



*135 Years Pre-school Education in Bulgaria
135 години предучилищно образование в България*

КАЖИ И ПОКАЖИ: ЗА РОЛЯТА НА ЖЕСТОВЕТЕ В ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Екатерина Софрониева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя три взаимосвързани изследвания върху употребата на жестове от деца, студенти и учители, които използват модела на Наративния формат за изучаване на съвременни езици, създаден от Taeschner (2005). Резултатите от първия представен проект, осъществен в България и чужбина, потвърждават, че използването на жестове улеснява и подпомага езикоусвояването при децата.

Последващите изследвания у нас сред студенти педагози от Софийския университет и учители по език в детските градини верифицират наличието на връзка между използването на жестове от учителите и нивата на тяхната изразена емпатична загриженост. Жестовите се разглеждат като част от поведенческите профили на учителите. Колкото по-емпатичен е съответният преподавател, толкова повече жестове използва той/тя в работата си с децата. Това влияе пряко върху учебните постижения на децата. Децата, обучавани от учители с по-високи нива на емпатия, показват значимо по-високи езикови резултати.

Keywords: gestures; language education; empathy; narrative format

Увод

Настоящата статия разглежда ролята на жестовите в обучението по езици, и по-конкретно в Наративния формат – една изпреварваща езикова практика, за днешното и следващото поколение. Представени са резултатите от три изследователски проекта, в които участват учители и деца от България и чужбина. Предложени са последващ анализ на получените данни и обща дискусия. Потърсена е връзката с наблюденията и изследванията на други учени в тази област.

Жестовите в обучението по езици

Най-общо казано, жестовите, които използваме в обучението по езици, са специфични движения, които учителят прави с пръстите или ръцете си, главата или цялото тяло, за да предаде някакъв смисъл, значение или да изрази емоция. Чрез жестовите може да се отправи команда или инструкция към децата – например подканване да се включат към съответната дейност или да за-

мълчат и изслушат говорещия. Тези жестове подпомагат езиковото усвояване. От една страна, те помагат децата да разберат значението на дадена дума или случка, като например „вали дъжд“, „духа силен вятър“, „колелата на автобуса се въртят“ и т.н. От друга страна, жестовете помагат на децата да усвоят значението на тези понятия и думи. Асоциацията, която човек прави между думата и съответния жест, улеснява езикоусвояването. Тази асоциативна връзка подпомага „извикването“ на дадената дума и значението ѝ при възникване на такава необходимост. Този тип жестове са от значение за езиковото обучение и се разглеждат като традиционни или символични.

Друг вид жестове са така наречените „паразитни“ жестове, които не са в подкрепа на езика и засилване на речевото въздействие. Напротив, точно обратното, те възпрепятстват езикоусвояването и понякога объркват слушателя и цялостното възприемане на информация. Такива жестове например са несъзнателните жестове, които прави учителят, за да нагласи дрехата си, да отметне кичур коса от челото си, да намести очилата върху носа си, да се почеше и т.н. Понякога тези жестове възпрепятстват добрата комуникация, като например, когато учителят скръства ръце или крака, използва показалеца, за да сочи закана към някое дете, и др. Този вид жестове не е включен в настоящия анализ.

Жестовете могат да бъдат както универсални, така и културно обособени. Пламен Цветков от Софийския университет разглежда подробно влиянието на културата в езикоусвояването и в частност – нейното влияние върху създаването на писмен текст. Според автора изучаващите чужд език имат за задача: „1. чрез текста да усвоят чуждия език; 2. чрез усвояването на езика да достигнат до чуждата култура; 3. чрез прилагането на получените знания за чуждата култура да създават културно специфични текстове [...]“ (Tsvetkov, 2016a: 616).

В други изследвания се доказва, че уменията за създаване на наративен или аргументативен текст се свеждат до познаването на спецификата на видовете текст в различните културни общности. Наблюдения в сферата на наративността (Tsvetkov, 2013, 2014) и в сферата на аргументативността (Tsvetkov, 2016b) доказват гореизложеното твърдение. Културно определени са и голяма част от невербалните символи, които хората използват в устната комуникация помежду си. Една част от тези символи се усвояват още от ранното детство, а друга се придобиват и автоматизират с течение на времето. Националната принадлежност също може да повлияе върху спецификата от неезикови средства, които се използват от определена група хора в определена среда. Така например кимването с глава при едни народи се тълкува като израз на несъгласие, а при други – като знак на съгласие. Това явление е проучено от Dudeva & Stoyanova (2015) сред студентите от Медицинския университет в София. В изследването си авторките установяват, че уменията на студентите да използват подходящи жестове, когато общуват на

английски език, са много ограничени. Като цяло, статията акцентира върху важноста на жестовете в езиковото обучение.

Жестовете играят ключова роля в класическите методи за чуждоезиково обучение, като „Мълчаливия начин“ на Кейлъб Гатеньо (Gattegno, 1972) и „Цялостна физическа реакция“ на Джеймз Ашър (Asher, 1977). В първия метод, както самото заглавие подсказва, учителят е „мълчалив“. Учениците са тези, които чрез своята собствена опитност достигат до желаните езикови структури и модели. Ролята, отредена на учителя, е на мълчалив жестикулатор или мим, който с мимики, жестове и движения, а не с думи, изгражда нужния образ и представа за новото езиково познание. Техники от този метод се използват при работата с деца и в съвременното, когато учителят има за цел да не подава наготово езиковия модел, а да предизвика децата сами да достигнат до него, като избере да остане „мълчалив“.

При другия метод – „Цялостна физическа реакция“ на Джеймз Ашър, основната учебна процедура е заповедното тренировъчно упражнение, което се изпълнява устно. Децата получават инструкции от учителя на изучавания език и ги изпълняват чрез съответното действие. От тях не се очаква да реагират по словесен начин. Често използвана команда тук е „Point to...“ („Посочи към...“). Значението на новите думи или езикови структури се предава чрез жестове или действия. Често се използват процедурите „Touch something“ („Докосни нещо“) или „Simon says“ („Саймън казва“). Пример за дейност по метода е четене на приказка и последващо „физическо определение и отношение“, при което „децата определят значението на думите чрез мимика и жестикулация. Те изобразяват с ръце думи като „голям“, „малък“, „висок“, „нисък“, „тежък“. Освен това използват лицето, ръцете и тялото си, за да изразят отношенията към обектите. Например те „обичат“ приятелите си и учителката, „страхуват“ се от големия лош вълк и т.н.“ (Shopov, 2013: 111).

При обучение на деца в съвременното често се използват елементи от този учебен метод в съчетание с други техники. Популярен у нас в традицията на „Цялостна физическа реакция“ е методът „Английски чрез действия“ (Shopov, 2008).

Наративният формат в езиковото обучение

Наративния формат е ефективен модел за езиковото обучение, създаден от Трауте Ташнер – професор по език и комуникация към Факултета по медицина и психология на Римския университет „Сапиенца“ (Taeschner, 2005). Създателката му владее свободно португалски, немски, италиански, английски и испански език. Моделът е познат на децата като *Приключенията на Хокус и Лотус*. Той е отличен през 2007 г. като най-добър модел за езиково обучение в Европа по Европейската програма за учене през целия живот. През 2012 г. получава и европейска номинация за иновации. Награден е за най-добър образователен анимационен сериал от международното жури на УНИЦЕФ през 2005 г. На

международния фестивал „Дервио“ за анимационни филми през 2002 г. получава и награда за най-добър саундтрак. Това са само част от номинациите и наградите, които са резултат от успешното приложение на метода за обучение на деца от детска и начална училищна възраст. Моделът е създаден за обучение по английски, немски, френски, италиански и испански като втори език, но той се използва успешно също и за езикова интервенция на родния език.

„Занятията са уникално и своеобразно театрално преживяване, спектакъл, в който учител и деца образуват един „магически кръг“ и навлизат в света на фантазията и приказността, за да преживеят заедно приключенията на героите в историите за Хокус и Лотус и техните приятели.

Всеки урок-епизод завършва с минимюзикъл от жестови движения, танци и песни. В обучението се използва само и единствено вторият език. Анимационните серии към епизодите, създадени с помощта на италианската телевизия Rai Fiction, се излъчват в много страни, както и в България, като образователна поредица за деца“ (Sofronieva, 2016: 185).

Жестовете са една от основните характеристики на модела. За разлика от останалите методи, при които те се използват като помощно средство за предаване на отделни отношения или елементи от съдържанието, тук създадените за целта жестов език съпътства цялостно комуникацията на героите, като същевременно онагледява всички събития и случки от сюжетните истории. Така, децата имат възможност да запаметят и усвоят много по-бързо и лесно на новия език всичко случващо се в живота на техните любими герои¹⁾.

Съвременни изследователски проекти за употребата на жестовете в езиковото обучение на деца

Изследване 1

Изследването е проведено от международен екип от учени, работещи за въвеждането на модела на Наративния формат в обучението по езици на деца от детските градини и началните класове на обучение в училищата (Colibaba, Sofronieva, Taeschner, et al., 2009).

Продължителността на изследването е една учебна година (септември 2008 г. – май 2009 г.) след предварително обучение по методиката на учители от съответните страни в Италия през месец май 2008 г.

Целта е да се проведе експериментално обучение по английски език на деца на възраст от 3 до 10 години и да се оцени техният езиков напредък в края на годината.

В обучението участват 350 деца. Събрани и анализирани са резултатите от общо 719 теста. От всички тестове 118 са от България, 565 от Румъния и 36 от Турция.

Инструменти

Методологията за оценка на езиковия напредък при децата включва серия от лексични инструменти, базирани върху съдържанието на сюжетните исто-

рии от ниво 1 на метода (или първите шест формата). Към всяка история са подготвени по два картинни теста, с които да се проверят способностите на децата съответно за разбиране и предаване на съдържание.

Отделно са тествани уменията на децата да разказват цялостно истории на английски език по серия от картинки, изобразяващи случки и събития от изучаваните истории. Тази задача, изпълнена от децата, беше филмирана.

Резултати на децата и усвояването на лексичните единици от формати 1–6

Анализът на получените резултати показва, че децата разбират от 73% до 97% и възпроизвеждат от 81% до 99% от заложените в тестовите и изучавани през годината езикови изразни средства.

Децата са способни да възпроизведат от 89% до 100% от заложените в тестовите лексични единици вербално или невербално посредством използването на жестове за предаване на съдържанието. Това на практика означава, че децата са усвоили значението на почти всички изучавани думи и могат да ги възпроизведат чрез самата дума или чрез жестов знак.

Във всички възрастови групи – от 3 до 10 години, се наблюдават отлични резултати както в перцепцията, така и в езиковата продукция. При всички по-големи деца на възраст от 6 до 10 години се отчитат нива от 100% верни отговори в категорията „устна плюс жеста“ езикова продукция.

Изводите, които правят авторите, са, че изследваните деца знаят думите и фразите от наративните сюжетни истории. Ефективността на метода за езиково обучение се потвърждава сред всички изследвани възрастови групи (от 3 до 10 години). Последващ анализ би позволил да се изследват индивидуалните модели на усвояването на лексичните единици при децата с течение на времето и при натрупването на набор от сюжетни истории в годините на обучение.

Предложената методика е най-подходяща за оценяване на езиковия напредък на деца от предучилищна възраст. Видеозаписите и анализите показват, че децата и в трите страни могат да разказват цели свързани истории, които са емоционално заредени и съпреживени от тях. В разказите си те използват не само думи, но и жестове, мимики, гримаси и др.

Изследване 2

През 2009 – 2011 г. Софрониева изследва употребата на жестовите от студенти на Софийския университет и учители в езиковото обучение на деца (Sofronieva, 2012). Целта е да се изследва ролята на емпатията на учителите в обучението. Дефинирани са различни учителски поведенчески профили въз основа на поредица от елементи на вербална и невербална комуникация на учителя, сред които и употребата на жестове. Търси се връзката между тези профили и нивата на емпатия на учителите.

В изследването участват 79 студенти от педагогическите специалности на Факултета по начална и предучилищна педагогика на Софийския университет.

От тях 52 са студенти по предучилищна педагогика и чужд език и 27 – студенти по педагогика на масовата и художествена комуникация; 51 са първокурсници, а 28 – второкурсници. От всички студенти 68 са жени, а 11 – мъже.

Инструменти

За измерване на емпатията са използвани българските версии на две от най-разпространените скали: „Поведенческа скала на Кеймбридж“ (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Sofronieva, Shopov, Tanushev, 2010) и „Индекс на междуличностна реактивност“ (Davis, 1980). Двата инструмента са за самооценка, като студентите сами попълват въпросниците, а нивото им на емпатия се определя по дадените от тях отговори.

„Поведенческата скала на Кеймбридж“ включва 60 въпроса, 40 от които мерят емпатията, а 20 не са свързани по никакъв начин с анализа. Те са включени с цел да се избегне прекомерното фокусиране само върху въпроси относно емпатия. Отговорите се оценяват по скала с 4 възможности – като 2 от възможностите се оценяват с 0 точки и се считат за липса на изразена емпатия, а останалите се оценяват по скалата съответно с 1 или 2 точки в зависимост от степента на емпатия.

Вторият използван инструмент е „Индекс на междуличностна реактивност“ (IRI). Скалата се състои от 4 подскали, които измерват съответно: а) способност за емпатична загриженост; б) тревожност; в) фантазия; г) възприемане на чужда гледна точка. Общият брой въпроси е 28, по 7 от всяка подскала. Отговорите се определят по Ликертова скала с 5 възможности – от „не ме описва добре“ до „описва ме много добре“.

Поведенческата скала на учителя (Sofronieva, 2012) е специално изработен пакет от критерии и показатели, по които специалисти оценяват представянето на студенти (стажант-учители) и учители в клас. Поведенческият профил на учителя е съвкупност от десет елемента: 1. жестове; 2. тон на гласа; 3. насоченост на погледа; 4. усмивка и изражение на лицето; 5. стойка на тялото; 6. смислови паузи при говоренето; 7. импровизация; 8. жизненост и енергичност; 9. имитация; 10. съдържание. Минималният брой точки, който може да получи учителят, е 10, а максималният – 30. Според получения брой точки учителите се класифицират като: „магически учители“, „посредствени учители“ и „немагически учители“. Понятието „магически учител“ е въведено от създателката на Наративния метод и е разгледано подробно в нейната едноименна книга (Taeschner, 2005).

Събиране на данни и резултати

След попълване на самооценъчните анкети в началото на семестъра студентите участват в експериментално обучение по метода. Те са обучени на специфичните жестове и игрови техники. Особено внимание е обърнато на използването на различни средства за въздействие в невербалната комуникация с деца. След това студентите изнасят уроци по метода, като тези уроци са филмирани. Видеозаписите дават възможност на екип от експерти да анализира и оцени индивидуалното представяне на всеки студент по крите-

риите на Поведенческата скала на учителя. Проследена е връзката между получените резултати по Поведенческата скала на учителя и отделните скали на емпатия. Данните потвърждават наличието на значима корелационна връзка (по Пирсън) между профила на учителя и 1) способността за емпатична загриженост ($r = 370^{**}$ при $p = 0.00$); 2) подскалата за фантазия ($r = 386^{**}$ при $p = 0.00$) и 3) емпатията, измерена по поведенческата скала на Кеймбридж ($r = 242^{**}$ при $p = 0.04$).

При направения по-нататъшен анализ на това как отделните елементи от поведенческия профил на учителя се свързват с нивата на емпатия на учителите се установи, че в частност жестовите имат пряка връзка със същите подскали, а именно с 1) способността за емпатична загриженост ($r = 253^{**}$ при $p < 0.05$); 2) подскалата за фантазия ($r = 340^{**}$ при $p < 0.01$) и 3) емпатията, измерена по поведенческата скала на Кеймбридж ($r = 239^{**}$ при $p < 0.05$).

Следователно може да се твърди, че по-високата емпатия при учителите е свързана и с по-богато използване на жестовите и другите невербални средства на комуникация в устното общуване с децата.

Друго изследване, проведено от Engels-Kritidis (2016) сред студенти от Софийския университет от специалност „Начална и предучилищна педагогика“, цели да проучи мнението им относно качествата на добрия учител в детската градина. Изследването е осъществено на два етапа – през 2013 г. и 2015 г., като в него участват общо 72 студенти. Половината от тях (36) са първокурсници, в началото на своето следване, а другата половина (36) са четвъртокурсници, в средата на последния семестър на бакалавърската програма. Студентите са поканени да напишат есе на тема „Моето разбиране за добър/качествен детски учител“. Последващият анализ на есетата очертава някои важни характеристики и тенденции в изследваната област. Интересен е фактът, че студентите както от първи курс (63,9%), така и от четвърти курс (58,3%) посочват на първо място сред професионалните качества и умения на детския учител „способността за разбиране и емпатия“.

Това, че самите студенти определят способността за емпатия на учителите като водещо качество, показва, от една страна, тяхната зрялост, а от друга – потвърждава още веднъж значимостта на емпатията в обучението и от гледна точка на младите хора.

Изследване 3

Продължаващите изследвания в тази област целят да проверят дали съществува връзка между тези установени различия сред учителите (по отношение на техните учителски профили и способности за емпатия) и усвояването на втори език от децата.

В проучване след едногодишно обучение на 72 деца по Наративния метод на английски език в предучилищна възраст от София са получени данни, кои-

то доказват, че такава връзка има. Именно тя е от решаващо значение за това какво и колко научават децата в групите. В изследването, проведено през 2013 – 2014 г., взеха участие 12 учители, от които един мъж.

Използваните инструменти са идентични на описаните в предходните две изследвания.

Усвояване на лексичните единици от формати 1-6 от децата

Първо, децата, обучавани от „магически“ учители, показват резултати, които далеч превъзхождат тези на останалите, обучавани от „посредствени“ учители. Или с други думи – колкото по-засилено е наличието на усмивка, очен контакт с групата, подходящи мимики и жестове, подходящ тон на гласа и т.н. у учителя, толкова по-високи са учебните резултати на децата, които той/тя обучава. Получените данни от тестове са представени в таблица 1.

Таблица 1. Резултати на децата на езиковите тестове по групи: средни стойности и стандартно отклонение

Тествано умение	Тип учители, обучавали децата	Брой деца	Средни стойности от тестовете	Стандартно отклонение	Мин. стойности	Макс. стойности
Езикова перцепция: разбиране	Магически учители	49	49,14	4,80	39	53
	Посредствени учители	23	42,91	5,15	30	49
	Общо	72	47,15	5,69	30	53
Езикова продукция: говорене	Магически учители	49	47,98	6,14	32	53
	Посредствени учители	23	40,96	5,22	30	50
	Общо	72	45,74	6,70	30	53
Езикова продукция: говорене и употреба на жестове	Магически учители	49	51,37	2,74	43	53
	Посредствени учители	23	45,00	4,94	31	51
	Общо	72	49,33	4,64	31	53

Както се вижда от таблица 1, средните стойности от тестовете, получени по всички изследвани умения, са по-високи в групата на децата, обучавани от магически учители. И в двете групи деца стойностите за „говорене“ са по-ниски от стойностите, отчетени по умението „говорене и употреба на жестове“. Това показва, че заложената в метода жестава комуникация се прилага в по-голяма или по-малка степен от всички учители, които работят по него. Съответно и децата, които се обучават, използват по естествен

начин присъщите жестове и мимики за изразяване на емоции и езиково съдържание.

Последващият статистически анализ показва, че откритите разлики в средните стойности на двете групи деца, обучавани от учители с „магически“ и „посредствен“ поведенчески профил, по всички тествани умения са статистически значими. Получените стойности са съответно: $F = 25,195$ при $p = 0,00$ за езикова перцепция: разбиране; $F = 22,463$ при $p = 0,00$ за езикова продукция: говорене; $F = 49,613$ при $p = 0,00$ за езикова продукция: говорене и употреба на жестове за предаване на съдържание, емоция и т.н.; $F = 35,490$ при $p = 0,00$ за общия резултат, показан на тестовете при отделните групи.

Второ, изследването установява още една важна зависимост, а именно, че учебните резултати на децата също така се влияят и от нивото на емпатия на учителите. По-добри езикови резултати се наблюдават при деца, обучавани от учители с по-висока емпатия, и обратно. Получените данни от статистическия анализ са представени в таблица 2.

Таблица 2. Пирсън корелация: емпатия на учителите и езикови резултати на децата

Деца ↓	Учители →	Емпатична загриженост	Възприемане на гледна точка	Скала на фантазията	Личностен дистрес
Езикова перцепция: разбиране	Пирсън корелация	,685**	,207	,270*	,222
	Ниво на значимост	,000	,081	,022	,061
Езикова продукция: говорене	Пирсън корелация	,678**	,213	,213	,255*
	Ниво на значимост	,000	,072	,073	,031
Езикова продукция: говорене и употреба на жестове	Пирсън корелация	,482**	,162	,525**	,135
	Ниво на значимост	,000	,173	,000	,258
Общ резултат от тестовете	Пирсън корелация	,672**	,211	,340**	,226
	Ниво на значимост	,000	,075	,004	,056

Както се вижда от таблица 2, способността на учителите за проявяване на емпатична загриженост е силно свързана с учебните постижения на децата както за разбиране, така и за говорене, включително и при общуване с използ-

ване на жестове. Също така, интересна е установената връзка между фантазията на учителя и уменията за разбиране и говорене и употреба на жестове при децата.

Заклучение

В заключение трябва да се подчертае още веднъж огромната роля на учителя в процеса на обучението, както и на използваните подходи и методи. Наративният метод е предизвикателство пред учителите, тъй като е новаторски и уникален по своя замисъл и изпълнение.

Всички резултати на учащите и влиянието на равнището на емпатия на учителя, което се контролира с метода, показват ефективността от въвеждането му.

„Истинското доказателство за езикови постижения при децата от предучилищна възраст не е механичното запаметяване на множества от думи, фрази, стихотворения или песни, а по-скоро дали и до каква степен учителите съумяват да предадат чувството на щастие, грижовност и внимание на децата в новия езиков контекст (Sofronieva, 2015: 193). Или както казва Bruner (Bruner, 1990: 71), „детето не се учи само на това *какво* да каже, а на това *как*, къде, на кого и при какви обстоятелства [да го каже]“.

Езикът не е само предмет, който се изучава в училище. Той е процес, който е част от цялостното развитие и израстване на децата, от цялостното развитие на света. Затова и много съвременни изследователи както у нас, така и в чужбина, търсят установяването и изграждането на добра комуникация в новите условия на развитието на медийната среда и използването на медиите като педагогическо средство (Taeschner et al., 2004; Angelov, 2008; Danov, 2016).

Езикът също така спомага и за култивирането на ценности и емпатични модели на поведение и подражание у децата и възрастните. Той е средство за наслада и себеизразяване, а също и за повишаване на осъзнаването ни за други култури и обичаи (Roussinova, 2008; Spiridonova, 2013; Engels- Kritidis, & Stellakis, 2017). Изучаването на езици е възможност за издигане на нашата културна осъзнатост и намиране на нови начини за изразяване. То е и „възможност за човека да свърже собствените си творчески и експресивни нагласи с тези на останалите хора“ (Beleva, 2016: 253).

Езикът е преживяване и съпреживяване на емоционално и физическо ниво. Чрез Наративния формат за езиково обучение както децата, така и възрастните могат да се потопят в един нов свят и да изживеят тази емоция пълноценно „тук и сега“, като участват в сюжетните истории. А детските разкази няма да спират да ни впечатляват, защото те не са само дълъг наниз от заучени думи и фрази, а ароматен букет от мимики, жестове, гримаси и действия. Те са изпълнени с емоционален заряд, който те пренася надалеч, и колорит, който остава в сърцето.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. За повече информация виж официалния сайт <http://www.hocus-lotus.edu/>.
2. Colibaba, A., Sofronieva, E., Taeschner, T., Solanes, G. Pirchio, S. et al. (2009). First foreign language learning results of the Dinotour Project. Paper presented at “Communication, Innovation and New Methods in Foreign Language Teaching” International Conference, Sofia University, Bulgaria.
3. Sofronieva, E. (2012). Empathy and Magic Teachers. In Z. J. Zacharová & L. Sokolová (Eds.), *Developing Children’s Foreign Language Skills at School and in a Family Environment. Let’s become a bilingual family! Let’s become a multilingual society! Proceedings of the international conference* (pp. 95 – 105). Bratislava: Havava, s.r.o.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Angelov, B. (2008). *Medikata i komunikativnata kompetentnost*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Ангелов, Б. (2008). *Медийната и комуникативна компетентност*. София: Св. Климент Охридски].
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher’s Guidebook*. California: Sky Oak Productions.
- Beleva, C. (2016). A Pilot English Language Literature Module for Preschool Education with a Foreign Language Undergraduate Students. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & Robert Osad’an (Eds.), *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia* (pp. 246 – 257). Brno: Paido.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Danov, D. (2016). *Pedagogika na mediynata komunikatsiya*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Данов, Д. (2016). *Педагогика на медийната комуникация*. София: Св. Климент Охридски].
- Dudeva, B. & Stoyanova, K. (2015). Gestures and English language teaching in a Medical University: a study. *Rhetoric and Communications E-Journal*, 19.
- Engels-Kritidis, R. & Stellakis, N. (2010). Cultural integration of Bulgarian immigrants’ children in Greece through the similarities between Greek and Bulgarian proverbs and sayings. In: *Infusing Research and Knowledge in South-East Europe*, 520 – 527.
- Engels-Kritidis, R. (2016). *Contemporary Aspects of Preschool Education in Bulgaria*. Sofia: Veles Consult.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. (2nd ed.). New York: Educational Solutions.

- Rusinova, E. (2008). Kulturno-obrazovatelni paraleli pri usvoyavaneto na chuzhd ezik v preduchilishtna vazrast. V: T.Shopov, L. Malinova, V. Valkanova *Universitetski kurs po ranno chuzhdoezikovo obuchenie*, s 142 – 168. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Русинова, Е. (2008). Културно-образователни паралели при усвояването на чужд език в предучилищна възраст. В: Т. Шопов, Л. Малинова, В. Вълканова, *Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение*, 142 – 168. София: Св. Климент Охридски].
- Shopov, T. (2008). Angliyski chrez deystviya. V: T. Shopov, L. Malinova, V. Valkanova (sast.) *Universiteski kurs po ranno chuzhdoezikovo obuchenie*, 296 – 302. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Шопов, Т. (2008). Английски чрез действия. В: Т. Шопов, Л. Малинова, В. Вълканова (съст.) *Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение*, 296 – 302. София: Св. Климент Охридски].
- Shopov, T. (2013). *Pedagogika na ezika*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Св. Климент Охридски].
- Sofronieva, E. (2015). Measuring Empathy and Teachers' Readiness to Adopt Innovations in Second Language Learning. In S. Mourão, & M. Lourenço (Eds.). *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theory and Practice*. 189 – 203. London: Routledge.
- Sofronieva, E. (2016). *Ranno ezikovo obuchenie: modeli u doma i v klas...Broeneto ne sa dumichki, Mecho! Az iskam da govorya na angliyski!* Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Софрониева, Е. (2016). *Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас...Броенето не са думички, Мечо! Аз искам да говоря на английски!* София: Св. Климент Охридски].
- Spiridonova, L. (2013). *Interkulturna kompetentnost i igra. Interaktiven trening za pedagozi i detsa*. Sofia: Paradigma. [Спиридонова, Л. (2013). *Интеркултурна компетентност и игра. Интерактивен тренинг за педагози и деца*. София: Парадигма].
- Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R. & Francese, G. (2004). *The Magic Teacher's Kit*. Rome: DITI srl.
- Taeschner, T. (2005). *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. London: CILT.
- Tsvetkov, P. (2013). Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im DaF-Unterricht. Eine Querschnittstudie vom 8. bis 10. Schuljahr. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth/Öhl, Peter/Péteri, Attila/Rada, Roberta V. (Hrsg.): *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

- Tsvetkov, P. (2014). Narratives und argumentatives Schreiben im Spannungsfeld von Textkompetenz und Interkulturalität. *Чуждоезиково обучение (Foreign Language Teaching)*, 3, 249 – 266.
- Tsvetkov, P. (2016a). Sprach - und Kulturkontakt bei der Textproduktion bulgarischer Muttersprachler im Gymnasialalter. In: Bohušová, Zuzana/ Ďuricová (Hrsg.): *Germanistik interdisziplinär. Beiträge der 22. Linguistik- und Literaturtage*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Tsvetkov, P. (2016b). Die wechselseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache bei der Textproduktion. In: Pajeva, Ilza/Argirova, Radka/ Bacvarov, Krum/Boteva, Dilyana/Burneva, Nikolina (ed.): *Bulgarian-German Scientific Cooperation: Past, Present, and Future. Proceedings of the Humboldt-Kolleg*. 78 – 84, Sofia: Faber.

SAY IT AND SHOW IT: ON THE ROLE OF GESTURES IN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. This article presents three interrelated studies on the use of gestures by children, university students and teachers who apply the Narrative Format model for second language acquisition in their practice. The model was created by Taeschner (2005).

The results of the first research project, implemented in Bulgaria and abroad, verify that using gestures facilitates and supports children's second language acquisition.

The two studies which followed were conducted among university students in pedagogy from Sofia University and language teachers from various nursery schools. Results verify the relationship between gestures, used by teachers and their registered levels of empathic concerns. Gestures are viewed as part of the Teacher Behaviour Profile. The more empathic teachers are, the more frequently they use gestures in their interactions with the children. This has a direct impact on the learning achievements of the children. Furthermore, children taught by teachers with higher levels of empathy show better results in their language acquisition.

✉ **Dr. Ekaterina Sofronieva, Assoc. Prof.**

Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: ekaterina_sofronieva@yahoo.com