

Игровият подход в обучението по български език на деца билингви в детската градина

Мая Сотирова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Имейл: mayasotirova@swu.bg

Николай Цанков

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Имейли: ntzankov@swu.bg

Абстракт: В статията се обсъждат възможностите за по-ефективно прилагане на игровия подход в обучението по български език на децата билингви. Представените автори идеи в това отношение са разработени на основата на постиженията у нас в изследването на играта като феномен на детството, а също и в изясняването на проблемите на обучението по български език в детската градина в условия на билингвизъм. Тези идеи са концептуалната рамка на разработена и апробирана от авторите педагогическа игрова технология за начално овладяване на български език от деца билингви в детската градина.

Ключови думи: игра, игрови подход, езиково обучение, билингвизъм, детска градина.

Game approach in Bulgarian language education of Bulgarian children in kindergarten

Maya Sotirova

South-West University "Neofit Rilski"

E-mail: mayasotirova@swu.bg

Nikolai Tsankov

South-West University "Neofit Rilski"

E-mail: ntzankov@swu.bg

Abstract: The possibilities for more effective implementation of game approach in Bulgarian language education of bilingual children in kindergarten are discussed in the article. The presented ideas of the authors in this respect are developed on the base of the achievements in Bulgaria in the field of study of the game as an early life phenomenon and in the clarification of the problems of Bulgarian language education of bilingual children in the kindergartens as well. These ideas are conceptual framework of the presented pedagogical game technology for initial acquisition of Bulgarian language from bilingual children in the kindergartens.

Key words: game, game approach, language education, bilingualism, kindergarten.

Въведение

Играта е най-експлоатираната тема в предучилищната педагогика, но колкото повече се говори за игра, толкова по-малко играят децата. Намесата в живота на детето от страна на възрастните става все по-агресивна, а игровата дейност се доближава до учебната. Институционализацията на детството и играта вече е факт. Повечето от специалистите са на мнение, че играта на всяка цена трябва да бъде „спасена”, предвид развиващите ѝ функции: когнитивни, морални, емоционални, комуникативни. В България има изградени научни школи с постижения и приноси в разглеждането и интерпретацията на играта като проблем. Сред тях

можем да отбележим: *Димитър Димитров-Мастера* с концепцията за обогатяващото педагогическо взаимодействие и типови игрови технологии в детската градина; *Вяра Гюрова* и технологии на игровото взаимодействие; *Иван Миленски* и концептуализация на играта; *Ася Велева* – теория на играта; *Славейка Златева* – дете, игра и социализация и др. На философско равнище съвременната игра ражда своите нови герои като Хари Потър в двуборство с вечния Том Сойер. [1] Играта активира цялото налично въображение на детето за трансфер на ситуации. Тя мобилизира всички сетива, изисква насоченост на мисълта и пълна отдаденост, при която се създава нова реалност. Играта е източник на чувства и емоции, които са водещи в детското мислене и поведение. Веднъж извикани на живот, те постепенно могат да бъдат осъзнати, а с това на по-късен етап и контролирани. Играта е вместилище на детския дух, тя е повод за забавление, радост и положителни емоции.

Обучаващите игри в детската градина стесняват периметъра на играта и нейното свободно пространство в полза на ученето и научаването. Ето защо основна грижа в педагогическото игрово взаимодействие в детската градина е на всяка цена да се опази смислотворящата сила на играта и се постигне баланс с мотивите за учене.

Особености на педагогическото игрово взаимодействие в билингвална среда

Детската игра помага за натрупването на сетивен, познавателен и двигателен опит, който е основата за развиване на умения, включително езикови. Детската активност е свързана с ориентацията в света и необходимостта от ред. Прецизността се постига чрез повторението и контрола над грешката и възможността детето да се учи от грешките. За Мария Монтесори, например, уникална характеристика на детството като период на развитие е вроденият импулс за живот, за действие, който тя нарича “*horme*”, „...тази универсална сила не е физическа, а самата тя е силата на живота в процеса на еволюцията” [2]. Ако средата предлага на детето свобода и поемане на отговорност, се формира волята и самодисциплината при децата. За тази цел детето се нуждае от безопасна среда в хода на играта с много възможности за движение, проучване и изследване. Свободата на движението е фундаментална за детското развитие, което играта потвърждава. Играта стимулира интерес към всички възможни действия, с които детето участва, подхранва мисленето, както и уменията за разрешаване на задачи и проблеми. Безспорно играчките заемат важно място в играта на детето – не само като инструменти за нейната реализация, но и като средство за влизане в различни социални роли и взаимоотношения. Съществуват многобройно класификации на играчките. За целите на анализа тук може да се използва социалната класификация на игрите:

- Игри за вътре: книги, пъзели, компютри и служат за регулиране на чувства;
- Игри за вън: колело, топка, кърки, които имат състезателен характер, и могат да обединяват и сплотяват;
- Игри на обществото: карти, дама, които стимулират интелектуални способности. [3]

Класификацията разглежда игровите дейности и съпътстващите ги играчки като форма на бягство от социалната принуда и реалност. Такъв маркер би могъл да ни послужи при работа с етнически различни деца, доколкото детската градина е нова реалност за тях и често тя превъзхожда собствената им такава. Колкото по-голям е арсеналът от играчки, толкова по-мощно е въздействието върху децата. Но всичко трябва да бъде с мяра, защото преходът от свят без нито една играчка в свят с изобилие на играчки може да потисне или завладее детския дух. Най-важното при играта с играчките е начина на отношение към тях, който трябва да се изгражда търпеливо и последователно. Задължително е децата да ползват играчките като действащи такива, а не като музеен експонат. Необходимо е поддържане на „куклен” или игрови кът, където детето да се забавлява на воля. Важно условие при дидактичните игри е децата да участват в изработване на реквизит и материали. И да имат личен принос в предстоящата игра.

Емоциите са водещи в човешкото поведение, предвид бързината, с която се случват и афективните състояния, които предполагат и задействат. Веднъж възникнали, е трудно да бъдат овладяни, пренасочвани или култивирани, особено при децата. „Емоционалната

интелигентност” е свързана с изкуството на човешките взаимоотношения и включва умения да познаваме и изразяваме своите емоции, както да зачитаме и приемаме чужди. Емоционалната интелигентност обаче подлежи на обучение, включително и при деца. На практическо равнище тя е свързана с поставяне и изпълнение на планове и проекти, решаване на проблеми и конфликти, както и наличие на емпатия, като умението да се поставяме мислено на чуждото място. Играта е подходяща среда за проява на емпатия.

При работа в културно хетерогенни групи учителите трябва да наблюдават емоционалното състояние на децата, което в най-значима степен диктува тяхното поведение. Емоционалното неразположение при децата се проявява като:

- *Затвореност или социални проблеми:* предпочитат изолираността; потайни са; неизменно са в лошо настроение; липсва им енергия; чувстват се нещастни и свръхзависими.
- *Тревожност и депресираност:* чувстват се самотни; с много страхове и тревоги; стремят се към перфекционизъм; чувстват, че не са обичани; изнервени са, тъжни или депресирани.
- *Проблеми с концентрацията на вниманието или мисловността:* неспособни са да се концентрират или да останат на едно място за по-дълго време; мечтатели; действат, без да мислят; прекалено са изнервени, за да се концентрират; лошо се справят със задълженията си; неспособни са да се отърсят от определени мисли.
- *Правонарушения или агресивност:* контакти с проблемни; склонни са към лъжи и измами; към спорове; злонамерени по адрес на другите; проявяват неподчинение; упорити и потиснати; прекалено многословни; провокиращи; избухливи [4].

Важен фактор в развитието на детската реч е принадлежността към групата, която е буферна зона между детето и обществото. Пътят на детската социализация задължително преминава през групата. В случаи, когато се създават колективни механизми за взаимодействие, групата работи за поемане на отговорност още в ранна възраст. Предвид детския егоцентризъм като психическо състояние, колективистичните подбуди се създават трудно, както и възможността за организиране на играещо детско общество като реално такова.

В условия на езикови декомпенсации този проблем е още по-труден за разрешаване, независимо, че играта предполага обща цел. Възможността за съпротива или отказ на децата от игра с другите, като партньори, са твърде високи, в контекста на едно индивидуализирано поведение, или създаване зони на конфликт. Играта разчита, че значима част от децата ще се отзоват на нейната емоция и вдъхновение, но не бива да се забравя, че ще има деца, които ще се съпротивляват. Смисълът на обучаващата задача чрез играта е да бъдат спечелени все повече деца, които изразяват своите симпатии един към друг. При условие, че децата не се познават, нито владеят добре български език, възможността за силово присъствие или натрапничество от страна на учителя в играта не са за пренебрегване, както и от неосъзнато желание децата да бъдат селектирани, въз основа на способностите им за постижение. Групата сама по себе си вече е селекция на деца, които се справят успешно и такива, които изостават. Група може да има и от двама като духовно състояние на доверие, ето защо първичната група е Учител и Дете.

Учителят трябва да има изграден усет, езиково поведение, владеене на тялото и жестов език, които да стимулират детската игра. Необходима е предварителна подготовка, организиране на пространството, разпределение на вниманието, боравене с поощрението, наказанието, внушението като методи за възпитателно въздействие. Ролите на учителя в играта можем да диференцираме като: организатор, пример за подражание, наставник, участник, наблюдател, съюзник на децата, медиатор.

В хода на играта са важни проактивните действия на учителя, позитивните импулси, нагласи, очаквания за игрово взаимодействие. В случай на необходимост учителите могат да изберат една от няколко подходящи стратегии за коригиране на поведението в игровото взаимодействие чрез:

- напомняне с дума, сигнал, условен знак;

- пренасочване на вниманието към друго занимание в случаи на неуспех;
- откъсване от ситуацията и създаване на нова такава за мотивация;
- временна индивидуална работа с детето или „прилепване” на детето към учителя;
- възлагане на нови роли и отговорности;
- среща с родителите.

В играта учителят трябва да бъде пример за подражание и образец за поведение. Всички правила на играта, в която учителят най-често е и участник, се отнасят и за него. Нарушаването на игровата конвенция от страна на учителя има тежки морални последствия, свързани със загуба на доверието от страна на детето. В контекста на педагогическото игрово взаимодействие в културно хетерогенни групи се открояват следните по-важни педагогически умения:

- разпознаване на готовността за игра;
- подпомагане на груповите игри и преодоляване на грешки;
- стимулиране и оценка на позитивно поведение при децата;
- наличие на своевременни и разумни изисквания;
- приоритетно използване на молба и избягване на заповеди от всякакъв характер;
- приучване към толерантност и вежливост.

Позитивни трансфери в педагогическото игрово взаимодействие

Трансфер на норми и ценности

Педагогическото игрово взаимодействие при работа в културно хетерогенни групи е свързано с етичния дискурс и начина на неговата реализация. Дали обаче той ще бъде основополагащ ще зависи от възможностите и усилията на всички участници и най-вече от учителя. Сред по-важните индикатори на етичния дискурс, можем да посочим:

- *толерантността, като морален принцип.* Той е свързан с емпатията, като умението да се поставим на мястото на Другия. Усвояването на емпатията води до реализация на принципа за толерантност в играта.
- *разграничаване на толерантността от сходни (но не еднозначни) морални прояви* в играта като вежливост (етикетия), като форма на изява на нашето отношение към другостта; съжаление (което може да прерасне в снизхождение или чувство на превъзходство); толериране като завишена оценка на възможностите на Другия с цел избягване на напрежение или конфликт.
- *видовете толерантност* като „естествена”; толерантност като „търпимост” и толерантността като „добродетел”. Единствено при толерантността като добродетел можем да говорим за ригористичност (строгост в спазване на правилата), доколкото „толерантността е може би най-ригористичната или поне една от най-ригористичните добродетели, защото тя е най-напред добродетел на самодисциплината и самоконтрола, на строго отношение към себе си, което изисква от нас собственото ни самоуважение” [5].
- *толерантността, като оказване на помощ на децата*, която е своевременна и не е продиктувана нито от желание да я дадем на всяка цена (т.е. да я натрапим), нито с усещането, че тя е тип „изгода” на собствената. Помощта има смисъл само ако е безкористна, и реализирана с ум и сърце като духовна практика в хода на играта.
- Трансфер на езикови знания и езикови умения
- Детското мислене и поведение е „перцептивно-езиково” по своята природа. В контекста на играта това не прави изключение. Сетивата, сами по себе си, не са достатъчни за усвояване на играта. Необходимо е началната перцептивна база да бъде обвързана с езика, за да има мислене и, следователно, целенасочено поведение на личността. В играта трансферът на езикови знания и умения е свързан с няколко фактора:
- Езиковата картина на детето е начинът, по който проектира, света и себе си, опознава света и себе си, изразява света и себе си.

- Антропологичен център на детската езикова картина на света е местоимението „свой - не свой”, и неговите семантични модификации: „приятел - враг”. Детето в ранна възраст не разграничава себе си от ситуацията, а извънезиковата действителност, психо-смилената дейност и името-название образуват една цялост.
- Антропологичните параметри на „езиковата картина” са тяло, психика и интелект, които са възможни степени на отношение към света [6]. Но езикът е този, който класифицира и съхранява личностния опит на детето.

В усвояването на езика решаваща е средата и взаимодействието с нея чрез усвояване на социални роли. На психично равнище този момент се реализира чрез прехода от „до-вербална” към „вербална” фаза на езика. На социално равнище това е преход от първична социализация на детето в семейството към вторична такава в институциите като детската градина. Това предполага между „възприятие” и „език” да се оформят зони на напрежение и конфликт.

”Детето разбира доста отвъд това, което може да каже, отговаря много отвъд това, което би могло да дефинира” [7]. Езикът надхвърля света, който е пред-даден спрямо него, и който свят е продължение на тялото и неговото „оживяване” в играта.

Може да се каже, че и възприятието, и словото са с еднаква степен на значимост и са част от понятиен „хиазъм” (плетеница), проявен при усвояване на езика.

Особености в овладяването на езика и развитието на речта при децата билингви

Децата от малцинствените етнически групи обикновено преобладават в ограничената езикова среда на своята общност и в своето ежедневие си служат приоритетно със своя майчин език. Поради липсата на достатъчно контакти с носители на официалния език овладяването му се оказва невъзможно или незадоволително. Те придобиват българския език като втори, след като вече са усвоили майчиния език за нуждите на непосредственото ежедневно общуване. В изследванията у нас тези деца се определят като билингви с доминиращ майчин език или билингви, слабовладеещи български език.

Степента на формиране на умения за общуване на официалния език от билингвалните деца зависи от това доколко системни са контактите им с носители на българския език. Фактори в този процес са: непосредственото ежедневно общуване и системното и целенасочено овладяване на езика и развитие на речта в детската градина. Това определя необходимостта от прилагане на специализирани педагогически технологии за подпомагане на билингвалните деца при овладяването на българския език.

Към проблемите на билингвизма (двуетичието) имат отношение редица науки – лингводидактика, етнолингвистика, социоллингвистика, сугестопедия, психоллингвистика. Предмет на изследване на лингводидактиката е обучението по роден език и обучението по чужд език. Етнолингвистиката изучава взаимовръзките между езика и културата, докато социоллингвистиката изследва вариантите на билингвизма, които възникват при използването на:

- два местни езика (най-често териториалните им диалекти)
- родния език и езика на регионалното общуване.
- местния език и езика на макропосредника (международния език).

Значими за психоллингвистиката са мисловните процеси, лежащи в основата на овладяването на езика и неговото използване.

Разграничават се два вида билингвизъм. Симетричен е билингвизмът, когато и двата езика се владеят еднакво добре. В случаите, в които майчиният език е доминантен и обслужва повечето ситуации на общуване, а официалният език се разбира или се говори слабо, става въпрос за асиметричен билингвизъм.

Най-общо могат да се очертаят следните възможни конфигурации според степента на владееене на официалния език:

- Владееене само на майчиния език
- Доминиращо владееене на майчиния език и слабо владееене на втория език
- Еднакво добро владееене и на двата езика

- Доминиращо владеене на официалния език и слабо владеене на майчиния език

Билингвизмът е спонтанен, когато вторият език е усвоен в домашни условия с помощта на единия от родителите, и академичен, когато е научен по-късно в училищните институции [8]. Използването и на двата езика в речевата практика е сложен процес на превключване от един езиков код към друг. Това кодово превключване се подчинява на определени социолингвистични и психологични правила:

- съгласуване на езиковия избор със социалните фактори;
- съотнасяне на избора с психологическите фактори, присъщи на вербалното планиране, което предшества речта.

От психолингвистична гледна точка владеенето на майчиния език има важно значение за осъзнаването на втория език, тъй като децата прилагат лингвистичните умения и навици, които са изработили въз основа на материала от родния език. Оптималният път е построяването на такъв алгоритъм на осъзнаване на родната реч, който по-късно може да бъде автоматизиран и пренесен върху втория език.

Усвояването на втори език предполага изграждане на система за общуване, пораждаща необходимост от изказване на този език. Необходимостта от овладяване на официалния език на държавата се определя от обстоятелството, че това е езикът на общата комуникация между хората в държавата, респ. езикът, на който се осъществява образованието на подрастващите. От друга страна, изучаването на официалния език е едновременно с това и процес на усвояване на националната култура и приобщаване към нейните ценности, което определя решаващото му значение за социалната адаптация и образователната интеграция на децата и учениците от малцинствените етноси. Това обяснява факта, че повечето мултикултурни образователни програми обикновено се фокусират върху езика като определящ културен фактор.

В методологически и технологичен план обучението трябва да е основано преди всичко на разбирането, че „формирането и усъвършенстването на комуникативноречевата компетентност на учениците билингви зависи от:

- ситуациите, в които протича обучението по български език като първи, втори и т.н.;
- социокултурното обкръжение на обучаваните и мотивацията им за изучаване на български език;
- проучванията за същността и функциите на езиковата подготовка на учениците – равнище на придобитата до момента българска комуникативноречева компетентност;
- близостта между системата на усвояния (майчиния) език и системата на изучавания (българския) език” [9].

Отчитането на тези условия е важно не само за обучението по български език, тъй като „резултатите от овладяването на ключовата компетентност "Общуване на роден (български) език" се проявяват чрез цялостното социално израстване на обучаваните лица (вкл. чрез степента на осъзнаване на собствената им идентичност) като следствие от обогатяване на езиковия, на комуникативния и на общокултурния им опит” [10].

Същевременно не бива да се забравя, че съхраняването на билингвалните особености е изключително важно, т.е. необходимо е детето не само да владее официалния език като средство за социална комуникация, но и да запази и развива равнището на владеене на майчиния си език. Основанията за това се съдържат в обстоятелството, че езикът е важен етнокултурен маркер и като такъв е неотменен елемент на индивидуалната идентичност. Майчиният език е езикът, на който „човек мисли най-добре, най-задълбочено и най-творчески” [11].

В съвременната научна литература все повече се акцентира върху значението на билингвалното обучение за общото психично развитие на детето, тъй като при добре балансирани социални условия и правилно обучение билингвизмът не само не влияе отрицателно, но дори може да допринесе за развитието на някои интелектуални качества като гъвкавост и креативност. Той създава известни условия за изостряне на вниманието, за формиране на по-добра реактивност на нервната система, за трениране на паметта, волята и

мисленето, за стимулиране на творчеството. Редица изследвания налагат тезата, че билингвите превъзхождат монолингвите, както по отношение на езиковото си развитие, така и по отношение на редица умствени операции (Peal and Lambert, 1962; Cimmins, 1977; Arnberg, 1981; Baker, 2003 и др.). Bialystock (1987) разкрива, че билингвите се справят по-добре от монолингвите, когато определят синтактичната допустимост на сентенции, както и че 4-5-годишните деца билингви развиват представата за число много по-бързо [12].

У нас още през 1994 г. Б. Ангелов изразява убедеността си в познавателните предимства на двуезичните деца. „Главното предимство на деца, изучаващи два езика, се крие в т.нар. „стил на познанието”, който дава възможност на децата да развиват своето въображение, образно мислене и умение при вземане на съответно решение. Тези деца се отличават с много по-голяма оригиналност... При тях се наблюдава по-гъвкава способност за обучение като резултат от превключването на езиците и използването по този начин на две различни перспективи или разбираня. Двуезичното дете може да бъде субект на по-голям обхват от събития, които обогатяват опита му и ускоряват коефициента на нарастване на познанието му” [13].

Игрови технологии за овладяване на езика и развитие на речта в предучилищна възраст Игра и игрови технологии

Дълбоката връзка между играта и овладяването на езика и развитието на речта на детето е основният аргумент в подкрепа на необходимостта от по-тясно обвързване на педагогическите стратегии в езиковото обучение с играта като централен феномен на детството.

Технологичният подход към игровата дейност в детската градина се основава на същностните черти на дейностните и педагогическите форми на играта и на взаимните влияния между компонентите в системата на игровата дейност. Технологичният подход се различава от методиката на педагогическото ръководство, където акцентът е върху това, което трябва да прави учителят, вместо върху взаимодействието между саморазвитието на собствената игрова дейност на децата и педагогическото ѝ ръководство. Параметрите на *игровата технология*, разбираана като „системно изградена процесуално-структурна цялостност от взаимносвързани процедури за целенасочено създаване на дейностните и педагогическите разновидности на играта”, се задават от три модела – цели, концептуален и организационно-процесуален. Те определят: задачите за развитие на вида игра, задачите за възрастовото развитие, както и дейностите, свързани с диагностика, планиране, контрол и оценка на резултата [14].

В инструментален план разграничаването на *игрови, игроподобни и неигрови форми на взаимодействие между децата и педагога* [15] дава възможност да се прецизират дейностите, включени в игровата технология. Смятаме, че отказът от игроподобните взаимодействия като съчетания на игрови и неигрови дейности е нецелесъобразно при технологиите, насочени към овладяване на езика и развитие на речта, тъй като неигровите форми на взаимодействие (съвместно познание, общуване, предметно-преобразуващи, битови, художествено-творчески и спортно-двигателни дейности) имат голямо значение за познавателното и в частност за езиковото и речевото развитие на детската личност. Ето защо разработената от нас игрова технология залага значително много на активното включване на детето в различни видове дейности, провокиращи себеизразяването и речепродукцията. Т.е. употребата на понятието „игрова технология” не изключва от инструментариума игроподобните форми на взаимодействие – с игрова задача или с игров компонент.

В съдържателен план игровата технология трябва да включва всички типове игрови форми на взаимодействие – *предметни (манипулативни) игри, сюжетно-ролеви (въображаеми, символни) игри, игри-драматизации, строително-конструктивни игри, автодидактични игри*, тъй като всяка от тях има различни развиващи възможности [16]. Класификацията на игрите в нашата авторска игрова технология е подчинена на задачите на езиковото и речевото развитие на детето, но в отделните групи игри са представени всяка от посочените форми на игрово взаимодействие.

Играта в обучението по български език в детската градина

Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование определя следните основни положения, свързани с характера на педагогическото взаимодействие в детската градина:

- Педагогическото взаимодействие в детската градина е процес, насочен към постигането на определен очакван резултат, свързан с цялостното развитие на детето, в който *основни участници са учителят и детето*. При провеждането му учителите използват *игровата дейност* за овладяване на съвкупността от компетентности, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование (чл. 21).
- Основна форма на педагогическо взаимодействие е *педагогическата ситуация*, която *протича предимно под формата на игра* (чл. 23).
- Обучението по образователно направление „Български език и литература” в детската градина извежда на преден план комплексната реализация на речевото развитие на детето. Основна негова функция е „задоволяването на потребността на детето от речева активност, което предизвиква положителни емоции и се превръща в стимул за изграждане на умения за комуникиране и общуване: готовност за директно и адекватно на речевата ситуация изразяване” [17]. Съдържателно то е структурирано в шест образователни ядра: Свързана реч, Речник, Граматически правилна реч, Звукова култура, Възприемане на литературно произведение и Пресъздаване на литературно произведение.

Класификацията на игрите в обучението по български език в детската градина също следва приетия лингвистичен подход при определяне на ядрата на образователно съдържание:

- Игри за развитие на свързаната реч;
- Игри за обогатяване на речника;
- Игри за формиране на граматически правилна реч;
- Игри за възпитаване звуковата култура на речта [18].

Тази класификация, разбира се, е условна, предвид факта, че всяка една от тези групи игри има свои конкретни варианти, които най-често решават комплексни езикови и речеви задачи, тъй като езикът и речта са неразривно свързани.

Видовете игри, използвани за овладяване на езика и развитие на речта в предучилищна възраст, могат да бъдат разграничени и според характера на игровите дейности, например предметни, изобразителни, ролеви или съобразно материалите, съответно нагледни и словесни. Специално място заслужават „игровите упражнения” като методически похват, които реализират дидактичната игра като метод.

В приетия от Далойсо подход за ранно чуждоезиково обучение се поставя акцент върху заниманията чрез игри (функционални, символни и регулаторни), които са присъщи за света на децата [19].

В контекста на обучаващото игрово взаимодействие се открояват следните по-важни моменти в работата на учителя:

- единство и синергетизиране на „игра – общуване – език”;
- обвързване на целите на играта с усвояване на конкретно речево или езиково умение;
- конструиране на преднамерени игрови ситуации и използване на спонтанно възникващи такива;
- използване на нагледни дидактични средства – предметни опори, сюжетни картини, звучащи играчки и др.;
- адаптиране и усъвършенстване на игровото упражнение съобразно равнището и особеностите в езиковото и речевото развитие на децата;
- организиране на игровото взаимодействие и неговото оптимално разгръщане;
- включване на учителя в играта като партнираща страна.

Триединството „игра - общуване – език” като психологическа основа на развиващото игрово взаимодействие поставя пред учителя следните задачи:

- да стимулира у децата желание да играят, говорят, общуват;
- целенасоченост на играта за постигане на желания езиков резултат;
- да оценява речта по нейния комуникативен ефект [20].

Това предполага стимулиране на игрите като средство за общуване и взаимодействие с другите, тъй като практическото овладяване на езика и развитието на речта са неразривно свързани с натрупването на социални и комуникативни умения. При работа с билингвални деца този момент е повече от необходим предвид ограничения опит от общуване на официалния език.

Игрите са важен фактор за овладяването на официалния език от билингвалните деца. Ролята, мястото и значението на игровата дейност при обучението по втори език е убедително аргументирана от М. Балабанова. Тя обръща специално внимание на игровите похвати в чуждоезиковото обучение и предлага авторска методика за използване на игровата дейност при формиране на езикови навици и речеви умения по чужд език. В нея играта се разглежда като основен метод и похват на обучението. Представят се различните видове игри, които намират място в игровите технологии за чуждоезиково обучение в детската градина – комуникативни и дидактични езикови игри, ролеви игри, подвижни игри. В тази връзка се анализира и ролята на средствата за предметна, изобразителна и вербална нагледност в обучението по чужд език [21].

Както вече беше уточнено, игрите в обучението по български език решават комплексни езикови и речеви задачи. Ето защо учителят трябва да конструира различни игрови речеви ситуации, в които и чрез които децата да обогатяват своята устна реч, да усвояват значението на думите, да приобиват умения за водене на диалог и участие в него. Тъй като практическото овладяване на българския език е основа на общуването, то е предпоставка за интеграцията на децата с майчин език, различен от българския, както и за по-нататъшната им реализация в училищното обучение. С оглед на това билингвалното дете трябва да усвои следните знания и умения:

- конструиране на кратко просто изречение по образец;
- използване на сегашно, минало свършено и просто бъдеще време;
- употреба на единствено и множествено число на съществително нарицателно име и умалителната му форма;
- съгласуване на прилагателното със съществителното име по род и число чрез примери и модели [22].

При прилагането на различните типове игри в езиковото обучение са налице известни ограничения, породени от самото естество на игрите, което невинаги позволява всички деца да участват активно на езиково ниво. При много игри се изисква предварителна подготовка и разяснения за предстоящата ситуация, които в някои случаи са по-дълги от самото разиграване, и резултатът е езиков компромис. В практиката при работа в езиково хетерогенни групи учителите твърде често използват инструкции на родния език за тази цел [23]. Когато учителят не владее майчиния език на детето, това е невъзможно, което поставя определени изисквания към конструирането на игри за овладяване на български език от билингвалните деца.

В разработената от нас игрова технология [24] взаимодействието с децата в хода на всяка една от предложените игри протича на езика, който те трябва да усвояват – българския. Нещо повече, игрите се реализират не просто като «частични» техники за формиране и развитие на езикови умения, а като цялостна технология за включване на детето във взаимодействие на новия език.

Концептуални основи на педагогическата игрова технология за начално овладяване на български език от деца с майчин ромски или турски език

Педагогическата игрова технология за начално овладяване на български език от деца билингви е разработена в изпълнение на **проект „Интегриран подход на Община Русе за интегриране на роми и другите уязвими групи на територията на общини в област Русе”**, Договор № 7F-08190.01, Приоритетна линия 1 – Образование, Дейност „Детската градина – привлекателно място за ромските деца”, поддейност „Подобряване на ефективността от ранното езиково обучение на децата, чийто майчин език не е български чрез въвеждане на игри”. Проектът е съвместна инициатива на Община Русе и Сдружение „Българо-румънски трансграничен институт по медиация” (БРТИМ) и се финансира от Българо-швейцарската програма за подкрепа на социалното включване на роми и други уязвими групи.

Педагогическата игрова технология има за цел да се подпомогне формирането у 3-5 годишните деца с майчин ромски или майчин турски език на начални умения за общуване на книжовен български език, необходими за успешното им обучение в първи клас, чрез въвеждането на специално разработен игрови инструментариум.

Тази обща цел се конкретизира в следните по-важни задачи, които игровата технология си поставя:

1. Да се развие и усъвършенства фонематичното възприятие на децата като предпоставка за осъзнаване смислоразличителната роля на звуковете в българския език и да се формират умения за звукопроизнасяне и интонационно оформление на речта в съответствие с особеностите на българския език.

2. Да се постави началото и да се стимулира обогатяването на речника на децата с думи от българския език, свързани с ежедневно общуване и заобикалящата ги действителност, чрез включването им в преднамерени и непреднамерени игрови речеви ситуации, които правят активна употребата на думи от лексикалния запас на български език.

3. Да се формират начални умения за правилно словообразуване и употреба на граматическите форми в българския език, както и да се усвои на практическо равнище съчетаемостта между думите и да се изградят начални умения за съставяне и уместна употреба на синтактични конструкции.

5. Да се съдейства за развитието на свързаната реч на децата с майчин ромски или турски език, като се работи по посока на овладяването на умения за общуване на български език.

6. Да се формират начални умения за възприемане и пресъздаване на литературни произведения на български език.

Така формулираните задачи са в пряка връзка с работата по отделните ядра в образователното направление „Български език и литература” в детската градина – ядро „Звукова култура”, ядро “Речник”, ядро „Грамматически правилна реч”, ядро „Свързана реч”, ядро „Възприемане на литературно произведение” и ядро „Пресъздаване на литературно произведение”.

Класификацията на игрите в игровата технология също е според ядрата на образователно съдържание, което гарантира съответствието на предложената педагогическа технология с нормативните изисквания и осигурява възможността тя да бъде прилагана успешно като съпътстваща технология към която и да е програмна система за целите на обучението на деца с майчин език, различен от българския. Специално внимание е отделено на игрите за формиране на граматически правилна реч с оглед специфичните затруднения на децата с майчин ромски / турски език при овладяването на български език:

1. Игри за развитие на фонематичното възприятие и усъвършенстване на звукопроизношението
2. Игри за обогатяване, уточняване и активизиране на речника
3. Игри за формиране на граматически правилна реч
 - игри за усвояване на словообразуването
 - игри за усвояване на съгласуването по род и число
 - игри за развитие на уменията за съставяне на изречения
4. Игри за развитие на свързаната реч
 - игри за активизиране на речевата дейност

- игри за усвояване на речевия етикет

5. Игри за формиране на умения за възприемане и пресъздаване на литературни произведения

Иновативен момент в игровия инструментариум е въвеждането на една специална група игри, предназначени за създаване на емоционално-мотивационни нагласи и снемане на напрежението у децата. Считаме мястото им в игровата технология за особено важно, особено при работа в културно хетерогенни групи, в които негативното отношение към етноса като цяло може да повлияе взаимодействието и да пречат създаването на необходимия психологически климат, подкрепящ и насърчаващ себеизявата и речепродукцията. Същевременно, мотивирането на речевата дейност е съществен, важен етап в процеса на нейната реализация. Ето защо този тип игри могат и е препоръчително да бъдат използвани като въвеждащи преди провеждането на която и да е от игрите, подпомагащи овладяването на езика на фонетично, лексикално и синтактично равнище, както и на равнище свързана реч.

Педагогическата игрова технология за овладяване на български език от деца билингви с майчин ромски и с майчин турски език може да се използва от учителите както в основните, така и в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие, във времето за почивка и самостоятелни дейности по избор на детето. Този широк диапазон на приложимост е свързан със следните две важни и изходни в технологичен план теоретични постановки:

- Овладяването на езика и развитието на речта е част от цялостното социално, познавателно и емоционално развитие на детето;
- Овладяването на значимите за възпитанието, обучението и социализацията на детето компетентности е в пряка възраст с равнището на развитие на неговата езикова компетентност.

Ето защо овладяването на езика и развитието на речта на билингвалното дете трябва да се разглежда като част и резултат от работата по всички образователни направления в детската градина. Същевременно не бива да се подценява непрекъснатостта на педагогическото взаимодействие в рамките на целодневния престой на детето в детската градина във всички режимни моменти.

Включването на билингвалните деца в допълнителни форми на педагогическо взаимодействие значително би подпомогнало овладяването на чуждия език и усъвършенстването на езиковата компетентност. Предложената игрова технология е съвместима с която и да е програмна система, тъй като има допълващ и компенсиращ с оглед езиковите затруднения на децата характер.

При планирането на педагогическото взаимодействие с децата трябва да се вземат под внимание изискванията на Наредба № 5 за предучилищното образование относно общия седмичен брой на педагогическите ситуации за всяка възрастова група (чл. 24) и относно продължителността на една педагогическа ситуация:

- от 15 до 20 минути – за първа и втора възрастова група;
- от 20 до 30 минути – за трета и за четвърта възрастова група (чл. 25).

Постигането на очакваните резултати по образователно направление «Български език и литература» се реализира в минимум една педагогическа ситуация седмично – за първа възрастова група, в минимум две педагогически ситуации седмично – за втора и трета възрастова група, и в минимум три педагогически ситуации седмично – за четвърта възрастова група [25].

Работата на учителя следва да бъде диференцирана в зависимост от равнището на владеене на български език от обучаваните:

- деца, които не разбират това, което им се говори на български език за предмети и явления от заобикалящата ги близка среда;
- деца, които знаят само отделни български думи;
- деца, които разбират отделни думи при говорене, но не могат да схванат смисъла на това, което им се казва и не могат сами да осъществят речев контакт на български език [26].

Равнището на владеене на български език може да бъде диагностицирано преди въвеждането на игровата технология в обучението на децата.

Отделните игри в разработената игрова технология са конкретизирани по отношение на: цел, средства, игрови действия, правила и ръководство. В случаите, когато това е необходимо, е уточнена възрастта, за която играта е подходяща. Предлагат се идеи за допълнителни ресурси, включително аудио-визуални и електронни, които могат да бъдат използвани от учителите при прилагането на игрите, както и възможности за вариативност в зависимост от специфичния социо-културен фон в детската група и актуалните интереси и потребности на децата.

Цитати

- [1] Гювийска, В. (2007). Озадачаване на педагогиката: Том Сойер или Хари Потър, *Педагогика*, кн. 9, 36-47.
- [2] Montessori, M. (1966). *The Secret of childhood*. Ballantine. New York: Ballantine Books.
- [3] Госо, Л., Б. Жей (1997). Деца, игрови дейности и експериментирание в социалния свят, *Социологически проблеми*, кн. 3, 124-140.
- [4] Achenbach, T., C. Howell (1989). An American's Children's Problems Getting Worse? A 13-year Comparison, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- [5] Минева, С. (2007). Към въпроса за толерантността: етически прочит, *Философски алтернативи*, кн. 6, 83 – 93.
- [6] Божилова, М. (2001). От Вавилонската кула до двуглавия Янус, опит за антропологична таксономия на българската езикова картина на света, *Български фолклор*, кн. 6, 64 – 77.
- [7] Понти, М. (2000). *Видимото и невидимото*. София: Критика и Хуманизъм.
- [8] Кючуков, Хр. (2008). *Обучението по български език в детската градина в условията на билингвизъм*. София: Просвета, 35.
- [9] Георгиева, М. (2004). Обучението по български език в условия на билингвизъм. Шумен: ШУ „Еп. К. Преславски”, 26 – 27.
- [10] Петров, Ангел (2009). Ключовата компетентност “Общуване на роден език” и обучението по български език, *Български език и литература* (електронна версия). № 2, <<http://liternet.bg/publish/apetrov/kliuchovata.htm#3a>>
- [11] Манова-Томова, В. (1969). *Емоции и говор у малкото дете*. София, 85.
- [12] Baker, C., S. Prys Jones (1997). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, p. 73
- [13] Ангелов, Б. (1994). *Детето и светът – между езика и речта*. София: УИ „Св. Климент Охридски”, 81.
- [14] Димитров, Д. (1995). *Типови игрови технологии за детска градина и началната степен на ЕСПУ*. Благоевград.
- [15] Димитров, Д. (2001). *Нова забавачница*. Благоевград, 29 – 30.
- [16] Димитров, Д. (2001). *Нова забавачница*. Благоевград, 31 – 32.
- [17] Наредба № 5 от 03.05.2016 г. за предучилищното образование. МОН, 9.
- [18] Даскалова, Ф., М. Балабанова, Сл. Златева (1998). *Игра, общуване, език*. Благоевград.
- [19] Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 12 – 13.
- [20] Даскалова, Ф., М. Балабанова, Сл. Златева (1998). *Игра, общуване, език*. Благоевград.
- [21] Балабанова, М. (2010). *Методика на обучението по чужд език в детската градина*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски” – Благоевград.
- [22] Наредба № 5 от 03.05.2016 г. за предучилищното образование. МОН, 14.
- [23] Софрониева, Е. (2016). *Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, 18.
- [24] Сотирова, М., Н. Цанков, Т. Тончева (2017). *Педагогическа игрова технология за начално овладяване на български език от деца билингви с доминиращ майчин ромски и турски език*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски” – Благоевград.
- [25] Наредба № 5 от 03.05.2016 г. за предучилищното образование. МОН, 14.
- [26] Здравкова, Ст., Хр. Кючуков (1998). *Ограмотяване в условия на билингвизъм*. Варна, 13 – 14.

Библиография

- Ангелов, Б. (1994). *Детето и светът – между езика и речта*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
- Балабанова, М. (2010). *Методика на обучението по чужд език в детската градина*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски” – Благоевград.
- Божилова, М. (2001). От Вавилонската кула до двуглавия Янус, опит за антропологична таксономия на българската езикова картина на света, *Български фолклор*, кн. 6, 64 – 77.
- Георгиева, М. (2004). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: ШУ “Еп. К. Преславски”.
- Госо, Л., Б. Жей (1997). Деца, игрови дейности и експериментиране в социалния свят, *Социологически проблеми*, кн. 3, 124 – 140.
- Гювийска, В. (2007). Озадачаване на педагогиката: Том Сойер или Хари Потър, *Педагогика*, кн. 9, 36 – 47.
- Даскалова, Ф., М. Балабанова, Сл. Златева (1998). *Игра, общуване, език*. Благоевград.
- Димитров, Д. (2001). *Нова забавачница*. Благоевград,
- Димитров, Д. (1995). *Типови игрови технологии за детска градина и началната степен на ЕСПУ*. Благоевград.
- Здравкова, Ст., Хр. Кючуков (1998). *Ограмотяване в условия на билингвизъм*. Варна.
- Кючуков, Хр. (2008). *Обучението по български език в детската градина в условията на билингвизъм*. София: Просвета.
- Манова-Томова, В. (1969). *Емоции и говор у малкото дете*. София.
- Минева, С. (2007). Към въпроса за толерантността: етически прочит, *Философски алтернативи*, кн. 6, 83 – 93.
- Наредба № 5 от 03.05.2016 г. за предучилищното образование. МОН.
- Петров, Ангел (2009). Ключовата компетентност “Общуване на роден език” и обучението по български език, *Български език и литература* (електронна версия). № 2, <<http://liternet.bg/publish/ apetrov/kliuchovata.htm#3a>>, последно посещение на 11.01.2018.
- Понти, М. (2000). *Видимото и невидимото*. София: Критика и Хуманизъм.
- Сотирова, М., Н. Цанков, Т. Тончева (2017). *Педагогическа игрова технология за начално овладяване на български език от деца билингви с доминиращ майчин ромски и турски език*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски” – Благоевград.
- Софрониева, Е. (2016). *Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
- Achenbach, T., C. Howell (1989). An American’s Children’s Problems Getting Worse? A 13-year Comparison, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Baker, C., S. Prys Jones (1997). Encyclopedia of bilingualism and bilingual education
- Daloso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Montessori, M. (1966). *The Secret of childhood*. New York: Ballantine.