

ПСИХОЛОГИЧЕСКА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДЕТСКАТА ВЪЗРАСТ

Цветелина Господинова
(Нов български университет)

The purpose of that article is to examine the psychological characteristics of childhood age based on the study of literary sources. It is really important to know the child identity in order to establish a successful model of education.

Изучаването на чужд език от най-ранна детска възраст е въпрос с особена актуалност за българското образование през последните години. Децата усвояват чуждия език със “скоростта на светлината”. И колкото по-рано започнат да го изучават, толкова по-леко той им се отдава.

В усвояването на езика като съществена част от интелекта Пиаже (Пиаже, 1992) посочва няколко периода:

- от 1,5 до 4 години – период на символното и до понятийното мислене;
- от 4 до 7-8 години – период на нагледното мислене;
- от 7-8 до 11-12 години – период на операционално групиране на мисленето;
- от 11-12 години в продължение на целия юношески период – период на зрелия рефлексивен интелект.

Обучението по чужди езици в предучилищна възраст се опира на нагледното, конкретно мислене на детето. Детето има нужда да играе на това, за което мисли, да представя нещата чрез подражание, рисуване, конструиране. За това е необходим интерактивен подход, който обединява речевата дейност с конструирането, рисуването, пеенето, драматизацията и физическата активност. Остава спорен въпросът за долната възрастова граница при изучаването на чужди езици.

Според Янакиев това е три годишната възраст (Янакиев, 1997). Според Пенфийлд и Робъртс мозъчните езикови центрове достигат своя оптимален капацитет във възрастта между 1 и 9 години (Penfield & Roberts, 1959/2014). Според Стоичков най-подходящият период за усвояване на чужд език е от 1 до 9 години и поради това той призовава педагозите да използват “биологичния

часовник” (Стоичков, 2001). Според Ангелов предучилищната възраст е най-благоприятният период за изучаване на чужди езици (Ангелов, 2002).

Опирайки се на теоретичните изследвания и теории и наблюденията в практиката най-подходящата възраст за начало на РЧЕО е 4-5 години.

Според Слобин и Грийн за да говориш на чужд език е важно не толкова да знаеш значението на всяка дума, колкото правилата за комбиниране на думите помежду им за получаване на значимо изказване (Слобин и Грийн, 1976, с.331).

Виготски счита, че още от най-ранните етапи на развитие на възприятието е типична цялостност и структурност, при което цялото е първично по отношение на частите. Виготски (1997, сс.3-28). Децата на възраст 4-6 години възприемат чуждия език цялостно, като единна мелодия с общо звучене. Те с лекота запаметяват цели песни, стихчета, но изпитват затруднение да отделят първата или последната дума и също така да разчленяват смисъла на цялото на части.

Според Виготски степените в развитието на детската реч на ниво възприятие са:

- възприемане на предмети;
- възприемане на действия;
- възприемане на качества;
- възприемане на отношения.

Возприятието е неотделима част от сензомоторния процес на произнасянето. Детето започва с произнасяне на отделни думи, тези думи в началото са съществителни, по-нататък съществителните се свързват с глаголи. Появяват се прилагателните и накрая с придобиването на определен запас от думи се стига до разказа по картина. Тази схема се реализира както при усвояването на родния, така и на следващите езици в предучилищна възраст.

Возприятието при децата е неотделимо както от сензомоторния процес, така и от емоциите. Детското възприятие се определя като чувствоподобно, емоционалноподобно. С течение на времето то се освобождава от непосредствената емоция на детето. Тази особеност на детската личност се отчита в съвременните системи за РЧЕО.

Децата на новото време преживяват всяко нещо в неговата взаимосвързаност, защото възприятията им са будни едновременно на много нива Хеенкамп (2003, с.29).

С прилагането на такъв цялостен и комплексен подход се създават по-трайни връзки в паметта, на която се опира конкретното мислене на детето в периода 4-7 години. За запаметяването определяща роля има онагледяването с помощта на слухови и зрителни картини, предмети и пантомимични движения.

Специфичното при усвояването на чуждия език е това че детето вече има изградена смислова система на родния си език и само възприема един или повече нови кодове за означаване на нейните елементи. Факт е, че РЧЕО се опира на родния език.

Преводът на и от родния език има своето място в РЧЕО. Макар и да затруднява децата, правият превод от чуждия на родния език им се отдава повече от обратния от родния на чуждия. Преводът е неотменим компонент в РЧЕО.

Обучението по чужд език на детето в тази възраст е част от неговото взаимодействие с околната среда. Заниманията с чужд език създават у децата по-гъвкава способност за учене като резултат от превключването на езиците. РЧЕО развива познавателните възможности на детето. Обучението по чужди езици има комуникативен характер. Насочено е единствено към развиване на устната реч и свързаните с нея 2 вида речева дейност - слушане с разбиране и говорене. При слушането най-значимо място заема формирането на фонематичния слух. Децата сравнително лесно усвояват нетипичните за българската реч звукове, което е почти непостижимо с напредване на възрастта. В предучилищната възраст чуждият език се усвоява комплексно на базата на речеви образци и цялостни речеви масиви, поднесени в игрова форма. Детето, което изучава чуждия език, се развива непрекъснато и с това се разширява неговият езиков опит както по отношение на родния, така и на чуждия език.

Според Любомир Георгиев (Георгиев, 2005) психическото развитие на тази възрастова група се отличава със следните особености:

1. Децата се научават целенасочено, организирано и по-продължително да възприемат интересувачи ги обекти, което е показател за възможността на възприятията да прерастват в наблюдение. То им позволява избирателно по-пълно да обхващат цялото и подробности, а така също да разказват за наблюдаваното все по-самостоятелно без насочващи ги въпроси.

2. Речта като средство за общуване придобива нови възможности. Чрез нея децата се научават да правят съобщения, да оценяват, да обсъждат чутото, видяното. Ускорено се разширява словесното богатство и достига до 3000 – 4000

думите. Овладеват граматични форми на езика. Водеща става свързаната реч. Всичко това я прави по - ясна, по - пълна, по - логична и изразителна. Постиженията в речта позволяват на децата да проявяват критично отношение към изразяването на събеседници. Речта им придобива по - обобщен характер вследствие на използването на по-абстрактни понятия (играчки, цветя, съдове, прибори, хора, животни и др.). Богатството на пасивната реч се актуализира и преминава в активна. Задаваните въпроси не само стават повече, но още по - разнообразни и съдържателни (« Кой животни са диви ?», « Защо и какво гърми, когато вали дъжд?» и др.). Все още децата не знаят някои понятия, които са им необходими при общуването, в игрите. Това е основание за проявяване на детско словотворчество. Например решили са да « пътуват със самолет». Но как се казва на човека, който го управлява, не знаят. Тогава разрешават проблема като си измислят название - самолетчик. Много са думите на които децата знаят съдържанието и ги ползват правилно - дърветата са по - високи от храстите, осите не събират мед както пчелите и др. Трудно им е обаче, все още да разбират преносното значение на понятия. Например «сладка дума» Известни са им много неща, които са сладки, но как думата може да е сладка ? Трудността става още по голяма в поговорката :« Сладка дума железни врати отваря».

Трудностите, които децата срещат показват в какви насоки следва да се работи за речевото им развитие - да се обогатяват с нови понятия и да им се помага да осмислят, че с думи и съчетания от думи могат да се изразяват и други неща, които желаят да кажат хората. Към края на периода децата все по - успешно се ориентират в звуковия състав на думите (откриват звукове независимо от мястото им в думата, а така също и броя им). Упражненията в това отношение ги подготвя за училище. Наред с откриването на звукове децата осъзнават, че изменението на един звук може да промени значението на думата (коси - боси - носи, пере - бере, гали - пали и др.). Интересно им е да обясняват промените.

3. Развитието на речта и мисленето е взаимно свързано. С по-широкото участие на децата в различни видове игри, учене, труд, общуване, потребността от мисловна активност се увеличава, а с това се допринася за извисяване на мисловните възможности. Те се изразяват в няколко насоки : обобщеност (докато тригодишните деца казват :« Нашият часовник звъни», шест - седемгодишните обобщават : «Всички часовници звънят»), абстрактност (използване и разбиране съдържанието на понятия с все по-широко съдържание - инструменти, превозни

средства, мебели и др.), сравняване, доказване, разкриване на причини и следствия («Навън е кално, защото вали дъжд», « Ако не си завържеш връзките на обувките, ще се спънеш и ще паднеш» и др.), изказване на съждения («Зайчето има дълги уши»), на умозаклучения (« Добрите деца не се бият. Петър не се бие. Той е добър» и др.), откриване на закономерности («През зимата времето е студено») и пр.

Ако отначало мисленето на децата е предметно - действено (като редят кубчета например свързват (оприличават) получаващото се с различни неща - къща, дворец т. е. мислят в процеса на практическата си активност), то постепенно преминава към нагледно - образно (представят си това което ще правят, на което ще играят и пристъпват към осъществяването му) и към края на периода мисленето им започва все повече да се характеризира като абстрактно - логично (изпълнявано с все по - общи понятия). Мисловните връзки и зависимости при овладяването от децата отначало най - често са случайни, после - функционални и накрая - по съществени признаци. Някой от подходите, може да се задържи по-дълго и това свидетелства за интелектуалното развитие на детето. За развитие в единство на мисленето и речта на децата от предучилищна възраст проф. С. Аврамова (Аврамова, 1951) у нас създава оригинална и ефективна система. Емоционално учителката въвежда децата в подходяща проблемна ситуация.

4. Естествено в богатството от дейности нови достойнства придобива и паметта. Увеличава се нейният обем. Изменя се съдържанието ѝ. Наред с нагледните образи многократно се увеличават словесните. Това е основание паметта да започне да се определя като словесно - логична. И още нещо особено. Словесният материал се запомня по - лесно от нагледния. Обективните потребности от прибавяване до придобити знания и опит правят паметта по- трайна и услужлива. Увеличават се средствата за заучаване. Освен повторенията на помощ идват целесъобразни прегрупирувания на материала. Увеличава се делът на волевото запомняне, а така също и на волевото спомняне, тъй като много повече се изисква при общуването активно да споделят за наученото, видяното, преживяното.

5. В ролевите игри и в обучението ускорено развитие получават и двата вида възбуждане - възпроизвеждащото (репродуциращото) и творческото. Първото се проявява при разказването, обясняването. Те се извършват улеснявани от нагледни

образи на придобития опит. Възпроизвеждащото въображение прави споделяното от децата по - пълно и точно. Висок подем бележи творческото въображение, за което допринасят наред с игрите, още рисуването, приказките, драматизациите, апликациите, дейностите за конструиране и др. В тях и чрез тях, в зависимост от подхода на възрастните, децата дават простор на творческото си въображение. Творческото въображение на децата се отличава с две особености: То е много силно т.е. те лесно измислят богати на образи и действия приключения, сюжети в рисунки и драматизации, сглобяват и назовават луноходи и др, но сътворяваните «технически устройства» не носят в себе си белези за практическо осъществяване, поради малкото знания и опит на децата, и в този смисъл не са реалистични. Това се разглежда като слабост на детското въображение. Тя не е основание да се подценява. Сензитивността на периода за разцвет на въображението трябва да се оползотворява, защото премине ли, не се ли формират през него значими достойнства на личността, по - нататък каквито и грижи да се полагат, размахът и резултатите на въображението не могат да бъдат желаните. Учението и творчеството да са в единство, взаимно да се мотивират и допълват.

6. Предучилищната възраст е сензитивна и за развитието на чувствата. Както пояснява А. Валон към четвъртата година в полето на вниманието на детето попадат правилата за поведение и дейност (Валон, 1956). То заучава все повече, стреми се да ги спазва, а и възрастните изискват това, и когато постъпва както е прието и желателно, преживява приятни чувства, знае кой е източника за тях. При противоречия между усвоените норми и образци, чувствата са с отрицателен знак - неприятни. Нравствените оценки отвън се превръщат все повече в собствени. В резултат чувствата се обогатяват по съдържание, свързват се с взаимоотношенията, с успехи в ученето, с възприемането на красиво в природата и изкуствата и в създаване, според силите си, на красиви неща, с което се обособяват и трите основни групи чувства - нравствени, познавателни и естетически. Те все повече започват да се отличават с важни качества. Стават по - устойчиви и по - обобщени (добро е например всичко, с което не се прави лошо на другите). За развитието на чувствата допринасят както познанията и практическият опит на децата, така и общуването с различните видове изкуства.

Голяма е ролята на възрастните за развитие на чувствата, тъй като техните оценки се възприемат от децата и се превръщат в тяхно отношение. Наред с положителни чувства, присъщи на децата в тази възраст, са и чувства за

неудобство, срам, вина. Децата ярко изразяват своите чувства при слушане на приказки. Те прекъсват разказващия, задават въпроси, намесват се със свои спомени, изразяване на отношения и др. Хубави за тях са приказките и пиесите, които имат добър край. Обичат смешното и сами си създават ситуации, при които, както се казва, се заливат от смях. Чувствата могат да се преживяват пасивно или да се превръщат в мотиви за дейност, да подбуждат децата към определени постъпки.

7. Дейностите, в които участва детето, спазването на правила в поведението, увеличаването на самостоятелността и отговорностите са условия за укрепване и развитие на волята. То се осъществява в няколко посоки: умения за старателно изпълнение на възложени цели и на съзнателно, самостоятелно поставени; изпълняване по система от правила, изисквания; ръководене от социални и нравствени мотиви; увеличаване дела на вътрешния самоконтрол; нарастваща настойчивост при преодоляване на трудности. За осъществяването на волевата активност допринася регулиращата роля на речта. Децата се самонасърчават, напомнят си за потребното, оценяват извършеното, предвиждат при необходимост корекции. Сравняват се с другите. Работят по - съсредоточено и организирано. Волевата дейност включва два момента: подготвителен - осмисляне на целта, планиране на начините, средствата за нейното постигане и изпълнителен - практическо реализиране на волевата активност.

Волята на децата зависи много от подхода на възрастните. Докато насърченията я укрепват, подценяванията на детето я отслабват. Включването му в достъпни дейности, в които успява, осигурява волева готовност и мобилизация. Системните неуспехи раждат безволие. Волята започва да се мотивира не само от награди и похвали, но и от усвоени морални ценности, от желанието за социални проявления и добри дела. Важен принос имат игрите (по силата на обектните обстоятелства изискват волеви усилия), примерът на околните, мотивацията.

Срещат се отрицателни прояви на воля (негативизъм, инат), причини за които са грубо налагане властта на възрастни (авторитарен стил на взаимоотношения), както и отсъствие на последователност и единство в изискванията. Изземването от децата на дейности, в които е потребно да превъзмогват достъпни трудности, отменянето им още от малки да проявяват усилия при самообслужване и др. пък е условие за безволевост (отказване или не завършване на започнатото).

От средата на XX век има учени, които надигат глас в полза на въвеждане на билингвалното предучилищно възпитание. Още през 1965 г. американският психолингвист Тиодор Андерсън се оплаква от занемаряване на предучилищните педагогически институции на САЩ и нарича неотчитането на възможностите на детските градини и ясли при планиране на многоезичното възпитание „deadly sin“ („смъртен грях“) (Anderson, 1960).

Андерсън се опира в своята аргументация на психолози като Гезел и Илг, които поставят в центъра на своята теория „готовност за развитие“ и непрекъснато обръщат внимание на интелектуалната готовност и емоционалната нагласа на децата под 7 години и постоянно настояват за въвеждане на изучаването на чужди езици в детските градини и ясли (Gesell & Ilg, 1956, с.8).

Тези психолози получават подкрепа от невропсихологията. Канадските изследователи на мозъка Пенфийлд и Робъртс в книгата си „Speech and Brain Mechanisms“ представят убедително как техните изследвания на човешкия мозък са ги довели до концепцията за оптималния капацитет на мозъчните клетки в определени възрастови периоди. От вида на регенерация и степента, с която хората възстановяват говорната си способност след мозъчни увреждания, двамата психолози установяват пластичността на мозъка в различните възрасти и стигат до разбирането, че предпоставките за изучаване на други езици (паралелно с родния) са най-добри във възрастта до осем години (Penfield & Roberts, 1959/2014, с.235 и сл.)

Един от по-новите радетели за ранно двуезично възпитание е френският лингвист Гирбер Далгалян. Той подчертава предимствата на билингвалното учене в предучилищна възраст, т.е. по време, когато децата изграждат своята обща езикова способност – предимно на роден език, но също така и на всеки друг език. Той нарича тази възраст „l'âge du langage“; Тя започва от раждането до 7-ата година.

Далгалян описва също разликите на усвояването в ранна възраст в сравнение с по-късно започващо изучаване на езици.

Когато изучаването на един език протича в съзнателен, желан и структуриран процес – например от 7-годишна възраст – той се движи по други закони в сравнение с усвояването на езика в по-ранна възраст (т.е. заедно с общата езикова способност). В този случай процесът на учене е спонтанен, протича в естествени ситуации, в семейството или в детската градина. Това все още не е учене в тесния

смисъл, а езиково усвояване без посредничеството на родния език. (Dalgalian, 2005, с.129).

Рита Франческини обръща внимание на факта, че икономиката се нуждае във все по - голяма степен от хора, които са многоезични и могат да общуват извън езиковите и културните граници. Представители на икономиката издигат многоезичието като ключова компетентност. Добре е да се предложи на децата колкото е възможно по - рано възможността да развият такава способност и да се позволи естествено постигане на многоезичие, за да имат равни шансове (Franceschini, 2003).

В по-натъшното изложение ще разгледаме езиково-дидактически аспекти и принципи на билингвалното предучилищно възпитание.

Потапяне

Най-важният сред дидактическите принципи е този на потапяне. Това означава да се преподава предметното съдържание на обучението (изцяло или частично) на чуждия език. По този начин езикът не е както в чуждоезиковото обучение обект на учене, а средство за преподаване на други, неезикови съдържания. Думата произлиза от английски и е въведена от Х. Х. Сърн. Той обозначава с нея „the exposure of children to the second language in real-life situations which exclude the use of L1. The pupil is plunged into a ‘language bath’ in the same way as he found himself immersed in the linguistic environment of his mother tongue.“ (Stern, 1963, с.66)

В целодневните детски градини става въпрос – поради състава на групите – за частично потапяне. Това означава, че там и само там, където общуването протича на езика, който не е роден за децата, може да се говори за потапяне. Това е така приблизително в половината случаи в Берлин и в немско-италианските детски градини във Волфсбург. Според езиковия си произход децата учат на роден език или на езика, който за тях е чужд. Тази констелация има голямо предимство: има фази, които децата могат лесно да изпълняват, тъй като общуването протича на техния роден език и такива, в които те трябва да полагат повече усилия, тъй като се говори на чуждия език. Това се нарича „двупосочно потапяне“ - „two - way immersion“ (Curtain & Pesola, 1994, с.77).

Въпреки посочените предимства се оказва, че е целесъобразно да не се разчита само на потапяне. Директното преподаване на явления на чуждия език и даже провеждането на упражнения за неговото овладяване (както в традиционното чуждоезиково обучение) могат да подкрепят ученето чрез потапяне. Както навсякъде и тук прекомерното спазване само на един методически принцип е по-скоро недостатък.

Равнопоставеност на двата езика

Не по-малко важен е принципът за равнопоставеност на двата езика. Представените два езика в съответните целодневни детски заведения се развиват равномерно. Това се постига чрез работата на две възпитателки в една и съща група, които са представители на двете култури. Всяка от тях говори с децата (почти само) на своя роден език и представя съдържателно страната, от която произхожда. По този начин децата се срещат с двете култури еднакво често и еднакво интензивно. Така те могат да бъдат подтикнати още в този ранен стадий на тяхното развитие да правят сравнения, което по-късно може да стане важна основа на межкултурното възпитание. Много е важно двата езика наистина да бъдат равнопоставени. Елке Шльосер подчертава този аспект и въвежда необходимия за това поведение аспект “Sprachrespekt” (Schlösser, 2001, с.42). Децата имат добър усет за това, дали един език се цени или не от лицата, с които контактуват. Те развиват положително или отрицателно отношение към съответните езици в зависимост от ценността. Ако например единият език се използва винаги за изразяване на приятни неща, а другият за негативни изказвания (мъмрене или каране), това може да действа генерализиращо върху поведението на детето спрямо езиците. Това обаче би се отразило фатално върху межкултурното възпитание (Schlösser, 2001, с.42).

Цялостно преподаване и учене

Под цялостно преподаване и учене се разбира изучаването на езици от децата да се организира не само от когнитивни гледни точки, а да се включва в цялостния процес на детското развитие със своите практически, емоционални и социални компоненти. Следователно: учене с глава, сърце и ръка (Песталоци). Успоредно с целенасочените усилия за овладяване на езикови изрази голяма роля играят пеенето, танцуването, отгатването, събирането, изобретяването, рисуването и моделирането. Много фази на заниманията протичат предимно игрово и всички

дейности се организират така, че позволяват на децата да придобият сетивен опит, който им е необходим, за да отчитат спецификата на ученето на езици.

Важно за постигане на тази цел е възпитателките да използват по време на деня всички подходящи ситуации за развиване на билингвалното езиково възпитание. Повтарящите се ежедневни ритуали се провеждат на двата езика и помощта и подкрепата се дават за всички деца на доминиращия в момента език.

Преподаване и учене в тандем

Преподаване и учене в тандем е много плодотворен принцип, който за съжаление не се използва във всички детски заведения, но там, където се прилага, показва убедителни резултати. Подходящ е преди всичко за такива педагогически ситуации, в които се събират едновременно много деца от двете култури, които биха могли да се учат едни от други. Това се прави в повечето детски заведения в Берлин и в някои от тях този принцип се прилага образцово.

Принципът има три предимства:

- Децата от двете групи имат полза от по-високата езикова компетентност на другата група, в случай, че те изучават родния език на тази група като втори.
- Те осъзнават своята собствена родноезикова компетентност, когато подпомагат деца от другата група в усилията им да овладеят втория език, който е техният роден език.
- Те разбират, че различията в нивата на владееене на езиците могат да бъдат изравнени чрез взаимна помощ.

Използване на езикови сравнения

Сравнението е изпробвано средство за идентифициране на съществени белези на конкретни обекти и един от използваните от много учени методи за проучване на техните предмети на изследване. В езикознанието сравнението на структури на различни езици отдавна играе важна роля. Модерната контрастивна лингвистика използва успешно метода при установяване на прилики и разлики между езиците. Въпреки че първоначалната идея да се използват установените различия като основа на дидактическото планиране - в смисъл на „difficulty results from difference“ (Lado 1957, с.59) - не може да бъде защитена, осъзнаването на различията там, където това се прави, води до видим практически резултат.,,

Особеностите на обучението по чужд език на 5-7 г. деца

Педагогът да отчита психологическите особености на възрастта и по-точно на онези от тях на които може да се опре за да направи обучението по-ефективно.

Предпоставките за успешно овладяване на чужд език в тази възраст са:

- способност за целево и преднамерено запомняне на необходимата информация;
- залагане фундамента на представите и понятията на децата, който обезпечава успешното когнитивно развитие;
- по-интензивен темп на умствено развитие на децата в предучилищна възраст, в сравнение с по-късните възрастови периоди;
- формиране на способност за начални форми на абстрахиране, обобщение, умозаключение;
- развитие на образното мислене и начало на постепенен преход към понятийно мислене;
- способност да се съхранява сравнително устойчиво внимание при изпълнение на задачи;
- способност за импринтинг, позволяваща на децата от ПВ сравнително леко да усвояват чуждия език;
- „Разкрепостеност” на въображението.

Започвайки работа с децата, педагогът трябва да знае, че нивото на развитие на децата още е не достатъчно за самостоятелно решаване от тях на много от задачите, възникващи в процеса на дейността им - игрова, продуктивна, речева и др. Самостоятелността се формира у детето под ръководството на възрастния. Седмата година от живота е важна за подготовката на детето за училище. По тази причина в педагогическата литература се препоръчва да се прилагат похвати за повишаване на умствената активност и любознателност на децата, формиране елементи на целенасочено внимание, произволна памет и въображение, начални форми на осъзнато управление на своето поведение. Във връзка с това голямо значение се придава на методите на развиващото обучение - систематизация на предлаганите знания и умения, използването на спомагателни нагледни средства, формиране на умения да изпълнява задачи от определен тип и да ги прилага в нови условия.

При решаването на задачите по овладяването на различни езици в предучилищна възраст педагозите трябва да се опират на многоаспектните фактори на речевото развитие, диференцирани още във възрастта 3-5 години, но действащи през целия човешки живот.

Заключение:

Педагозите, които обучават малки деца на чужди езици имат голяма отговорност. Те трябва да въведат децата в света на чуждия език като ново средство за общуване, но педагозите трябва и да изградят чувство на уважение и толерантност към другите народи и езици и в същото време да укрепят красотата на родния ни български език.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Стойкова, С. (1951): *Дейност и творчество в детската градина*, С., Народна просвета
- Ангелов Б. и др. (2002): *Проблеми на ранното чуждоезиково обучение*. Първа част. Fabber
- Валон, А (1956): *От действия к мысли*, Москва
- Стоев, Л. (2005): *Психология на развитието и възрастовата психология*, София
- Пиаже Ж. (1992): *Психология интелекта*, Москва
- Стоичков Р. , Хубенова, М. (2001): Някои аспекти на ранното чуждоезиково обучение.-*Стратегии на образователната и научната политика*, №4
- Слобин, Д., Грийн Дж. (1976): *Психолингвистика*, Москва
- Хеенкамп, К. (2003): *Децата на новото хилядолетие*, С., Аквариус
- Янакиев М. (1997): Един език, два езика, три езика-чуждоезиково обучение, №3-4
- Выготский, Л. С. (1997): *Лекции по психологии*. СПб, Союз
- Anderson T. (1960): *International Review of Education*
- Gesell, Arnold, Ilg, F. (1956): *Developmental Trends in Language Behavior. FL Bulletin* 49, 1–9.
- Dalgalian, G. (2005): Was uns die Psycholinguistik und die Neurowissenschaften zu sagen haben. In: Doyé, P.(Eds): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann..
- Curtain, Helena & Pesola, Carol Ann (1994). *Languages and Children. Making the Match*. New York: Longman.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Stern, H.H. (1963): *Foreign Languages in Primary Education*. Hamburg:Unesco Institute for Education.

- Schlösser, E. (2001): *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotoxia Verlag
- Penfield, W., Roberts, L. (1959/2014): *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton University Press, New Jersey
- Franceschini, R. et al. (Hrsg.)(2003). Gehirn und Sprache. *Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues*, Bulletin vals-asla 78