБЛИКАЦИИ НА ДОКТОРАНТА, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- Белева, Х. (2016), Металингвистични знания и езикови инвенции. В *Есенни докторантски четения на ФНПП 2016*, том II, стр. 2 – 10, София, ISSN 2534-9252
- Beleva, C. (2016), A Pilot English Language Literary Module for Preschool Education with a Foreign Language Undergraduate Students. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & R. Osad'an (Eds.) *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*, pp. 246-256, Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-261-1
- Beleva, Ch. (2018), Language and Imagination in Early Childhood. In: B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostrub & R. Osad'an (Eds.) *Special Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia.*, Sofia: "St. Kliment Ohridski" University Press, pp.425 – 433, 2018 ISBN 978-954-07-4388-2
- Белева, Х., Софрониева, Е. (2018), Езикови умения и словотворчество в ранното детство. В *Децата и творчеството. Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината на проф. д-р Елена Русинова*, съст. Р. Енгелс-Критидис, стр. 188 – 195, София: Университетско издателство „Св.Климент Охридски“, 2018 ISBN 978-954-07-4407-0
- Sofronieva, E., Beleva, C., Simeonova, I. (2018), *Test to Learn and Learn to Take Tests: A Textbook of English Tests for Successful Second Language Learning*, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, ISBN 978-954-07-4438-4