

Анастасия Новикова · Вяра Михайлова

ИНТЕГРИРАНА ЕЗИКОВА ПОДКРЕПА НА УЧЕНИЦИ С МАЙЧИН ЕЗИК, РАЗЛИЧЕН ОТ БЪЛГАРСКИЯ



НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ

Анастасия Новикова • Вяра Михайлова

ИНТЕГРИРАНА ЕЗИКОВА ПОДКРЕПА НА УЧЕНИЦИ С МАЙЧИН ЕЗИК, РАЗЛИЧЕН ОТ БЪЛГАРСКИЯ

НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ



Това издание е разработено в рамките на проекта „Разбираш ли езика на училището?“. Той се осъществява съвместно от фондация „Заедно в час“, „Интернационална асоциация ЕгюкАрт“ и „Тръст за социална алтернатива“.

Целта на проекта е да се създадат специализирани и ефективни материали за обучение на ученици с майчин език, различен от българския.

Проектът се финансира с публична дарителска кампания с над 300 дарители. През 2019 г. благодарение на Нгуен Ле и негови колеги от Европейската банка за възстановяване и развитие (ЕБВР) в Лондон проектът е допълнително финансиран с 50 000 евро от банката през нейната „Инициатива на Общността“. През 2021 г. в проекта като трети партньор се присъединява и фондация „Тръст за социална алтернатива“ с финансов грант, експертиза и подкрепа при разпространението на ресурсите.

Сърдечно благодарим на всички дарители!

Повече за проекта и материалите, създадени като част от него, вижте на следния линк:
<https://prepodavame.bg/bsl>

Подкрепете развитието на проекта с дарение тук:
<https://zaednovchas.bg/bulgarian-as-a-second-language/>

г-р Анастасия Новикова, автор
Вяра Михайлова, автор
Румяна Петрова, редактор
Силвия Бехар, дизайн

© Интернационална Асоциация ЕгюкАрт, 2021

www.educ-art.eu



Уважаеми колеги,

В развитието на образователната ни система актуалните предизвикателства на съвременното ни са фактори, които се отразяват в реалната образователна практика и налагат промяна в ролята на учителя, роля, изискваща усвояване на нови педагогически и психологически компетенции и личностни качества. Новата образователна парадигма ни задължава да прилагаме в практиката си педагогически професионализъм, основан на познаване на етнокултурните характеристики на всяко дете и ученик.

Едно от съвременните направления в езикознанието и педагогическите науки в епохата на глобализацията е билингвизмът. Оценката на лингвистичната ситуация при децата от предучилищна и учениците в училищна възраст е затруднена, защото все повече говорим за полилингвизъм. Приобщаващото образование и образователната интеграция на децата и учениците с майчин език, различен от българския, имат нови измерения.

Политиката за осигуряване на равен достъп до качествено образование има задължително условие за налични умения, знания и компетентности за изграждане на подкрепяща образователна среда. Спецификата на учебно-познавателния процес в мултиетническа и мултикултурна среда и в условията на езиковото разнообразие, прави все по-актуален въпроса за осигуряване на езикова подкрепа на учениците с майчин език, различен от българския език. Актуалната образователна реалност прави безусловно необходими компетентностите и знанията за процеса на усвояването на езика и преподаването му на многоезични деца.

Настоящият наръчник за езикова подкрепа на учениците с майчин език различен от българския език предоставя нови подходи и методики за работа и ще обогати педагогическия арсенал от пособия за изпълнение на значимата роля на съвременният български учител.

Бъдете здрави, бъдете професионалисти в благородната професия!

Лало Каменов

*Директор на Център за образователна интеграция
на децата и учениците от етническите малцинства*

Благодарности

Авторите благодарят на Мила Милиева за нейната подкрепа при създаването на този наръчник.

Специални благодарности изразяваме на Румяна Петрова за конструктивната обратна връзка и редактирането на текста.

Сърдечно благодарим за обратната връзка през погледа на учител на Татяна Величкова-Маринова, първия читател на наръчника в настоящия му вид.

Благодарим също на всички учители, участници в програмите на „Заедно в час“ - „Нов път в преподаването“ и „Училища за пример“, които през годините са работили с материалите, включени в този наръчник.

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение

10 Как да определяме езиковото ниво на учениците и да проследяваме напредъка им?

C-Test (4.-12. клас)

Матрица за наблюдение на езиковото ниво на класа (1.-12. клас)

18 Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?

Определяне на ключова лексика

Обясняване на ключови/непознати гуми

Изграждане на връзки между гумите: създаване на мрежи

Стратегии за работа с лексика

33 Как да представяме учебния материал езиково подкрепящо?

Езиково подкрепящи материали

Стратегии за езиково подкрепящо представяне на материала в часа

Планиране на отговора на ученика

Примери за езиково подкрепящо разработени теми

48 Как да работим с текст за полагане на основите и развиване на четивната грамотност при учениците?

За *компетентни* и *начинаещи* читатели

Основни подходи за езиково подкрепяща работа с текст

Стратегии за *полагане на основите* на четивната грамотност при начинаещи читатели

Стратегии за *развиване* на четивната грамотност при начинаещи читатели

5 принципа за ефективна работа с текст

62 Как да даваме езиково подкрепящи инструкции?

64 Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?

Затворени и отворени въпроси
Планиране на въпроси

68 Как да поправяме грешки езиково подкрепящо?

71 Как да използваме майчиния език на учениците като ресурс?

74 Как да оказваме езикова подкрепа в извънкласни дейности?

Какви възможности за езикова подкрепа предоставят извънкласните дейности?
Как да провеждаме езиково подкрепящи извънкласни дейности?
Примери: Посещение на музей като езиково преживяване за учениците
Приложни изкуства - развиваме езика, докато творим
Театър за развиване на езикови умения
Тържества и празници в училище
Инструменти за планиране на езиково подкрепящи дейности

87 В помощ на езиково подкрепящия учител

Планиране на езикова подкрепа в урока
Самонаблюдение по метода *видеография*
Примерен C-Test за 4. клас с ключ към него

Библиография

ВЪВЕДЕНИЕ

За кого е този наръчник?

Този наръчник е предназначен за **учители, които работят с ученици с майчин език, различен от българския**, т.нар. деца билингви¹. Той съдържа насоки и стратегии за оказване на езикова подкрепа в часовете по всички предмети и във всички класове.

Наръчникът се базира на съвременни изследвания за усвояване на езика в детска възраст и обобщава добри международни практики за преподаване на ученици с майчин език, различен от езика на образователната система. Той има **ясна практическа насоченост** и е предвиден както за начинаещи, така и за опитни учители, които продължават да търсят нови подходи и методики за ефективна работа със своите ученици. Насоките, стратегиите и инструментите, които се предлагат тук, се използват в обучителни курсове за учители, участници в програмите на „Заедно в час“ - „Нов път в преподаването“ и „Училища за пример“, и са съобразени с нуждите на учители, работещи в такъв контекст. **Целта на наръчника е да подкрепи учителите, за да могат те да подпомагат ефективно своите ученици.**

Защо учениците с майчин език, различен от българския, имат нужда от езикова подкрепа в часовете по всички предмети?

Многоезичието е нормално явление. Около 70% от хората по света са многоезични. Това, че децата израстват с повече от един език, не означава, че те задължително ще имат затруднения с езика, на който се преподава в училището. Решаващо е нивото на владение на езиците, които те говорят. Ако обаче учениците с майчин език, различен от българския, постъпват в училище с недостатъчно развити *базови комуникативни умения* на български език - БКУ (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS), те не могат да се справят пълноценно с езика на образователната система, която изисква от учениците и специални езикови компетенции, т.нар. *когнитивни академични езикови умения* - КАЕУ (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), свързани с четене, писане и специфичен стил на общуване в обучителната среда. КАЕУ се изграждат въз основа на БКУ и този процес е сложен и изисква време: ако БКУ - при достатъчно интензивен контакт с носители на езика - могат да бъдат изградени в рамките на две години, за КАЕУ са необходими от 5 до 7 години.²

Трябва да се има предвид, че наличието на БКУ е важен, но не е единственият фактор за изграждането на КАЕУ. Друг много важен фактор е наличието на опит със специфичния език на образователната среда. Учениците трябва да могат да се аргументират, да обясняват, да дискутират, да описват и да анализират учебния материал по всички дисциплини, за да участват активно и успешно в учебния процес. Ето защо учениците с друг майчин език, при

¹За термина *билингвизъм* има много различни дефиниции (виж напр. Стоянова, Юлияна. *Овластяване на втори език: проблеми на теорията и практиката*. *Littera et Lingua Series Dissertationes* 6, 2014, стр. 47-48).

Първоначалната дефиниция предполага владение на двата езика на ниво майчин език и свободно превключване между тях. Тъй като голяма част от учениците, към които е насочен този наръчник, тепърва или все още усвояват българския език, тук ще се използва неутралният термин *ученици с майчин език, различен от българския*.

² Виж Leisen, Josef (2019): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht, Grundlagenteil*, Stuttgart (въз основа на Cummins), стр. 56-66.

които КАЕУ са още в процес на изграждане, имат нужда от дългосрочна и систематична езикова подкрепа в училище и от обучителна среда, в която езиковите умения се развиват едновременно с предметното знание.

Как да подкрепяме учениците с груг майчин език?

Тази задача е предизвикателна основно по две причини: от една страна, подкрепата на учениците с груг майчин език изисква специален методически подход, а от друга страна, са необходими материали по различни предмети, съобразени с езиковото ниво на учениците.

Предизвикателствата в работата с многоезични деца не са специфични само за България, а за всички държави, в които предвид демографската ситуация се преподава в класове с многоезични деца. Над 60% от учениците по света³ са многоезични и голяма част от тях придобиват знания в училище на език, който не им е майчин. Добри международни практики⁴ показват, че най-ефективният начин децата да усвоят езика и съответно учебния материал е комбинацията от *допълнително подпомагащо езиково обучение* по система за преподаване на езика като втори в началното училище и *интегрирана езикова подкрепа*, целенасочено оказвана по всички предмети, която започва в началното училище и продължава в горните класове. Този наръчник е посветен на *интегрираната езикова подкрепа*.

Какво е интегрирана езикова подкрепа?

Интегрираната езикова подкрепа служи за постигане на съдържателните цели на урока, тъй като учениците с майчин език, различен от българския, не могат да усвоят учебния материал, без да разполагат с необходимите езикови средства. Чрез езиковата подкрепа в учебните часове усвояването на предметното знание и упражняването на езика се свързват тясно и взаимно се допълват.

Интегрираната езикова подкрепа се оказва по всички предмети и включва следните елементи:

- **Определяне на езиковото ниво на учениците** като изходна точка на ефективната езикова подкрепа
- **Работа с лексика**
- Използване на **езиково подкрепящи материали**, съобразени с езиковото ниво на учениците
- Планирана и структурирана **работа с текст** за развиване на четивната грамотност

³ Marian, Viorica/Shook, Anthony (2012): [The cognitive benefits of being bilingual](#). Cerebrum. Published online 2012 Oct 31.

⁴ Като пример за образователни политики, свързани с езикова подкрепа на ученици с груг майчин език, можем да посочим Германия (както на национално ниво, така и на ниво федерални провинции). Една от големите програми на Министерството на образованието и науката на Германия е инициативата [BISS u BISS-Transfer 2013-2025](#), която обобщава досегашния опит от всички 16 федерални провинции в сферата на допълнителното и интегрираното езиково обучение на ученици с груг майчин език от детската градина през целия период в училище. Специализираните методики за изучаване на немски език като втори се развиват, надграждат и разпространяват в цяла Германия, като към момента в инициативата участват 2700 детски градини и училища. Пример за един от тези проекти е *Непрекъсната езикова подкрепа (Durchgängige Sprachförderung)* на Педагогическия университет Хайделберг.

- **Езиково подкрепящо поведение на учителя** (предоставяне на езиков материал на учениците, начин на даване на инструкции, начин на езикова корекция, техника на задаване на въпроси)
- Включване на **майчиния език на учениците**
- Създаване на **езиково подкрепяща обучителна среда** (в класната стая и в училище)

Тук Ви предлагаме **насоки и стратегии за прилагане на всички тези елементи на интегрирана езикова подкрепа**, както и конкретни примери към тях. Те **могат да бъдат адаптирани за всеки предмет и клас**. Като експерти по Вашата дисциплина, Вие най-добре ще можете да изпълвате тези стратегии с конкретно съдържание. Тези стратегии могат да се използват освен за работа с деца с майчин език, различен от българския, и за подкрепа на всички ученици, които имат недостатъчно развита функционална и четивна грамотност.

Как да определяме езиковото ниво на учениците и да проследяваме напредъка им?

За да бъдат подкрепени ефективно учениците с друг майчин език, е важно не само учителите по български език, а всички учители да познават добре нивото на тяхната езикова компетентност.

Езиковата диагностика е първата стъпка от езиковата подкрепа. Важно е в началото на учебната година да се измери **входящото езиково ниво**. По този начин ще знаем от каква конкретна езикова подкрепа се нуждаят учениците ни, за да се справят с учебния материал, и ще можем да заложим реалистични цели за езиковото им развитие. В края на учебната година можем да проследим напредъка на учениците, като измерим **изходящото езиково ниво**.

За целта **трябва да се използват специализирани диагностични инструменти**. Тук Ви предлагаме два инструмента - **C-Test** за индивидуално тестиране на учениците (4.-12. клас) и **Матрица за наблюдение на езиковото ниво на класа** (1.-12. клас).

Тези инструменти са подходящи за прилагане от учители по всички предмети.

C-Test (4.-12.клас)

C-Test⁵ (C от англ. *close* - *затварям*, тук *попълвам*) се прилага активно в различни държави за различни езици, напр. немски, английски и гр. Предлагаме Ви го адаптиран за български език.

Какво е C-Test?

C-Test представлява текст с липсващи елементи от отделни думи, които учениците трябва да допълнят. Например: *Днес ще че___ един интересен те___*. (Очаквано: *Днес ще четем един интересен текст*.) Тестът служи за проверка на нивото на владеене на майчиния, втория или чуждия език. Всеки учител може лесно да създаде C-Test, отговарящ на неговите цели и нуждите на учениците. Той не отнема много време за провеждане и оценяване, но ще Ви позволи да видите езиковото ниво на отделните ученици и общата картина на класа, за да установите кои от Вашите ученици имат нужда от езикова подкрепа.

C-Test се базира на *теорията на редуцираната редундантност*⁶: езикът е редундантен - съдържа много повторения. Тази повторяемост позволява на читателя да допълва липсващи елементи на текста и по този начин да възстановява смисъла на непълната информация. Читателят може да възстанови пропуснати секвенции в текста, ако прилага хипотези,

⁵ Dürrstein, Birgit: Konzeption eines C-Tests als Screening. In: Jeuk, Stefan (2015): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Freiburg, стр. 53-72; Dürrstein, Birgit/Jeuk, Stefan (2019): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart, стр.21-30; Baur, Rupperecht/Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und der Sprachförderung. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.): FÖRMIG Edition 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, Münster, стр. 115-127.

⁶ Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (1992): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Band 1, Bochum.

които той е формирал въз основа на неговите знания на и за езика. *Колкото по-висока е езиковата компетентност, толкова по-точни са хипотезите и толкова повече пропуснати елементи могат да бъдат възстановени. Способността да възстановяваш липсваща информация е показател за общата езикова компетентност.*

Обикновено граматичната информация се съдържа в края на думата (например от втората част на думата *книгата* виждаме, че тя е от женски род, употребена е в ед.ч. и е членувана). Затова в C-Test-а липсва втората половина на част от думите.

По-году ще намерите информация за създаването, прилагането и оценяването на C-Test-а.

Как да направим C-Test сами?

Предимството на C-Test-а е, че може да бъде изготвен лесно и бързо за всеки клас и всеки предмет. В рамките на нашия проект беше разработено специално приложение (<http://hristopeev.github.io/>)* за C-Test на български език, което можете да използвате за автоматично създаване на тестове. Можете да изготвите теста и сами, като съблюдавате следните принципи:

C-Test (C от англ. *close*).

1. Изберете кратък, относително лесен за учениците текст: например, ако правите тест за ученици от 5. клас, вземете текст от материала за 4. клас.
2. Оставете заглавието, първото (евентуално и второто) и последното изречение както са в оригиналния текст. По този начин се дава контекстът.
3. Започвайки от второто изречение, изтрийте **втората половина от всяка трета дума** в текста. Ако думата е с нечетно количество букви, изтрийте една буква повече.
4. Трябва да се получат **20 празни места**. (Думи с една буква, например *а, и, в* не се включват в броенето.)
5. За един пълен C-Test трябва да направите общо **5 такива текста**. До всеки текст се добавят полета за оценяване (виж приложения примерен C-Test). Препоръчително е да се използват текстове от различни дисциплини.
6. Прибавете **заглавна страница**, на която учениците трябва да попълнят имената и класа си, а Вие - техните резултати (виж заглавната страница на примерния C-Test [в приложението В помощ на езиково подкрепящия учител](#)).
7. Подгответе по едно копие от теста за всеки ученик.

Може да направите C-Test изцяло с текстове от Вашия предмет, а може да работите с колегите си и да направите например C-Test за 5. клас с текстове от различни предметни групи.

Как да проведем C-Test?

За попълването на C-Test-а учениците разполагат с **20 минути (по 4 минути за всеки от 5-те текста)**. Въпреки това за провеждането на теста е добре да се предвиди целият

* Благодарим на Христо Пеев за безвъзмездната подкрепа чрез създаването на приложението за автоматично генериране на C-test за български език.

учебен час, за да могат учениците да се запознаят с инструкциите и начина на работа. Разгледайте заедно с учениците заглавната страница (виж заглавната страница на приложението C-Test за 4. клас) и примера, даден на нея. Учениците трябва да попълнят името си, класа и датата. Обърнете внимание на учениците, че табличката на него се попълва от Вас при оценяването.

В	Р	Д

Инструкции за провеждане

Учителят казва:

- Сега ще получите **5 кратки текста**. Във всеки от тях има гуми, които не са изписани напълно. Вие трябва да ги допълните.
- Ще работим за време. **За всеки текст имате по 4 минути**. Общо за работа **имате 20 минути**. Аз ще ви давам сигнал за началото и за преминаването към следващия текст.
- Ако сте готови по-бързо с текста, можете да преминете на следващия.
- Когато преминете на следващия текст, вече не можете да се връщате на предишния и да го поправяте.
- Работете самостоятелно, тихо и пишете четливо.
- Ако не можете да допълните някоя от гумите, пропуснете я и преминете напред.
- Не попълвайте полетата **В, Р, Д** до текста (да се покаже на учениците).
- Когато сте готови с последния текст, обърнете листовите с написаното надолу и изчакайте да приключим.
- По време на теста аз няма да отговарям на въпроси.
- Започваме с първия текст. Засичам 4 минути, за които трябва да го попълните.
- След всеки 4 минути: „Моля, преминете на следващия текст!“.

Как да оценим C-Test?

Към всеки един от петте текста от C-Test-а има малка табличка с три стойности: **В** - *верни отговори*, **Р** - *разпознати гуми* и **Д** - *диферентна стойност* (разлика между разпознати гуми и верни отговори). Максималният брой точки, които могат да се получат за **В** и **Р**, е **20**, тъй като всеки текст има 20 места за попълване. Съответно максималният брой точки за целия тест е **100**.

За **верни отговори (В)** се приемат смислово, граматично и правописно вярно допълнените гуми, които са заложили в оригиналния текст, или отговорите, които са смислово адекватни на очакваното и са правилно изписани (например при „произ_____“ е допълнено *произлиза* вместо очакваното *произхожда*).

За вярно **разпознати гуми (P)** се броят гумите, които са разпознати по смисъл, дори ако при изписването им са допуснати граматични или/и правописни грешки (например ако при „кисло_____“ вместо очакваното *кислородът* в членувана форма детето разпознава гумата, но попълва отговора в нечленувана форма и с грешна съгласна буква *кислорот* или при „ками_____“ вместо очакваното *камионът* детето попълва *камионата*, т.е. разпознава гумата, но я членува като женски род вместо като мъжки). При оценяването на разпознатите гуми е възможно да възникнат въпроси. В такъв случай следвайте правилото: **минимум коренът на гумата е изписан и може да бъде разпознат.**

Диферентната стойност (Д) е разликата между стойностите **В** и **Р**. Тя се определя, като от броя разпознати гуми (**Р**) се извади броят верни отговори (**В**). $D = P - V$. **Диферентната стойност показва съотношението между активната и пасивната езикова компетентност.**

Когато оценявате, започнете с **верните отговори (В)**, след това пребройте **разпознатите гуми (Р)** и накрая изчислете **диферентната стойност (Д)**. Нанесяйте точките за всеки текст в табличката до него. Накрая ги сумирайте за всеки показател и нанесете общия брой точки в таблицата на първата страница. За целта можете да използвате формуляр в Excel, който изчислява с помощта на формули.

Когато нанесете резултатите на учениците в обобщаваща таблица (*виж обобщаваща таблица*), започвайки с най-високата или най-ниската стойност **В**, ще можете да видите езиковото ниво на отделните ученици и общата картина на класа. Това ще Ви помогне да подкрепяте учениците ефективно, като планирате подходящи за тях дейности и материали за езикова подкрепа (например при групова работа можете да вземате под внимание езиковото ниво на учениците).

Ако попълвате обобщаващата таблица на хартия, за да Ви е по-лесно, подредете работите на учениците по брой точки за стойността **В** от заглавната страница. Ако работите в Excel, имате възможност да подреждате данните автоматично.

Когато оценявате C-Test-ове, обръщайте внимание не само на броя точки, но и на вида грешки, които правят учениците. Можете да записвате Вашите наблюдения като коментар под резултатите на ученика на първата страница на теста и/или в обобщаващата таблица.

№.	Име	В (общ брой верни отговори)	Р (общ брой раз- познати гуми)	Д (диферентна стойност)	Нужда от езикова подкрепа	Коментари

⁷ Тъй като на този етап за български език няма проучване за C-Test-а, за ориентир се приемат данните за други езици. Dürrstein, Birgit (2013): Konzeption eines C-Tests als Screening. In Jeuk, Stefan (2013a): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Freiburg: Fillibach, стр. 53-72.

Как да интерпретираме резултатите?

В - общ брой верни отговори	Интерпретация
> 86	Висока езикова компетентност, няма нужда от езикова подкрепа
70 - 86	може да се подобри, но няма нужда от езикова подкрепа
54 - 70	вероятно има нужда от езикова подкрепа (га се погледнат внимателно стойностите Р и Д)
38 - 54	има нужда от езикова подкрепа (га се погледнат внимателно стойностите Р и Д)
< 38	има голяма нужда от езикова подкрепа (га се погледнат внимателно стойностите Р и Д)

За **средна стойност на В** (общ брой верни отговори) се счита 70. В диапазона **между 54 и 86 се намират учениците със средно ниво** на езикова компетентност.⁷

За по-подробен анализ на резултатите при установена нужда от езикова подкрепа, разгледайте примерите в таблицата по-долу.

Пример	В общ брой верни отговори	Р общ брой разпознати гуми	Д диферентна стойност	Необходимост от езикова подкрепа
Пример 1	96	99	3	Ниска Д, при високи резултати (високи В и Р) означава, че ученикът има високо ниво на езикова компетентност ; няма нужда от езикова подкрепа.
Пример 2	16	18	2	Ниска Д, при ниски резултати (ниски В и Р) означава, че ученикът не разбира текста и трябва да бъде подпомогнат за развиване на функционалната и четивната грамотност .
Пример 3	70	95	25	Сравнително висока Д при високи резултати (относително високо В и високо Р) показва висока пасивна езикова компетентност, но ученикът трябва да бъде подпомогнат в посока правопис и/или граматика . В този случай трябва да се анализират по-задълбочено грешките на ученика.

При- мер 4	20	40	20	Сравнително висока Д при ниски резултати (много ниско В и ниско Р) говори за неразбиране на текста, както и за невладееене на граматиката. В този случай ученикът трябва да бъде подпомогнат както за развитие на функционалната и четивната грамотност, така и за граматични структури.
---------------	----	----	----	---

Ако установите нужда от езикова подкрепа и след анализа на грешките забелязвате специфични тенденции при Вашите ученици, можете да ги проучите по-подробно, като конструирате допълнителни C-Test-ове за отделни езикови категории, които се явяват проблемни за тях (напр. съгласуване на същ. и прилаг. имена, членуване и др.). Препоръчваме Ви да споделите и обсъдите резултатите с колегите си и с учители по български език.

C-Test във Вашето училище

Прилагайте този тест в началото на учебната година, за да установите нивото на учениците, и в края на годината, за да видите техния напредък. Може да сътрудничите с колегите, които преподават на същия клас - да изготвите заедно C-Test-а, един от Вас да го проведе с класа, резултатите можете да оцените заедно и/или да ги споделите с останалите колеги.

Може да запазите изготвените тестове за следващата учебна година и по този начин с течение на времето Вашето училище ще разполага с инструменти за различни възрастови нива и предмети.

Матрица за наблюдение на езиковото ниво на класа (1.-12. клас)

Друг инструмент, с чиято помощ бихте могли да добиете по-ясна представа за езиковото ниво на класа, с който работите, е предложената по-долу **матрица за наблюдение**. Тя се попълва въз основа на Вашите наблюдения на учениците, които се обобщават за класа. В матрицата за наблюдение се фокусират основните езикови умения/компетенции: **речник, разбиране** (при слушане и четене), **говорене и писане**. Резултатите ще Ви ориентират с какво учениците вече се справят и на какво трябва да наблегнете, за да ги подкрепите езиково. В началото на учебната година ще Ви е необходимо известно време, за да наблюдавате целенасочено учениците и да можете да оцените входящото ниво на класа. Когато в края на учебната година отново попълните матрицата, ще можете да проследите как Вашите ученици са развили тези компетенции и доколко ефективна е била езиковата подкрепа, която сте им оказали.

Клас:																
Име учител:																
Предмет:																
					Дата:			Дата:								
Езикови умения/компетенции					Входяща			Изходяща								
					Не (1) - Много добре (5)			Не (1) - Много добре (5)								
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Речник																
Владяят базисна ежедневна лексика																
Разбират абстрактни понятия и термини																
Употребяват абстрактни понятия и термини																
Разбиране (слушане)																
Разбират устно дадени инструкции																
Разбират обяснения, съпроводени с илюстративен материал																
Разбират, когато им обяснявам с прости изречения																
Разбират, когато им обяснявам с комплексни изречения																
Разбиране (четене)																
Могат да четат на български език																
Разбират кратък текст (до 3-5 изречения)																
Разбират по-дълъг текст																
Разбират хронологията и причинно-следствените връзки в текста																

Продуктивни умения (говорене)

Могат да отговарят на конкретни/затворени въпроси, често с единични гуми																				
Могат да отговарят по-подробно и/или да аргументират отговорите си на отворени въпроси																				
Могат да преразказват прочетеното																				
Могат да преразказват устно подаден материал																				
Могат да говорят в езиковия стил на предмета и употребяват нужните понятия и термини																				
Говорят граматично правилно, ако има грешки, те не затрудняват разбирането																				
Могат да се самопоправят при езикови грешки (след насочване или напълно самостоятелно)																				

Продуктивни умения (писане)

Могат да пишат на български език																				
Могат да съставят текст от няколко изречения (до 3-5 изречения)																				
Могат да съставят по-дълъг текст																				
Пишат граматично правилно, ако има грешки, те не затрудняват разбирането																				
Могат да структурират текст каузално и хронологично																				

Какво друго наблюдавам?

Входяща:

Изходяща:

Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?

Колко гуми на български език могат да владеят учениците с друг майчин език, когато тръгват в първи клас, и какво означава това за нас като учители и в по-горните класове?

Можем да разберем отговора на този въпрос с помощта на „спекулативната“ математика:



Филип е на **6 години** и майчиният му език е български. Той го усвоява от 6 години и владее **9 000 до 14 000 гуми** пасивно и **3 000 до 5 000 гуми** активно.

Драган също е на **6 години** и майчиният му език е ромски. Той започва да усвоява български език като втори в предучилищната група. **Колко гуми приблизително може да усвои Драган на български език за една година**, ако имаме предвид, че Филип може да усвоява от **6 до 10 гуми** на ден?



При изчисляването вземете под внимание колко часа контакт с българския език на ден имат Филип и Драган. Преценете дали Драган може да научава от 6 до 10 гуми на ден в първите си дни в подготвителната група.

Отговор:

Ето защо най-важният аспект при езиковата подкрепа на ученици с майчин език, различен от българския, е целенасочената работа за развиване на речниковия им запас.

Определяне на ключова лексика

Учениците не могат да усвоят учебния материал, ако не владеят основната лексика, свързана с темата. Затова започваме езиковата подкрепа с определяне на ключовата лексика, необходима за часа. Под **ключова лексика** се разбират **гуми и понятия**, без които материалът не може да бъде усвоен. Оптимално е да се работи с около **7 гуми (плюс/минус 2-3)**.

Ключовата лексика трябва да бъде на видимо място и да се употребява!

Тя трябва да се включва в работните листове за учениците. Освен това е важно в класната стая да имаме плакати/табла с ключовите гуми (изготвени предварително или по време на часа), за да бъдат видими за учениците през цялото време, докато работим по определена тема. Така и самите ние се посещаме кои гуми е добре да употребяваме по време на урока, за да подпомогнем учениците. Може да посочваме записаните на плакати/таблата ключови гуми, когато ги употребяваме. По този начин допълнително подпомагаме, като правим връзка между звуковата и писмената форма на гумата, употребена в конкретен контекст.

Определянето на ключовата лексика е предизвикателна задача, защото го голяма степен зависи и от езиковото ниво на учениците и техния речников запас. Например не може да изхождаме от това, че всяко дете в шести клас знае какво е *конституция* и какво е *Народ-*

но събрание. Опитът показва, че това не е така. Ако *конституция* и *Народно събрание* са ключови понятия за темата, те трябва да се изяснят, за да се осигури адекватно усвояване на материала.

Невинаги можем да преценим кои от ключовите думи са познати на учениците и кои не. Тази трудност обаче може да се използва стратегически. Предлагаме Ви няколко възможности за **ангажиране на учениците в определянето на ключовите думи**, които трябва да бъдат обяснени в часа.

а. Протокол на ключови думи

По време на четенето на текста учениците водят протокол на думите в текста.

Напълно непозната	Чувал съм я, но не зная какво означава	Мисля, че знам какво означава	Сигурен съм, че знам какво означава

След четенето думите се обсъждат в класа и учениците изготвят тематичен речник.

б. *Аз помагам на учителя да ни учи* или *Търсачи/ловци/откриватели на думите*

В един малък проект *Търсачи на думите/Аз помагам на учителя да ни учи* може да прочетем заедно с един-двама ученици текст или списък на думи от текста/материала, с които планираме да работим в следващия час, и те да ни посочат кои думи не разбират и имат нужда да им бъдат обяснени. Освен че по този начин учениците ще бъдат включени активно в този процес, това ще ни помогне към **ключовите за темата думи** да набележим също и **непознатите за учениците думи** и да ги подкрепим целенасочено за развиване на речника.

в. *Аз знам тази дума...* или *Познавачи/разгадатели на думите*

Гореописаната дейност може да се разшири, като се привлекат да съдействат ученици с различно ниво на владеене на езика. Тези, които вече владеят езика по-добре, да обяснят думите на другите ученици. От една страна, това е упражнение за самите тях, от друга страна, техните обяснения могат да бъдат по-лесни за възприемане от тези на учителя. Ние трябва да наблюдаваме този процес и при нужда да подобряваме обясненията, за да ги използваме после в часа. Насърчавайте учениците да използват и майчиния си език за целта. По този начин се създават връзки между езиците в менталния им лексикон, учениците изграждат понятията и на двата езика, което допълнително подкрепя усвояването на знанията.

г. *Пазители на думите*

Допълнително може да водим с учениците тематични речници по различни предмети. Речниците могат да бъдат едноезични (само на български език) или двуезични (български/майчин език), а в часовете по чужд език може да се водят и триезични речници (напр. английски/български/майчин език). За целта трябва да намерим приятна за учениците и мотивираща форма (дигитална или на хартия). Освен обяснения на думите може да се използват и илюстрации и така да се правят картинни (многоезични) речници. По този начин учениците се мотивират да работят активно с езика/езиците, създавайки заедно собствен продукт. Така те стават **пазители на думите**. Препоръчително е един или няколко ученици да поемат отговорност за тази дейност.

Обясняване на ключови/непознати гуми

След като определим ключовите гуми, трябва да ги обясним. Важно е да подготвяме обясненията на гумите предварително, защото по този начин можем да ги направим максимално синтезирани, структурирани и да намерим добри примери. Това обикновено трудно се получава, когато го правим спонтанно в часа. Препоръчително е, дори да знаем значението на гумата, да я проверим в сигурен източник (например в [Речник на българския език](#) на БАН, достъпен онлайн). Това ще ни помогне да сме сигурни в значението на гумата и ще получим импулси как да структурираме и синтезираме информацията за гумата, за да я предадем на учениците на достъпен за тях език.

За обясняване на гуми има **невербални** и **вербални техники**. Препоръчително е да съчетаваме двете техники, когато работим с ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа.

Особено за учениците в началните класове е важно при обясняването на гуми да се използва и визуална подкрепа. В по-горните класове, с повишаване на нивото на владеене на езика визуалната подкрепа може да намалява и за сметка на това да се прилагат вербални, по-абстрактни обяснения на лексика.

Невербални техники за обясняване на гуми

Онагледяване с	Подходящо за
предмети	конкретни понятия
снимки, видео, схеми, рисувани картинки	конкретни понятия, някои абстрактни понятия
жестове и мимика	чувства, настроения, движения
звуково онагледяване	гуми, свързани със звуци

Вербални техники за обясняване на гуми

Техника	Пример
Превод на друг език	<i>книга</i> - kitap (турски ез.)
Чрез контекст	Водата <i>замръзва</i> при 0 градуса.
Чрез синоними	<i>умен</i> , интелигентен, разумен, мъдър
Чрез антоними	<i>ден</i> - нощ, <i>светло</i> - тъмно, <i>уважавам</i> - презирам
С помощта на словообразуване	<i>мравояд</i> (мравка + яде)
Чрез свързване с определена категория	Ябълките и крушите са <i>плодове</i> .

Дефиниция	<i>Платноходка</i> - превозно средство, което се придвижва по вода; лодка, която има платно
Перифразиране	<i>цветно</i> - има много цветове

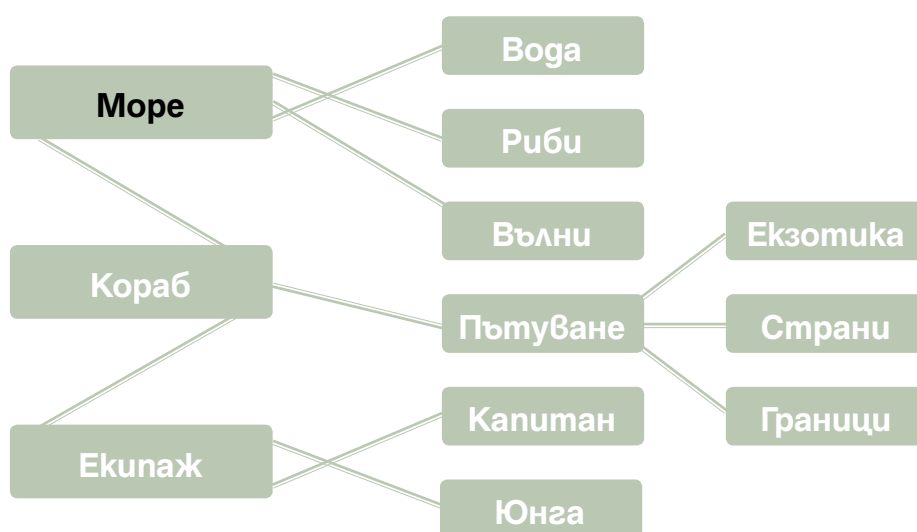
Изграждане на връзки между гумите: създаване на мрежи

Думите никога не са сами - в нашия *ментален лексикон* те са организирани под формата на **мрежи**. Затова, когато работим за лексика, активираме изграждането на връзки между гумите на различни нива (напр. синоними, антоними, асоциативни връзки, устойчиви изрази, езикови семейства, граматични връзки и др.). Колкото повече и по-стабилни връзки се изграждат между гумите, толкова по-активно ги владеем.

В менталния лексикон се запамятава не само информацията за значението на гумата, но и за нейното произношение, различните ѝ граматични форми и др. Думите в менталния лексикон постоянно се преподреждат, информацията за тях се разширява/надгражда или се коригира в зависимост от новоизградените връзки. Според Доротеа Мьоле менталният лексикон е „...резервоарът, тази част на нашата дългосрочна памет, в която е запаметено знанието ни за всички гуми, които са ни познати на нашия език и на други езици, ако владеем такива. (...) Съществуват толкова ментални лексикона, колкото са говорещите хора.“⁸

Когато обясняваме гуми, е задължително да ги включваме в изречения, тъй като значението на всяка една гума е тясно свързано с контекста на нейната употреба, т.е. с връзката ѝ с други гуми.

Важно е също да включваме в часовете си дейности за изграждане на т.нар. **езикови полета** (думи, свързани на тематично-асоциативен принцип), например⁹ по метода **mind map** (мисловна карта):

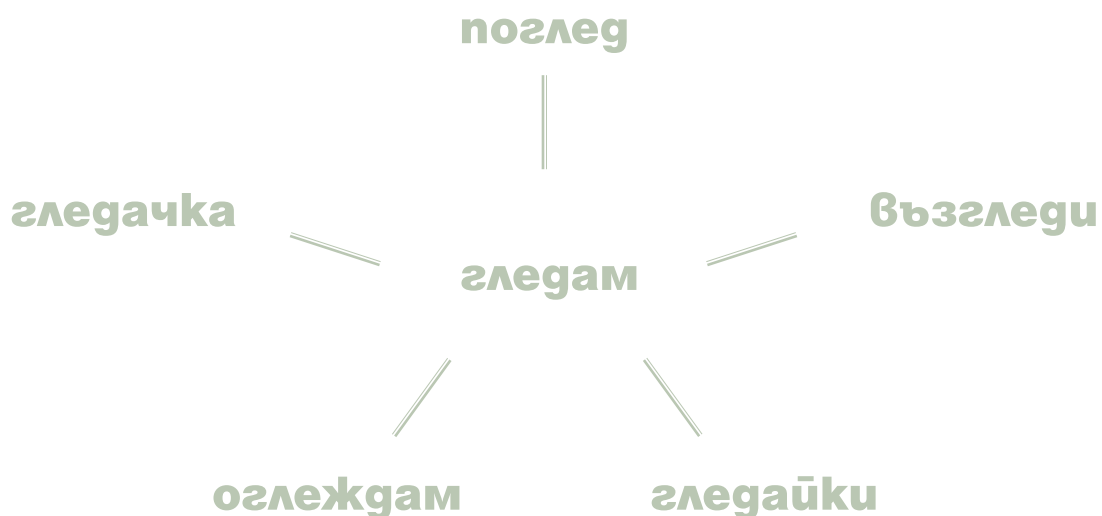


⁸ Möhle, Dorothea (1997): Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon, Tübingen 1997, стр. 39-50, стр. 39. (превод на авторите)

⁹ Адаптирано от Ана Лена Емрих, обучителна презентация "Baustein 2.7 - Wortschatz", слайд 30.

Езиковите полета могат да бъдат обогатени и от гуми на майчиния език на децата (някои от понятията да се записват на двата езика).

Много полезни са дейностите за изграждане на т.нар. **езикови семейства** (еднокоренни гуми). По този начин ние подпомагаме не само развиването на речника на учениците, но и работим за изграждане на тяхното „езикосъзнание“: усещането за това как функционира езикът и за неговата структура. Осъзнаването, че елементите на гумите (морфемите) също имат значение и с тяхна помощ могат да бъдат образувани нови гуми, е важна стъпка за разширяването на речника.



Словообразуването може да се използва за обяснение на научни и технически термини и едновременно с това за обогатяване на речника на учениците. Не е необходимо да правим задълбочен морфологичен анализ. Целта е да се събужда *съзнание за взаимовръзки в езика* и учениците да бъдат насърчавани да ги откриват.

Може да следваме този лесен **3-стъпков модел за работа с езикови семейства**.

Например:

топлопроводимост: тепло-проводимост
1. Какви подобни гуми има? <i>електропроводимост, водопроводимост, водопровод, електропровод</i>
2. Какво се повтаря в тези гуми? -провод- <i>Кое действие се крие в тази дума? - провеждане</i>
3. Какво означава проводимост? нещо (пре)минава през нещо нещо пропуска нещо през себе си
Топлопроводимост: свойство на веществата да пропускат топлина .

Може да извървим трите стъпки в **различна последователност** и да ги модифицираме в зависимост от гумата, с която работим.

Например:

топлина
<p>1. Какво означава топлина, от коя гума произлиза?</p> <p>Топлина: Топл(о) + ина</p>
<p>2. Какви гуми познаваме, които звучат подобно?/Какви гуми познаваме, които са образувани по същия начин?</p> <p>височина низина тишина</p>
<p>3. Какво се повтаря в тези гуми?</p> <p>здрав + ина (здравина) низ + ина тиш + ина → наставката -ИНА</p> <p>С наставката -ИНА от (качествени) прилагателни имена се образуват абстрактни съществителни, които съответно също означават качества.</p>

Ако в текста, с който работим, има повече гуми с един и същ корен и различни представки, е добре да обърнем внимание на учениците на тяхното значение. Например при глаголи като *изработвам*, *обработвам*, които често се срещат в учебниците, е подходящо да се работи с представките **из-**, **об-**

ИЗ-

Изчерпване на действието докрай, напр. *изработвам*, *изкопавам*, *изпивам*.

ОБ-

Действието обхваща обекта от всички страни, напълно, напр. *обработвам*, *обрисувам*, *обсъждам*, *обмислям*, *обхождам* и др.

Стратегии за работа с лексика

Когато учим език, ефективността на запаметяването на една дума зависи до голяма степен от „каналите“, през които я възприемаме¹⁰:

ако чуем думата	20%
ако видим думата	30%
ако видим и чуем думата	50%
ако кажем думата	70%
ако чуем и видим думата и извършим действие, свързано с нея	90%

Затова, когато работим с лексика, трябва да комбинираме **стратегии, които активират различните сетива на учениците**. Препоръчително е **в един учебен час да се приложат няколко дейности за работа с лексика**, тъй като информацията за една дума не се запаметява в менталния лексикон наведнъж като цялостна единица, а се изгражда постепенно. Това е многостъпков процес.

Как се запаметяват думи в менталния лексикон?¹¹

- срещаме думата многократно
- можем да разпознаваме думата
- първоначално разполагаме с частична информация за думата
- постепенно информацията се допълва, организира наново и се прецизира
- разбираме значението на думата напълно и я употребяваме все по-често правилно

Ако вземем под внимание също и факта, че когато учим чужд език, трябва да срещнем една дума средно **63 пъти**, за да навлезе в активния ни речник (а според някои автори дори около **200 пъти!**), се вижда колко е важно да осигуряваме на учениците възможност да срещат думите многократно и да ги използват активно.

Комбинирането на стратегии за работа с лексика в един учебен час може да изглежда по следния начин: изготвяме плакат и/или работен лист с ключовите думи, прилагаме една стратегия за въвеждане на лексика и планираме дейност, при която учениците да имат възможност да употребят активно думите (виж също стратегии в глава *Как да представяме учебния материал езиково подкрепящо?*).

Не бива да забравяме, че за да овладеем цялостната информация за една дума и да можем да я употребяваме активно и правилно, наистина трябва време!

За работа с лексика има много различни стратегии, които най-често се прилагат от учители по БЕЛ и чужди езици. Тук Ви предлагаме стратегии, подходящи за различни предмети, при които **паралелно с предметното знание се работи и за развиване на речника на учениците**. За всяка стратегия е предложен конкретен пример, който да Ви даде идея как да се прилага в урока.

¹⁰ Nodari, Claudio (2006) : *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*, IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich, стр. 3.

¹¹ Адаптирано от Ана Лена Емрих, обучителна презентация "Baustein 2.7 - Wortschatz", слайд 10.

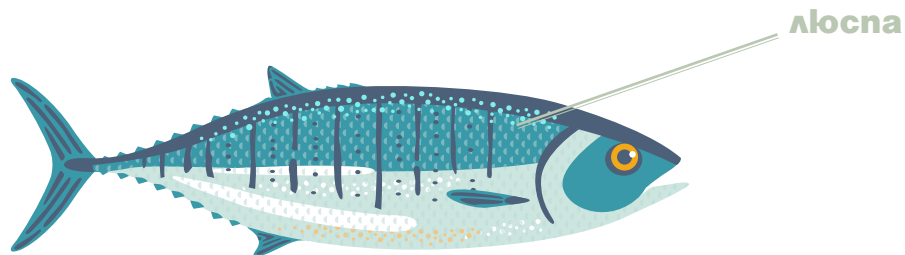
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ЧРЕЗ ИЛЮСТРАЦИИ

Една от най-често използваните стратегии е визуализацията на понятия с помощта на илюстрации (с или без надписи към тях) на хартия или като презентация на компютъра.

Стратегия
за въвеждане
на лексика

Например: картинки на животни или на части от тялото на животните в час по Човекът и природата; илюстрации на антични сгради и техни елементи, като колони, капители и т.н., за час по История и цивилизация. Когато използваме тази стратегия, е важно не само да назовем веднъж понятията, но и да ги повторим в изречения и по-възможност да включим учениците.

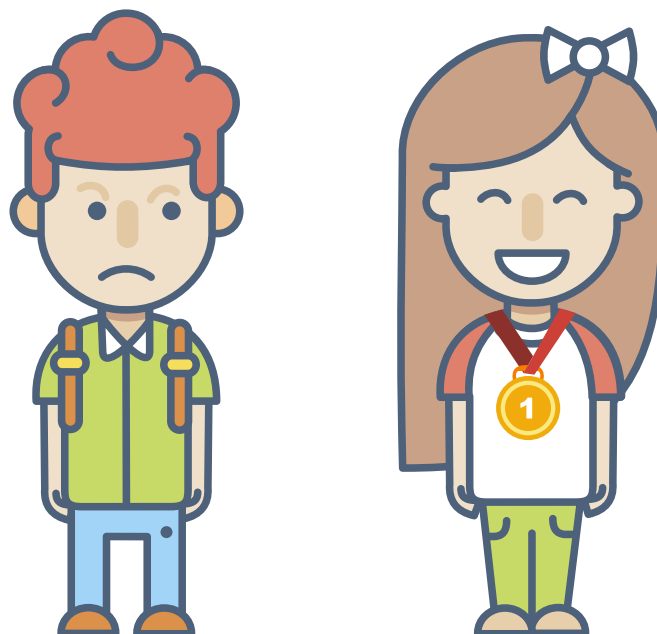
Пример:



„Това е *люсна*. Тялото на рибата е покрито с *люспи*. Някой от вас пипал ли е *люспи*?“ (По този лесен начин думата е употребена три пъти.)

Стратегията е подходяща и за въвеждане на абстрактни понятия. За целта могат да се използват илюстрации, напр. от комикси, емотикони и гр.

Пример: *завист*



СЛОВЕСЕН ПАЯК

Като първа стъпка се активира познатата за учениците лексика на принципа на brainstorming с mind map. Използва се флипчарт или лист хартия с минимум А3 формат, за да може изготвеният словесен паяк да остане в класната стая за по-продължително време. **Важно** е да следим mindmap-а да не бъде много претоварен с гуми, защото целта е да се работи за награждане на лексиката по съответната тема (може и в следващите часове).

Стратегия
за въвеждане
и награждане
на лексика

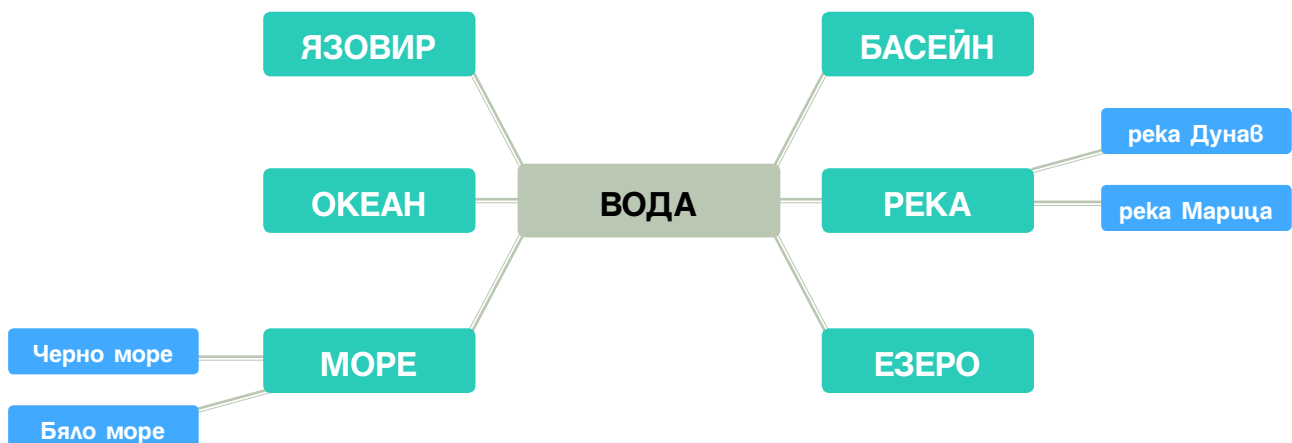
Като втора стъпка, за разлика от „класическия“ mind map, допълваме понятията, които искаме да въведем. Новите гуми могат да бъдат написани с различен цвят. Както паякът плете паяжината си, така и количеството лексика по темата нараства с времето.

Когато е подходящо, отделните гуми/понятия в словесния паяк може също да се визуализират с малки картинки или символи. Това е полезно най-вече за езиково начинаещи деца.

Пример: *Рибни. Характерни особености (Биология и здравно образование, 7. клас)*



Пример: *Водите на Земята (География и икономика, 5. клас)*



СТОП ВИДЕО

Избира се кратко видео, което е тясно свързано с темата на урока и в което се визуализират и тематизират необходимите понятия. Паузираме видеото на предварително избрани места и ги обсъждаме с учениците.

Препоръчително е първо да се изгледа веднъж цялото видео и по лексиката да се работи при повторно гледане, за да могат учениците да осмислят по-добре информацията и да разберат понятията от контекста.

Пример за подходящо видео - „Свойства на вогата“ от Уча.се.

За целта може да се ползват и видеа, в които не се говори. В този случай е **важно** да гледаме видеото няколко пъти сами, да набележим сцените, в които ще въведем съответните понятия, да помислим какви въпроси ще зададем на учениците и да подготвим предварително обясненията на лексиката.

Стратегия
за въвеждане
на лексика

ДВУЛИКИ КАРТИ

Подготвяме карти за учениците. На половината от тях пишем гуми, а на другата половина слагаме илюстрации (по-лесен за учениците вариант) или пишем определения към гумите (по-труден вариант). Такива карти могат да бъдат лесно изготвени онлайн, напр. на сайта <https://www.cram.com>.

Учениците трябва да съберат съответстващите двойки карти и да залепят или да закрепят с кламер гърбовете им. Стратегията е подходяща както за самостоятелна работа, така и за работа по двойки или в малки групи. Картите може да се използват многократно за опресняване и активиране на вече въведена лексика. **Важно:** Да обсъдим след дейността резултатите с учениците, за да повторим още веднъж упражняваната лексика.

Стратегия
за въвеждане и
затвърждаване
на лексика

Пример: *Общество през Средновековието в Западна Европа (История и цивилизация, 6. клас), по-лесен вариант.*

МОНАХ	
РИЦАР	
СЕЛЯНИН	

Пример: *Общество през Средновековието в България (История и цивилизация, 6. клас), по-труден вариант.*

ХАН	Държавен глава, съди, прави закони, командва войската и ръководи религиозния живот.
КАВХАН	Най-близък до хана. Може да го замества и да командва всичко. Той е от богат род.
ИЧИРГУБОИЛ	Грижи се за сигурността и реда в държавата.
КОМИТИ	Хора, които помагат на хана и ръководят отделните области.

ПЪЗЕЛ С ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Учениците получават сет от карти, на една част от които са написани понятия, а на другата част определения към тях. Учениците работят в групи. Всяка група трябва да събере съответстващите понятия и определения. Може да се работи и за време. Накрая резултатите се обсъждат в голямата група.

Стратегия
за въвеждане и
затвърждаване
на лексика

Примерен пъзел на тема *Болести при човека, (Човекът и природата, 5. клас)*

Болест	Проявление на болестта
кариес	разрушаване на зъбите под влияние на бактерии
гастрит	възпаление на стомаха
язва	раничка, разрушаване на тъканите на тънкото черво и стомаха
хепатит	възпаление, разрушаване на клетките на черния дроб
хрема	възпаление на носната кухина, запушен нос, главоболие
грип	възпаление на носната кухина и гръкляна, температура, болки в мускулите, главоболие, повръщане
бронхит	болки в гърдите, трудно дишане
пневмония	възпаление на алвеолите в белите дробове
туберкулоза	разрушаване на алвеолите в белите дробове, получаване на кухини на тяхно място
цистит	възпаление на пикочния мехур или пикочния канал
пиелонефрит	възпаление на бъбреците или пикочопроводите
затлъстяване	наднормено тегло
синусит	възпаление на околоносната кухина
алергия	кихане, подуване или зачервяване на кожата след контакт с нещо от околната среда
диария	изхвърляне на изпражнения с увеличено водно съдържание

ТАБЛИЦА С ПОНЯТИЯ/ОБЯСНЕНИЯ/ИЛЮСТРАЦИИ

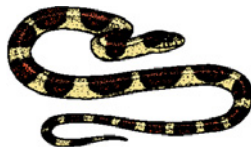
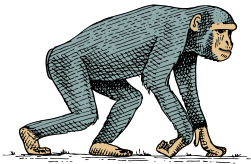

Подготвяме за учениците работен лист с таблица с три колони: ключови понятия от урока, обяснения и илюстрации към тях. За учениците с по-голяма нужда от езикова подкрепа колоната с обясненията може да бъде попълнена предврително и те само да свържат понятията със съответните илюстрации (**важно** е в този случай илюстрациите да бъдат сложени в разбъркан ред). По-напредналите ученици може да обясняват гумите сами. Стратегията е подходяща за групова работа/работа по двойки с последващо обсъждане в класа.

Стратегия
за въвеждане и
затвърждаване
на лексика

Понятие/гума	Значение (готово обяснение или как аз я разбирам)	Илюстрации

Предложение за работа по тема *Основни групи животни (Човекът и природата, 3. клас):*

- Показваме поотделно животните от картинките и актуализираме познатата лексика, като оставяме учениците да назоват животните, да ги опишат и да споделят какво знаят за тях. При нужда ние въвеждаме лексиката.
- Всички ученици получават по един работен лист. Даваме инструкция да прочетат описанията на **различните групи животни и да ги свържат със съответните животни от картинките.**

Насекоми	Дребни животни. Някои от тях имат крила и могат да летят, други живеят на земята. На главата си често имат антени. Имат 6 крака.	
Влечуги	Някои от тях живеят и във водата, и на сушата. Някои от тях имат четири крака, а някои нямат крака. Обикновено са покрити с люспи.	
Птици	Покрити са с пера. Имат човка, крила и два крака. Снасят яйца. Повечето от тях могат да летят.	
Бозайници	Бозаят (сучат) мляко от майките си, докато са малки. Обикновено имат козина. Раждат децата си.	
Риби	Живеят във вода, не могат да живеят на сушата. Повечето от тях са покрити с люспи. Имат перки и хриле.	

БИНГО

Избираме понятия от дадена тема/теми, които искаме учениците да затвърдят, и пишем определения/кратки описания към тях. Оптималният брой понятия е 16, но може да бъде и 9. След това изготвяме бинго карти (на пример на сайта myfreebingocards.com), на които понятията са подредени в различна последователност.

Стратегия за затвърждаване на лексика

Ако картите се ламинират или поставят в прозрачен джоб, могат да се използват многократно. Играта може да се провежда и на отбори и е подходяща за **различни езикови нива**.

За **ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа** ние четем понятията, обясняваме ги, а учениците ги отбелязват/зачертават в своята бинго карта. Ученикът, който пръв зачертае всички понятия в една редица (по хоризонтала, вертикала или диагонала), извиква „Бинго!“ и играта приключва.

За **по-напреднали ученици** може да подготвим допълнително карти с определения към избраните понятия. Картите се поставят в торбичка/кутия. Един ученик тегли карта и прочита определението, а останалите търсят и отбелязват съответното понятие в своите бинго карти. Учениците се редуват в четенето, докато приключи играта.

Още по-сложен вариант е, когато в торбичката се поставят карти с отделни понятия. Един ученик тегли карта и без да назовава самото понятие, го описва/дава определение. Останалите ученици трябва да познаят понятието, да го намерят и да го отбележат в своите бинго карти. Учителят активно придружава този процес. Както и при другите варианти, когато един от учениците зачертае всичките понятия в една редица (по хоризонтала, вертикала или диагонала) и извика „Бинго!“, играта приключва.

Пример: Бинго карти за тема *Болести при човека (Човекът и природата, 5. клас)*.

гастрит	язва	кариес	диария
туберкулоза	bronхит	затлъстяване	синусит
цистит	хепатит	пневмония	хрема
алергия	бъбречни камъни и пясък	грип	пиелонефрит

синусит	пиелонефрит	алергия	гастрит
bronхит	хепатит	грип	цистит
бъбречни камъни и пясък	диария	затлъстяване	туберкулоза
язва	кариес	пневмония	хрема

КАРТИ ЗА ВИКТОРИНА

Подготвяме за учениците карти с въпроси по определена тема и с ключовата лексика, с която сме работили предварително и която учениците могат/трябва да използват в отговорите си. За тази цел е **важно** да планираме предварително не само въпросите, но и отговорите на ученика (*виж глава Планиране на отговора на ученика*), за да можем да определим кои думи ще са им необходими. За учениците с по-голяма нужда от езикова подкрепа на картите може да бъдат дадени и езикови конструкции, в които те да включат думите.

Стратегия за затвърждаване на лексика

Може да се играе на отбори или индивидуално. Например: Тегли се **една** карта със задача. Отборите трябва да формулират отговор на зададения въпрос, използвайки **всички** думи, които са посочени на картата. Печели отборът, който най-бързо се справи със задачата и формулира най-пълния отговор.

Правилата на играта могат да бъдат модифицирани.

Примерна карта за викторина на тема Рибите. Характерни особености (Биология, 7. клас):

Защо рибите могат да се гвижат вертикално?

плавателен мехур
въздух
нагоре
надолу
изплува
спуска се

КАРТИНКА/СХЕМА ЗА НАДПИСВАНЕ ОТ УЧЕНИЦИТЕ

Учениците получават работен лист с картинка/схема, която те трябва да надпишат.

Стратегия за затвърждаване на лексика

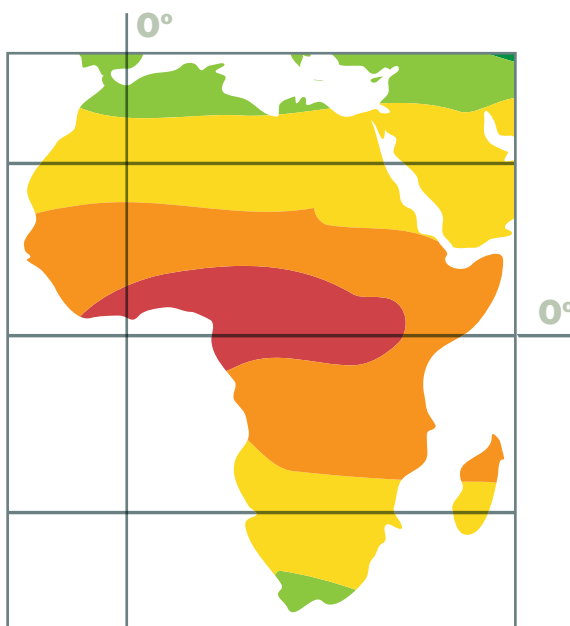
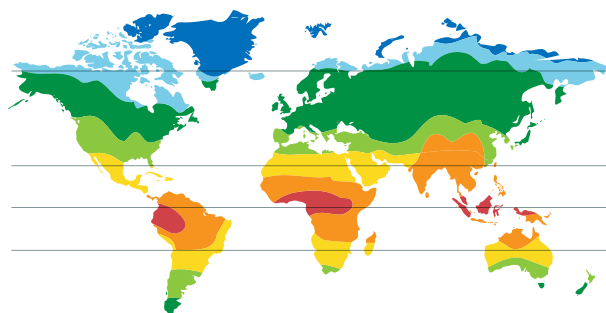
Понятията се дават отстрани на работния лист (по-лесен за учениците вариант) или учениците трябва да ги напишат сами (по-труден вариант).

Стратегията е подходяща както за самостоятелна работа, така и за работа по двойки или в малки групи. **Важно:** След дейността да обсъдим резултатите с учениците, за да повторим още веднъж упражняваната лексика.

Пример за тема Климатични пояси - Африка (География и икономика, 5. клас)

Погредете понятията по линиите:

Източно от Гринуич
Южен тропик
Екватор
Северен тропик
Западно от Гринуич



За да обобщим кои са най-важните моменти за работата с лексика при интегрирана езикова подкрепа, предлагаме алгоритъма КОИ СА. Можете да го използвате, когато подготвяте Вашите часове.

Алгоритъм за работа с лексика КОИ СА

Ключови думи (избираме преди часа 7-10 думи)

Обясняване на ключовите думи (обясненията подготвяме преди часа)

Изписване на ключовите думи на плакат/работни листове

Стратегии за въвеждане и затвърждаване на лексика

Активно използване на ключовите думи в часа

Как да представяме учебния материал езиково подкрепящо?

Езиково подкрепящо представяне на учебния материал означава:

- представяне на ключова лексика
- представяне на ключови граматични конструкции
- представяне на визуална подкрепа
- прилагане на стратегии, мотивиращи за комуникация и активна работа с учебния материал

Най-важният принцип при работата с ученици с друг майчин език е **ИНПУТ ПРЕДИ ПРОДУКЦИЯ**. Тъй като тези ученици разполагат с ограничени езикови средства, задачата ни е да им осигурим езиковия материал, с който те могат да работят. Под **инпут (езиков материал) разбираме ключови гуми и езикови структури**, които представяме на учениците и целенасочено употребяваме по време на урока, за да могат след това те да ги използват в отговорите си.

Когато преподаваме, използваме учебник, работни листове, презентации и др. За да можем да подкрепим учениците в разбирането и усвояването на предметното знание, ние трябва да модифицираме/надграждаме материалите, с които работим, с езиково подкрепящи елементи. По този начин осигуряваме на учениците и езиков инпут.

За да си представим какво означава това на практика, предлагаме да разгледаме тази задача по математика за 6. клас*:

Дадена е окръжност с център O и радиус 3 ст. Определете положението на точка спрямо окръжността, ако точката се намира на разстояние 2 ст, 5 ст, 3 ст от центъра O . Начертайте окръжността и отбележете точки, отговарящи на условието.

Предложение за езикова подкрепа към тази задача:

а. Промяна на последователността на стъпките (от конкретното/практическото към абстрактното).

б. Преформулиране на задачата с цел включване на езиков материал, който ученикът може да използва за отговора си.

1) *Начертайте окръжност с център O и радиус 3 ст.*

2) *Отбележете точки, които се намират на разстояние 2 ст, 5 ст, 3 ст от центъра O .*

3) *Определете положението на точките спрямо окръжността. Къде се намират те - извън, на или вътре в окръжността?*

* Математика, 6. клас, издателство Клет България, Булвест 2000, стр. 24.

Езиково подкрепящи материали

Езиково подкрепящите материали трябва да съдържат освен ключовата лексика (виж глава *Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?*), също и **ключови граматични конструкции**. Това са тези конструкции, които са необходими на учениците, за да разберат съдържанието и да могат да говорят за него. За да определим **ключовите граматични конструкции** за съответната тема, трябва да прочетем текста от учебника и да видим какви граматични структури/категории се повтарят в него и могат да бъдат предизвикателни за учениците с друг майчин език. Често това са:

- **страгателен залог:** *кислородът се отделя от растението*
- **безлични конструкции:** *допуска се, счита се*
- **отглаголни съществителни:** *охлаждане, предизвикване, образуване*
- **именни фрази:** *първото обединение на племената на хуните*
- **местоимения:** към кои съществителни имена се отнасят в текста
- различен вид **подчинени изречения**

В рамките на интегрираната езикова подкрепа **граматиката не се преподава**, а се **предоставя** на учениците **като инструмент**. Тя се упражнява само във връзка с предметното знание. По този начин чрез езиковото подпомагане на учениците по граматика осигуряваме по-ефективно усвояване на учебния материал.

Да разгледаме примера по-голу към темата *Дишане при растенията*. В текста от учебника¹² можем да отбележим следните граматични конструкции/категории, които учениците трябва да владеят, за да могат да се справят с материала и задачите към урока: пасивен залог, подчинени изречения и лични местоимения в 3. лице. Първо трябва да решим по коя от тези конструкции искаме да работим. Може да изберем и само една. Решаващи за избора ни са езиковото ниво и нуждите на конкретните ученици.

След въвеждане на темата, като дейност за прилагане на знанията в учебника е предложена таблица, въз основа на която учениците сравняват процесите на хранене и фотосинтеза. Тази таблица съдържа основния **езиков материал**, който трябва да бъде включен в отговорите на учениците: съществителни имена и глаголи. С цел езикова подкрепа към тази таблица допълнително даваме **модел и примери**, които да служат като рамка за формулиране на изреченията.

¹² Човекът и природата, 5. клас, издателство Просвета Азбуки, стр. 128-129.

Упражняване на пасивен залог и лични местоимения

сравнение между процесите фотосинтеза и дишане

Вещества	Фотосинтеза	Дишане
Въглероден диоксид	приема се	отделя се
Кислород	отделя се	приема се
Вода	приема се	отделя се
Органични вещества	изграждат се	разграждат се
Енергия	поглъща се (светлинна енергия)	освобождава се

„Човекът и природата“, 5 клас
„Дишане на растенията“, стр.129

Модел:

В процеса на фотосинтеза + **се** + **глагол** + **същ.име/словосъчетание**, докато в процеса на дишане + **лично местоимение** + **се** + **глагол**.

Пример:

В процеса на фотосинтеза **се** отделя кислород, докато в процеса на дишане **той се** приема.

ИЛИ: При фотосинтезата **се** отделя кислород при дишането **той се** приема.

За включване на **граматични конструкции** в езиково подкрепящите материали можем да обобщим следните стъпки:

- Определяне на **ключовите конструкции**
- Задаване на **модел**
- Онагледяване на конструкцията с **пример**

Всяка тема може да бъде разработена по много различни начини, в зависимост от целите на урока и езиковото ниво на учениците.

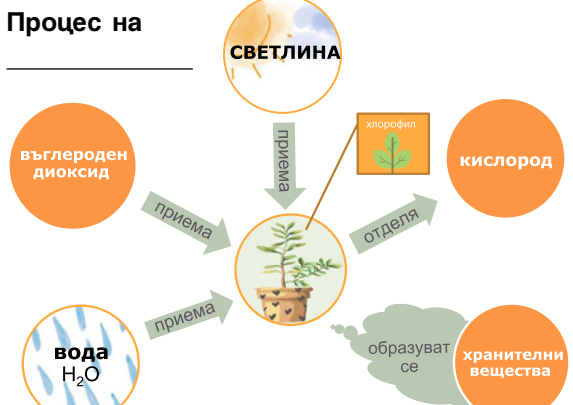

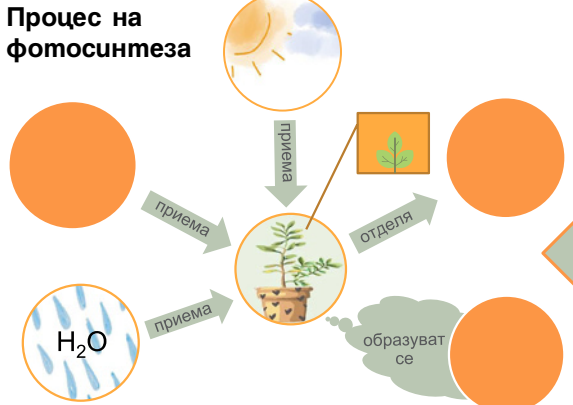
При изготвянето на езиково подкрепящи материали е много важно да използваме визуални средства, които са **тясно свързани с текста и го допълват/обясняват**. Когато предаваме предметното знание, ние работим с цифри, формули, картинки, стрелки и други знаци. За да използваме тези визуални средства езиково подкрепящо, трябва целенасочено **да ги съчетаваме както с ключовата лексика по темата, така и с необходимите граматични структури**.

Визуално, например схематично, представяне на темата в допълнение към устен или писмен текст, от една страна, подпомага учениците за усвояването на знание чрез различни канали, а от друга страна, им дава възможност да работят със специално подбран и добре структуриран езиков материал.

Тук Ви предлагаме няколко **примера за езиково подкрепяща схематична визуализация на тема Фотосинтеза** към урок от *Човекът и природата*, 5. клас¹³.

¹³ Такива материали може лесно да изготвите с различни програми, напр. PowerPoint.

Такъв тип езиково подкрепящи материали са подходящи за подпомагане на устната езикова продукция на учениците или като основа за формулиране на писмен текст, например след кратко представяне на темата от учителя или четене на текста от учебника.

<p>Процес на</p>  <p>СВЕТЛИНА</p> <p>приема</p> <p>хлорофил</p> <p>отделя</p> <p>кислород</p> <p>въглероден диоксид</p> <p>приема</p> <p>вода H₂O</p> <p>образуват се</p> <p>хранителни вещества</p>	<p>Учениците получават схема на процеса фотосинтеза. В нея са нанесени съществителни имена и изрази (ключови гуми), както и глаголи в очакваната форма (3 л. ед.ч.). Учениците трябва да опишат процеса въз основа на схемата.</p>
<p>Процес на фотосинтеза</p>  <p>СВЕТЛИНА</p> <p>хлорофил</p> <p>кислород</p> <p>CO₂ въглероден диоксид</p> <p>приема</p> <p>отделя</p> <p>вода H₂O</p> <p>образуват се</p> <p>хранителни вещества</p> <p>ПРИЕМА ОТДЕЛЯ ОБРАЗУВА</p>	<p>За разлика от горната схема, тук учениците първо трябва да подредят глаголите по смисъл в елементите на схемата и след това да опишат процеса на фотосинтеза.</p> <p>Като по-сложен вариант: глаголите могат да бъдат дадени в началната си форма (1 л. ед.ч.) и учениците трябва да я променят.</p>
<p>Процес на фотосинтеза</p>  <p>СВЕТЛИНА</p> <p>хлорофил</p> <p>кислород</p> <p>приема</p> <p>отделя</p> <p>вода H₂O</p> <p>образуват се</p> <p>хранителни вещества</p> <p>• КИСЛОРОД • ХРАНИТЕЛНИ ВЕЩЕСТВА • ВОДА • ВЪГЛЕРОДЕН ДИОКСИД • СВЕТЛИНА • хлорофил</p>	<p>Тук учениците първо трябва да подредят в празните елементи от схемата съществителните имена/изразите и после да опишат процеса по схемата.</p>

Как да изготвяме задачи и работни листове с езикова подкрепа?

- Определяме необходимите **езикови конструкции** (например пасивен залог *отделя се, разгражда се...*)
- Избираме **основните съществителни имена**, необходими за описанието на съответните процеси (*вода, кислород, въглероден диоксид...*)
- Определяме **необходимите глаголи** (*разграждам, приемам...*)
- Евантуално избираме **прилагателни имена** (ако е приложимо)
- Избираме вида **подпомагаща визуализация** (схема, филмова лента, диаграма...)
- Избираме начина на **подаване на необходимите езикови конструкции** (например да се подаде началото на изречението или части на необходимата конструкция като модел: *При фотосинтеза растението + глагол + съществително*)

Стратегии за езиково подкрепящо представяне на материала в часа

Освен да изготвим езиково подкрепящите материали, е важно да планираме и дейности за часа, които да мотивират учениците да работят активно с тях и да им предоставят естествен контекст за комуникация, в която да използват предложения езиков материал. Тоест учениците трябва да обсъждат активно задачите и по този начин да употребяват лексиката и граматичните структури, които сме им подали, в дискусията в групата и след това при споделянето на резултатите в класа.

В класове, в които учениците владеят български език на различно ниво, работните групи могат да бъдат формирани на езиков принцип: хетерогенно - когато в тях целенасочено се включват ученици с по-ниско и с по-високо ниво на владеене на езика, за да си помагат едни на други (при ясно разпределени роли в дейността) или по хомогенен начин - когато за ученици със сходно ниво на владеене на езика се предлагат материали, съобразени с нивото им.

Тук Ви предлагаме няколко стратегии (подходящи за групова работа), насърчаващи комуникацията в урока и примери за езиково подкрепящо разработени теми: работни листове с насоки за работа в часа.

МРЕЖИ ОТ ПОНЯТИЯ¹⁴

Предназначение: Тази стратегия е подходяща за обобщаване и структуриране на учебния материал по дадена тема и за нея може да се предвидят два учебни часа. Тя помага на учениците да мислят активно по темата, да търсят взаимосвързки между различни аспекти и да говорят за тях. **Учениците** получават подкрепа за формулиране на устен текст и по този начин могат да говорят по-продължително по определена тема. Стратегията предоставя възможност на **учителя**, от една страна, да провери доколко учениците са усвоили учебния материал, а от друга страна, да наблюдава техните езикови умения.

Описание: Учителят подготвя карти с понятия за определена тема. Учениците получават сет от картите, като задачата им е да ги подредят и да открият взаимосвързки между тях. В този процес те изминават следните стъпки, за които получават ясни инструкции:

Сортиране	<ol style="list-style-type: none"> 1. Погледнете внимателно картите и помислете върху тях. 2. Сортирайте картите. 3. Отделете понятията, които не познавате, и ги сложете отстрани.
Структуриране	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подредете картите на плаката като мрежа: помислете за това как са свързани тези понятия. 2. Залепете картите на плаката. 3. Свържете картите, които смятате, че са взаимосвързани, със стрелкички. 4. Напишете кратки обяснения към стрелките. 5. Погледнете още веднъж понятията, които сложихте настрана. Къде пасват те? Залепете и тях.
Представяне	<p>Представете вашия плакат.</p> <p>Всеки от групата трябва да говори и да участва в представянето!</p>

¹⁴ Адаптирано от Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Praxismaterialien, Stuttgart, стр. 82-83.

За различни езикови нива: За **по-напреднали ученици** може да се подготвят карти, на които има само съществителни имена и понятия. За **ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа** може да се подготви и работен лист с набор от глаголи/изрази, които учениците да използват за надписването на стрелките в плаката, например: *произлиза от, следва, разделя, използва, уврежда*, в зависимост от темата и очакваните отговори. Освен това на учениците могат да бъдат дадени езикови структури, с помощта на които те да формулират своите отговори (например: *от една страна... , от друга страна... ; не само..., а и... ; ... е много важно, защото...*). **Виж още в глава Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?** В зависимост от езиковата дейност, например дали учениците трябва да сравняват или да описват определени процеси, са необходими съответните езикови средства. За да можем да ги подготвим, трябва първо да си представим конкретно какъв отговор очакваме да получим от учениците. **Виж глава Планиране на отговора на ученика.**

Пример: За тема *Хранене и дишане при растенията* могат да се използват понятията *вода, хранителни вещества, въглероден диоксид, хранителни вещества, хлорофил, растение, фотосинтеза*. Като допълнителна помощ могат да бъдат дадени глаголите: *поемам, отделям, разграждам...*

ПЪЗЕЛ С КАТЕГОРИИ

Предназначение: Тази стратегия е подходяща за затвърждаване и повторение на учебния материал. Тя помага на **учениците** да мислят активно по темата, да категоризират, да търсят взаимовръзки между различни аспекти и да говорят за тях. Чрез тази стратегия учениците получават езиков материал за формулиране на техните отговори.

Описание: Учителят подготвя карти с понятия, евентуално със схеми, илюстрации, кратки определения за две или няколко различни категории от една тема (напр. различни процеси, исторически периоди, видове животни, растения и др.). Учениците подготвят картите по зададените категории, като обсъждат темата в групата, използвайки подготвените езиков материал.

За различни езикови нива: За **ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа** на картите може да бъдат написани словосъчетания или цели изречения, съобразени с езиковото ниво на учениците. За **по-напреднали ученици** може да се подготвят само ключови думи/изрази, които те сами да включат в изречения.

Пример: Пъзел с категории за темата *Хранене и дишане при растенията (Човекът и природата, 5. клас)*.

Хранене при растенията (фотосинтеза)	Дишане при растенията
При този процес растенията приемат слънчевата светлина.	При този процес растенията приемат кислород.
Един от главните герои в този процес е хлорофилът. Хлорофилът е вещество, пигмент, който се намира в клетките на растенията и им придава хубав зелен цвят.	В хода на този процес хранителните вещества се разграждат и се отделя енергия.

При този процес растенията приемат вода и въглероден диоксид.	С помощта на този процес растенията могат да се хранят самостоятелно (сами изграждат хранителните вещества, от които се нуждаят).
В края на този процес, във въздуха се отделя кислород, без който повечето организми не могат да живеят.	В края на този процес във въздуха се отделя въглероден диоксид.
Освен кислород, като резултат от този процес, се образува и глюкоза. Глюкозата е вид захар, въглехидрат. Растенията я запазват за себе си и се хранят с нея.	Част от енергията, която растенията образуват при този процес, се превръща в топлина и затова през зимата те не замръзват.

ФИЛМОВА ЛЕНТА

Предназначение: Тази стратегия е подходяща за представяне на протичането на различни процеси, стъпки на експерименти и подобно. Чрез нея се създава тясна връзка между илюстрациите и текста, което е много важно при езиково подкрепящото представяне на материала. Тя може да се използва за структуриране и затвърждаване, а в определени случаи и за въвеждане на нов материал. По този начин можем да подкрепяме учениците да развиват както устни, така и писмени езикови умения.

Описание: Подготвяме предварително филмова лента. В зависимост от темата и целите на урока, броят на кадрите в нея може да варира. Към всеки кадър може да бъдат добавени отстрани колони *Описание* и *Обяснение* или една от тях.

Възможни са няколко различни варианта за прилагането на тази стратегия:

1. За кадри: Учениците получават картинки към отделните стъпки от определен процес, експеримент и т.н., които трябва да подредят последователно като кадри на филм, или сами рисуват схематично стъпките във филмовата лента.

2. За колона Описание: Учениците може да *опишат* сами отделните стъпки от съответния процес, експеримент и т.н. към кадрите на филмовата лента или само да свържат опорни точки/текст към стъпките, подготвени от учителя, със съответните картинки във филмовата лента.

3. За колона Обяснение: Учениците може да *обяснят* сами стъпките от съответния процес, експеримент и т.н. или само да свържат опорни точки/текст към стъпките, подготвени от учителя, със съответните картинки.

За различни езикови нива: Текстовата част може да бъде разработена до различна степен езиково подкрепящо, в зависимост от целите на урока и езиковото ниво на учениците. За **ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа** могат да бъдат използвани части от текст, взет от учебника или формулиран от учителя. По-сложен вариант е, когато заедно с филмовата лента се предлагат не части от готовия текст, а работен лист с ключови думи и понятия заедно с езикови структури, в които те да бъдат включени. Учениците трябва да формулират изреченията сами въз основа на подготвения езиков материал.

За **по-напреднали ученици** към филмовата лента може да се дадат само ключови думи и изрази.

	Описание	Обяснение

Пример: Виж по-долу пример в разработената езиково подкрепящо тема *Размножаване, растеж и развитие на животните. Развитие на пеперуга*

Планиране на отговора на ученика¹⁵

Като добра практика за определяне на материала за интегрираната езикова подкрепа се прилага **планиране на отговора на ученика**. За да можем да определим от каква езикова подкрепа имат нужда учениците, за да отговорят на въпрос или да изпълнят определена задача, трябва предварително да си представим конкретно техните отговори. След като изберем въпроса/задачата, по която учениците ще работят, е важно да конкретизираме очакванията си към тях: какво трябва да научат и какво искаме да чуем от тях. Можем да планираме както отговор на **един отворен въпрос** (Например: *Защо рибите могат да плуват нагоре и надолу?*), така и езиковата продукция след цяла **комплексна задача** (Например: описание на устройството на Слънчевата система).

Изхождаме от езиковата дейност, която учениците трябва да извършат (да описват, да сравняват, да се аргументират и др.), разписваме отговора, който очакваме те да дадат, и изваждаме от него **ключовата лексика** и **граматичните структури** (например определен вид подчинени изречения, пасивен залог и т.н.), които ще са им необходими, за да го формулират. След това планираме стратегиите, с които да ги въведем в часа.

¹⁵ адаптирано от Tajmel, Tanja/Häge-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung, Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Förmig Material, Band 9, Münster/New-York, стр. 140.

Клас:	Тема:
Отворен въпрос/Задача:	
Очаквана езикова дейност (описват, сравняват, аргументират и др.):	
Формулиран очакван отговор на ученика:	
Необходима лексика:	Необходими граматични конструкции:
Какви стратегии за езикова подкрепа ще приложи?	

Планирането на отговора на ученика изисква допълнително време, но това е най-ефективният начин за определяне на материала, който да бъде включен в езиковата подкрепа. Затова окуражаваме всички учители да го изпробват, особено тези, които тепърва започват да оказват интегрирана езикова подкрепа и още не са сигурни в избора на езиковия материал.

Примери за езиково подкрепящо разработени теми

Тема: Размножаване, растеж и развитие на животните. Развитие на пеперуда (Човекът и природата, 4. клас)

Преди дейността: Въведете ключовите думи. Покажете поотделно картинките и актуализирайте лексиката, като оставите учениците да ги назоват. При нужда въведете Вие лексиката: ЯЙЦЕ, ГЪСЕНИЦА, КАКАВИДА, ПЕПЕРУДА



Примерна дейност с езикова подкрепа

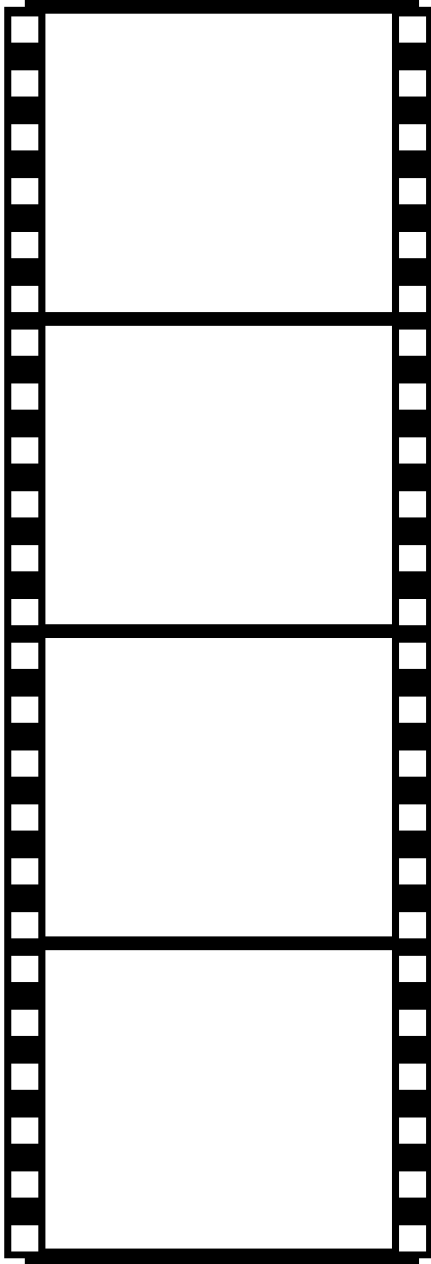
Учениците получават отделните картинки. Подреждат ги във **филмовата лента** (виж работния лист по-долу), следвайки последователността на процеса. След това описват отделните стъпки и накрая представят резултатите си в класа. (Тази дейност е подходяща за групова работа.)

За описването на стъпките може да се предложат различни варианти на езикова подкрепа в зависимост от езиковото ниво на учениците.

Тук предлагаме т.нар. **Словесни вериги:**

начално ниво	средно ниво
1) пеперудата / яйца / снася	първо / пеперуда / снасям / яйце
2) яйцата / от / се излюпват / гъсеници	после яйце / гъсеница / излюпвам се / от
3) в / гъсеницата / се превръща / какавида	след / това / гъсеница / какавида / превръщам се / в
4) какавидата / пеперуда / от / се излюпва	накрая какавида / от / пеперуда / излюпя се

За формулирането на изреченията учениците с по-голяма нужда от езикова подкрепа получават по-лесния вариант словесни вериги с вече зададени правилни граматични форми на думите, а по-напредналите ученици трябва да образуват граматичните форми сами.

Развитие на пеперуга**Описание**

За изрязване

Тема: Планетите от Слънчевата система (Човекът и природата, 4. клас)

Задачи за учениците

Задача 1: Свържете понятието с неговото обяснение

Понятие	Обяснение
планета	Светло, блестящо тяло в небето, което се вижда през нощта. Представлява кълбо от газове, което излъчва светлина и топлина.
система	Инструмент, с който могат да се наблюдават небесни тела (звезди и планети на небето), които са далеч от Земята.
вътрешни планети	Нещо, което се състои от части, които са свързани помежду си. Тези части работят заедно по определени правила.
звезда	Планети, които са далеч от Слънцето, т.е. се намират във външната част на Слънчевата система.
външни планети	Кръгло небесно тяло, което обикаля около звезда. Не излъчва собствена светлина, не произвежда енергия.
повърхност	Планети, които са близо до Слънцето, т.е. се намират във вътрешната част на Слънчевата система.
телескоп	Горната част на нещо, върху която можем да сложим нещо или да стъпим/ходим.

Задача 2: Прочетете текста за Слънчевата система¹⁶

Адаптиран текст от енциклопедия „Космосът“ на Джен Грийн на издателство Фют, 2018.

СЛЪНЧЕВАТА СИСТЕМА

Слънчевата система се състои от Слънцето и планетите с техните спътници, които обикалят около него. Наричаме я Слънчева система, защото телата, които обикалят Слънцето, не се движат безразборно, а по определени орбити. Около Слънцето обикалят осем планети.

¹⁶ Ако смятате, че текстът в учебника е сложен за Вашите ученици, можете да го адаптирате - виж глава *Напасване на текста към читателя* (адаптиране на текст) - или да потърсите подходящ текст на същата тема от друг източник. Тук предлагаме адаптиран текст от енциклопедия „Космосът“ на Джен Грийн.

Вътрешни планети

Четирите вътрешни планети са Меркурий, Венера, Земя и Марс. Те се наричат земеподобни планети, защото, също като Земята, са изградени от скали.

Външни планети

Четирите външни планети са Юпитер, Сатурн, Уран и Нептун. Тези планети са наречени газове и ледени гиганти. Те са много по-големи от вътрешните планети и нямат твърда повърхност, на която може да се стъпи, тъй като са изградени от газ и течност.

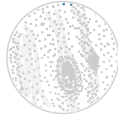
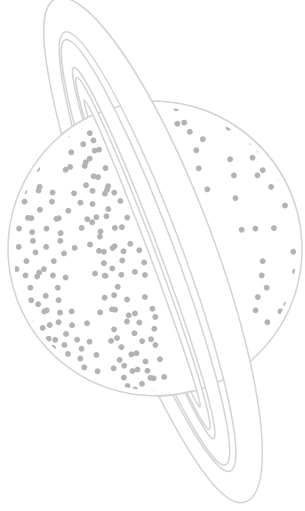
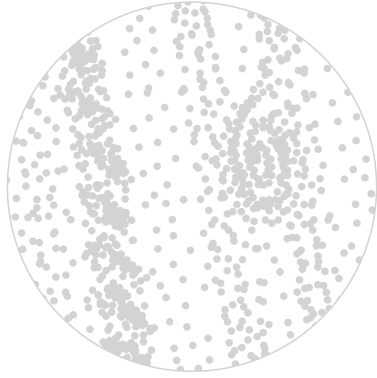
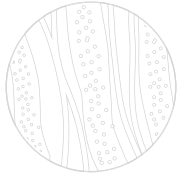
Задача 3: Работете по двойки. Всяка двойка получава един лист със схема на Слънчевата система, по която да оцветява и да надписва планетите, както и общо 8 картички с информация за планетите (т.е. всеки от вас получава по 4 картички). Единият от вас чете текста на картичката за една от планетите, а другият оцветява съответната планета и надписва името ѝ на схемата. Редувате се, докато завършите схемата.

ПЛАНЕТИ НА СЛЪНЧЕВАТА СИСТЕМА (Карти за групова работа)

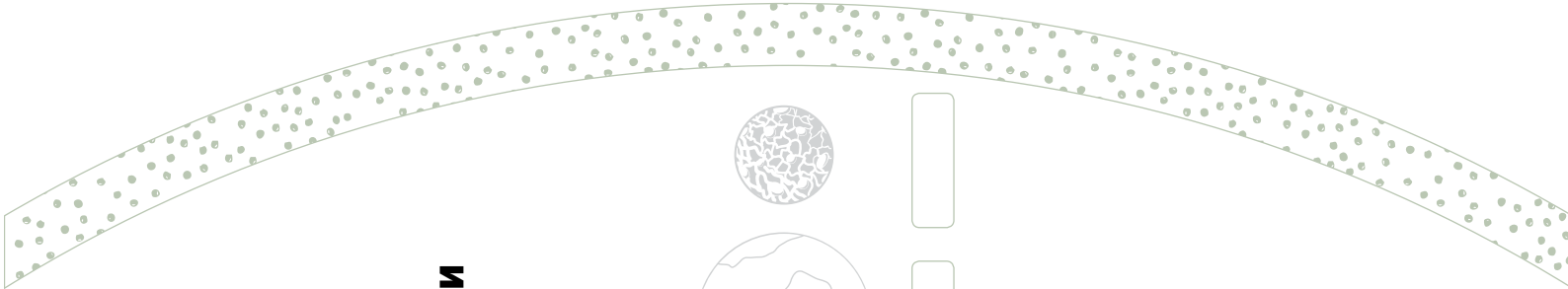
Меркурий	Венера	Земя	Марс
<p>Строеж: земен тип, твърда повърхност, скали</p> <p>Цвят: червеникав</p> <p>Място в Слънчевата система: 1 (най-близко до Слънцето)</p> <p>Знаеш ли че: Меркурий се върти толкова бавно, че Слънцето изгрява само 1 или 2 пъти през годината.</p>	<p>Строеж: земен тип, твърда повърхност, скали</p> <p>Цвят: жълтеникав</p> <p>Място в Слънчевата система: 2</p> <p>Знаеш ли че: Венера е най-горещата планета в Слънчевата система. Тя е единствената планета, която се върти по часовниковата стрелка.</p>	<p>Строеж: земен тип, твърда повърхност, скали</p> <p>Цвят: син (с бяло и кафяво)</p> <p>Място в Слънчевата система: 3</p> <p>Знаеш ли че: Земята се състои от повече от две трети вода. Тя е единствената планета, на която досега е открит живот.</p>	<p>Строеж: земен тип, твърда повърхност, скали</p> <p>Цвят: червен</p> <p>Място в Слънчевата система: 4</p> <p>Знаеш ли че: на Марс има един огромен вулкан. Той е висок около 25 километра и широк почти 600 километра.</p>
Юпитер	Сатурн	Уран	Нептун
<p>Строеж: газов гигант, няма твърда повърхност</p> <p>Цвят: кафеникавожълт</p> <p>Място в Слънчевата система: 5</p> <p>Знаеш ли че: на Юпитер има силни бури. Една такава буря може да се наблюдава от Земята. Тя се нарича Голямото червено петно.</p>	<p>Строеж: газов гигант, няма твърда повърхност</p> <p>Цвят: жълтеникав</p> <p>Място в Слънчевата система: 6</p> <p>Знаеш ли че: Сатурн има голям пръстен, който го обгражда. Този пръстен се състои от милиарди парченца лед и космически прах.</p>	<p>Строеж: газов гигант, няма твърда повърхност</p> <p>Цвят: син</p> <p>Място в Слънчевата система: 7</p> <p>Знаеш ли че: Уран също има пръстен, обаче той не се вижда толкова добре от Земята колкото пръстенът на Сатурн.</p>	<p>Строеж: газов гигант, няма твърда повърхност</p> <p>Цвят: яркосин</p> <p>Място в Слънчевата система: 8</p> <p>Знаеш ли че: На Нептун са най-бързите ветрове в Слънчевата система.</p>

СЛЪНЦЕ

ВЪТРЕШНИ ПЛАНЕТИ



ВЪНШНИ ПЛАНЕТИ



Задача 4: Разгледайте схемата на Слънчевата система, която направихте. Каква информация ви дава тя? Отбележете в таблицата.

Как се казват планетите	да/не
Какви на цвят са планетите	да/не
Как са разположени планетите	да/не
Колко големи са планетите	да/не
Какъв строеж имат планетите	да/не
Кои планети са външни, а кои са вътрешни	да/не

Когато коментирате схемата, можете да използвате следните изрази: *Схемата показва...* / *На схемата се вижда...* / *На схемата можем да видим...*

Задача 5:

- 1) Изберете 2 планети от Слънчевата система и ги опишете. Използвайте информацията от картичките и схемата.
- 2) Сравнете избраните две планети по големина, по техния строеж и по цвят. Отбележете дали планетата е вътрешна, или външна.

Можете да използвате следните думи и изрази:

Каква е планетата на цвят?	Планетата ... е ... на цвят
От какво е изградена планетата?	1. ...има/няма твърда повърхност 2. Планетата... е изградена от ...
Къде се намира планетата в Слънчевата система (спрямо Слънцето)?	1. ...е първа, втора...планета от Слънцето/ по реда планета в Слънчевата система 2. ...е от вътрешните/ външните планети.

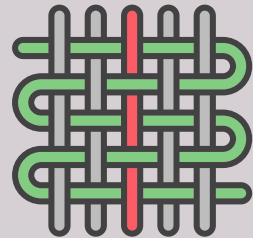
Пример:

по големина	<p>Ако сравняваме планетите Юпитер и Марс, виждаме, че Марс е по-малък от Юпитер. Виждаме също, че Марс има твърда повърхност, а Юпитер няма. Марс е от вътрешните планети, а Юпитер от външните. Те също се различават по цвят - Марс е червена планета, а Юпитер е оранжева, кафява и бяла. Можем да направим извод, че тези планети са много различни.</p>
по това от какво са изградени (каква повърхност имат)	
по това дали са вътрешни/външни планети	
по цвят	

Как да работим с текст за полагане на основите и развиване на четивната грамотност при учениците?

Какво е *текст*: Думата *текст* произлиза от лат. *textus* - *тъкан, плетиво, texere* - *плетя, тъка*. Това обяснява наличието в различни езици на метафори като „червена нишка“, „връзки в текста“.

Под *текст* разбираме писмено фиксирано смислово езиково единство (съдържателно и комуникационно функционално) с формална и логическа свързаност.



Както знаем, езикът се учи най-ефективно чрез живо общуване и когато го използваме за извършване на истински дейности и решаване на конкретни задачи. Точно това означава *добър ситуативен контекст и мотивация за прилагане на езика*. Същото важи и за развиването на уменията за работа с текст. По всички предмети, в които се използват текстове, решаваме конкретни задачи и извършваме дейности, свързани с усвояване на предметното знание. Така например в часовете по физика или биология четенето на текст не е самоцел, а учениците **трябва да разбират текста**, за да могат да направят правилно описания в него експеримент или др. Именно това дава истинска мотивация на учениците да разберат текста. Ето защо можем и трябва да използваме тази възможност да подкрепяме **целенасочено** развиването на функционалната и четивната грамотност на учениците в рамките на всички дисциплини.

Имайки предвид резултатите от **PISA 2018**, според които 47%¹⁷ от учениците в България не се справят със задачите за четивна грамотност и България се оказва на последно място в ЕС по функционална грамотност, има огромна нужда от подкрепа на учениците в тази област, **и то не само на учениците с друг майчин език**.

За компетентни и начинаещи читатели

Добре развитата четивна грамотност предполага, че при учениците са изградени определени компетенции за работа с текст.

Според PISA един компетентен читател може:

А. да извлича информация (т.е. да се ориентира в текста и да намира определени сведения към един или няколко аспекта в различни части на текста).

Б. да интерпретира текст (т.е. да конструира значение, да прави изводи от отделни части на текста и от целия текст).

В. да рефлектира и да дава оценка (т.е. да прави връзка между текста и собствения си опит, знания и идеи; може критично да се отнася към прочетеното.).

¹⁷ Петрова, Светла (2019): Как се променя четенето в дигиталния свят и какво показват данните на PISA 2018 за четивната грамотност на българските ученици? Институт за изследвания в образованието, стр. 10.

Както виждаме, това са **три** области и **три** нива на компетенции, които се награждат. Тъй като развиването на четивна грамотност е приоритет за българската образователна система, на тези теми се обръща особено внимание както в теоретично, така и в практически насочена литература¹⁸. В тази връзка специално искаме да посочим наръчника *Как да развиваме умения на 21-ви век в час?* на фондация *Заедно в час*, създаден от учители за учители, в който се предлагат конкретни стратегии за развиване на четивната грамотност. Трябва да отбележим, че както в литературата, така и в класната стая, обикновено се обръща внимание на изграждане на умения от второ и трето ниво, тъй като те са свързани с по-висока читателска компетентност.

Затова в този наръчник се фокусираме върху **първо ниво**, тъй като извлечането на ключовата информация от текста е основното умение, върху което се базират следващите две. Това умение трябва първо да бъде **изградено** при *начинаещи читатели*. А учениците с майчин език, различен от българския, често попадат в тази категория.

За да добием представа какви конкретни затруднения могат да изпитват *начинаещите читатели* при работа с текст и на какво се дължат те, Ви предлагаме като пример резултати от C-Test-а на един ученик от 4. клас (виж *C-Test*). При този тест трябва да се попълват липсващите части от определени гуми.

Пример:

Коалата

Коалата живее предимно в горите на Австралия. Тя достига раз**ТОЯНИЕ** до 82 сантимет**ЕТРА**. Сивата ѝ ко**ЗИНА** е много ме**КА** и пухкава ка__ вълна. Тя с_храни с листа**ТА** и кората на опре__ вид евкалиптови дър__, които откъсва с пом__ на своите ла__, които имат п_ пет пръста. Пръс__ ѝ могат да се разтварят шир__ и имат ос__ нокти. Една пораз__ коала изяжда на__ ден около ед**ИН** килограм листа, които съдържат много во**ДА**. Коалата е защитен вид и ловът ѝ е забранен.



Брой верни отговори*: от 20

При този ученик, със 7 от 20 възможни верни отговора, наблюдаваме следните тенденции, показващи, че той е начинаещ читател:

- Проблеми с **речника**
- Неразпознаване на **формални връзки в текста** (служебни части на речта, местоимения, напр. *като, които, се, по*)
- Неразпознаване на **логически връзки**:
 - не се ориентира в **контекста** (напр. *лапи* <= пръсти; *остри* <= нокти)

¹⁸ Виж например: Борисова, Таня (2014): Четивната грамотност на учениците или как се чете в българското средно училище. Педагогически форум; Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020). Четенето – ключът за повишаване на грамотността на нацията. МОН; Димчев, Кирил/Петров, Ангел/Падешка, Мая (2013): Текстовете и задачи за развиване на четивни умения (помагало по формата PISA след 7. клас), Булвест 2000; Димитрова, Диана (2018): Тестове за проверка и оценка на четивната грамотност на учениците от първи гимназиален етап по формата PISA, Педагог 6.

- не извлича достатъчно информация от заглавието и загадените пълни изречения (първото и последното)
- не съотнася гуми, които са изписани цели, със същите гуми с липсваща част
- Не прави **връзка с илюстрацията**
- **Евентуално недостатъчни знания за света** - напр. коалата живее на дърво, лапи/пръсти/нокти

Този пример показва, че преди да започнем да работим с *начинаещите читатели* за извличане на ключова информация, първо трябва да ги подкрепим в разбирането на текста. **Когато многоезични деца не разбират текста, това невинаги се дължи на тяхната липса на знание по определена тема**, тъй като е възможно те да имат концептуално знание, което могат да вербализират на майчиния си език, но не и на български. Това означава, че **работата с текст на този етап трябва да се съчетава много тясно с работата за разширяване на речника**, защото недостатъчно развит речник е една от най-важните причини за неразбиране на прочетеното (*виж Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?*).

Основни подходи за езиково подкрепяща работа с текст

Според Йозеф Лайзен, когато работим с текст езиково подкрепящо, има два основни подхода: **напасване на текста към читателя** и **напасване на читателя към текста**¹⁹. В първия случай (**напасване на текста към читателя**) адаптираме текста според езиковото ниво на учениците, а във втория (**напасване на читателя към текста**) предлагаме на учениците езиково подкрепящи материали към текста. Напасването на читателя към текста е **задължителна част** на интегрираната езикова подкрепа за всички ученици, а адаптирането на текста е особено важно, **когато работим с начинаещи читатели**.

Напасване на текста към читателя (адаптиране на текст)

За учениците с майчин език, различен от българския, е трудно да работят с текстове, които са наситени с понятия и факти, връзките между които не са описани директно, а остават имплицитни (т.е. се очаква учениците да ги направят сами). Ограниченият речников запас и липсата на опитност с текст възпрепятстват учениците в разбирането на прочетеното и съответно в усвояването на знанията.

За да изградим при учениците умения за четене с разбиране, както и за извличане и интерпретиране на информация, ни е необходим подходящ материал, т.е. **текстове на разбираем език, с добре проследима структура и „червена нишка“, както и с ясно изразени причинно-следствени връзки**.

Ако преценим, че текстът в учебника е сложен за (някои от) нашите ученици, трябва или да потърсим допълнително към него друг текст, или да го **адаптираме** според тяхното езиково ниво така, че той да отговаря на горепосочените критерии.

Преди да започнем с адаптирането на текста, нека да направим една стъпка напред и да

¹⁹ Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart, стр. 121.

помислим какво искаме да попитаме учениците, след като го прочетат, и какво искаме те да научат от него! Това ще ни помогне да селектираме и да структурираме информацията, която да включим в текста.

Насоки за адаптиране на текста

- **Формулираме заглавието** на текста така, че то да въвежда ясно в темата (може и под формата на въпрос).
- **Създаваме ясна структура** на текста.
- **Използваме разбираем език.**
- Мислим за ясни **причинно-следствени връзки.**
- **Използваме „сигнали“** в текста (*тъй като, ето защо, по този начин, ако, и така* и др.).

Напасване на читателя към текста (използване на езиково подкрепящи материали)

Четенето на текст не е еднопосочен процес. Не всичко в него зависи от текста. Крайният резултат зависи от читателя.

Четене = Конструирание

- Читателят *конструира представи* за текста въз основа на собствените си знания. (Bottom-up-process)
- Читателят *проверява правилността на своите представи* въз основа на текста и ги поправя/напасва според прочетеното. (Top-down-process)²⁰

Така погледнато ние не четем един и същия текст, а всеки от нас има своя „представа“ за него. В зависимост от наличните ни знания и предишния ни опит, ние можем в различна степен да поемем информация от текста и да надграждаме знанията си. Затова към текста, с който ще работим, задължително трябва да подготвим **езиково подкрепящи материали, които да са съобразени с езиковото ниво на учениците и да улесняват усвояването на новите знания.**

²⁰ Виж, например Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart, стр. 113.

Елементи на езиково подкрепящи материали към текста

- **Речник** на ключовите понятия и непознатите думи с обяснения и илюстрации към тях (*Виж Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?*)
- **Въпроси** към текста, насочени не само към отделни аспекти на съдържанието, но и към причинно-следствените връзки (*Виж Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?*)
- **Визуализация** на текста: таблици, схеми, стрелки, карти диаграми и др. - допълнителни възможности за извличане на информацията и за откриване на взаимовръзки между структурните елементи на текста
- **Таблици/схеми** за попълване въз основа на информацията от текста
- **Картинки/графики** към текста за надписване въз основа на текста

За ефективна работа с текста езиково подкрепящите материали към него трябва да включват **поне три** от изброените елементи, като за *начинаещи читатели* работата с ключови/непознати думи е задължителна стъпка.

Нека да обобщим казаното дотук: понятието *начинаещ читател* не е свързано с възрастта и владенето на техника на четене, а със степента на читателската компетентност (виж по-горе). Ако сред Вашите ученици има *начинаещи читатели*, те първо трябва да бъдат подкрепени за разбирането на текста и за развиването на уменията за извличане на *ключова информация*, тъй като, преди да **изградим** това умение, не можем да очакваме от учениците да интерпретират текста или да се отнасят критично към неговото съдържание.

Предложените по-долу стратегии имат за цел да покажем на учениците какво е *ключова информация* и за какво служи тя, да ги научим да се *ориентират в контекста*, както и да ги подпомогнем в разпознаването на *структурата на текста*. Всички стратегии са подходящи не само за самостоятелна работа, но и за работа по двойки и в малки групи. Особено за начинаещи читатели е полезно да не остават сами с текста, а да имат възможност да обсъждат прочетеното, за да сверяват и надграждат разбирането си. Прилагайки тези стратегии в рамките на нашата учебна дисциплина, **работим успоредно за предаване на предметното знание и за развиване на четивната грамотност** на учениците.

Стратегии за полагане на основите на четивната грамотност при начинаещи читатели²¹

<p>Търсачи на гуми 1</p> <p>Даваме на учениците текст и към него списък с гуми. Учениците търсят в текста тези гуми и ги подчертават/отбелязват с определен цвят. После се обсъжда какво означават те, кои гуми се намират преди и след тях в текста и как те са свързани заедно граматично и смислово. Важно е при обсъждането да показваме връзките между гумите, като маркираме свързаните гуми в определени цветове, използваме стрелки и т.н. За целта е добре текстът на работния лист да бъде с по-голям шрифт и да има минимум 1,5 отстояние между редовете. Това упражнение помага на учениците да се ориентират в контекста. Тази стратегия е подходяща и за въвеждане на ключови гуми.</p>	<p>Стратегия за ориентиране в контекста</p>
<p>Търсачи на гуми 2</p> <p>Даваме на учениците текст, в който предварително сме изтрили определени гуми. Учениците попълват липсващите гуми в текста. Отговорите (гумите за попълване) може да се дадат под текста като допълнителна помощ. След тази фаза на самостоятелна работа продължаваме както в стратегията Търсачи на гуми 1.</p>	<p>Стратегия за ориентиране в контекста</p>
<p>Цветен текст</p> <p>Учениците отбелязват в текста с различни цветове гуми/понятия по зададени от нас критерии (напр. с три различни цвята за <i>животни, части на тялото на животните и с какво се хранят те</i>). Използването на различни цветове е допълнителна визуална подкрепа при извличането и систематизирането на информацията по категории. Тази стратегия помага както за ориентиране в контекста, така и за развиване на речника.</p>	<p>Стратегия за ориентиране в контекста</p>
<p>Рестауратори на гуми</p> <p>Даваме на учениците текст, в който предварително сме изтрили части от определени гуми, които те трябва да допълнят. Отговорите (частите на гумите за допълване) могат да се дадат под текста като допълнителна помощ. След това обсъждаме с учениците как са допълнили гумите и какво им е помогнало. Тази стратегия помага както за ориентиране в контекста, така и за затвърждаване на различни граматични категории (напр. <i>Котката има ме... лапи</i> → Контекстът (гумите <i>котка</i> и <i>лапи</i>, както и знанията за света) подсказва, че изтритата дума трябва да бъде попълнена като <i>меки</i>, думата <i>лапи</i> е в мн.ч., следователно и прилагателното трябва да бъде в мн.ч. с окончание <i>-и</i> и нечленувано, тъй като стои след глагола <i>има</i>.</p>	<p>Стратегия за ориентиране в контекста</p>

²¹ Адаптирано и разширено от Leisen, Josef (2019): 10 einfache Leseübungen im Fachunterricht, in: Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart, стр. 145.

Събери половинките

Учениците получават няколко (до 4) изречения, разрязани на две части и ги подреждат. След това обсъждаме как са се ориентирали кои части образуват едно изречение.

Например: *Първите хора се прехранвали, като ловели диви животни / и събирали диви растения.* Освен смисловите връзки (в двете половинки се говори за начина на прехранване на първите хора), имаме един и същ извършител на действията и съюзът *и* показва, че това са две части на едно изречение.

Тази стратегия помага както за ориентиране в контекста, така и за затвърждаване на структурата на изреченията.

Стратегия за ориентиране в контекста

Избери изречения

Учениците получават текст с едно или няколко пропуснати изречения. За улеснение на учениците мястото на пропуснатите изречения може да бъде отбелязано в текста. Допълнително даваме изречения, от които те да изберат подходящото/подходящите, за да допълнят текста. След това обсъждаме в голямата група защо са избрали съответното изречение, по какво са се ориентирали.

Тази стратегия помага на учениците да осъзнаят връзките между изреченията в текста и да изградят умения за ориентиране в съдържанието.

Стратегия за ориентиране в контекста

Намери разликите

Учениците получават два варианта на един и същ текст. Трябва да ги сравнят, да намерят разликите в тях и да ги отбележат цветно. Например даваме на учениците 2 текста, като в единия са изтрили прилагателни или наречия в определени изречения. Или 2 текста, в единия от които има изречения с причинно-следствени връзки, а в другия няма. След това питаме учениците какво наблюдават, как се различават двата текста, каква информация получаваме от единия и от другия текст. С тази стратегия подпомагаме и т.нар. интензивно четене (задълбочено четене и откриване на детайли в текста).

Стратегия за ориентиране в контекста и интензивно четене

Сигнални гуми 1

Учениците търсят в текста предварително зададени *сигнални гуми* (например *защото, по този начин, ако..., като първа стъпка, след това, с тази цел и т.н.*). След това обсъждаме в голямата група каква функция имат те (например структурират текста, като показват последователността на събития или стъпки на различни процеси, причини или следствия и т.н.). Владееенето на т.нар. *сигнални гуми* е много важно както за ориентацията в текста, така и за самостоятелното създаване на структуриран текст.

Стратегия за ориентиране в контекста и структуриране на текста

Текст пъзел

Даваме на учениците един цял текст и същия текст, нарязан на изречения. Те четат първо целия текст и въз основа на него подреждат след това отделните изречения от нарязания текст. Тази стратегия помага на учениците да осъзнаят как е структуриран текстът. За целта е важно да подбирате текстове, които имат ясна структура, т.е. съдържат сигнални гуми, като *първо, след това, защото*, и имат ясно изразени причинно-следствени връзки.

С времето може да даваме на учениците първо текста пъзел, който те да подредят сами, а след това да сравнят с оригиналния текст.

И в двата случая е важно в края на дейността да обсъдим с учениците какво им е помогнало да подредят текста, по какво са се ориентирали (напр. в първия абзац се въвежда понятието *полезни изкопаеми*, във втория абзац се изреждат различни видове *полезни изкопаеми*, а в третия абзац се споменава къде се добиват те). Чрез тази стратегия подготвяме учениците за самостоятелно структуриране на текст.

Стратегия за структуриране на текста

Защо е отбелязано?

Даваме на учениците текст с предварително отбелязана в него ключова информация или ключови понятия. Учениците мислят/обсъждат защо точно тези места в текста са отбелязани. След това се обсъжда в класа. Тази стратегия помага на учениците да се ориентират в контекста и да работят с ключовата информация.

Стратегия за работа с ключова информация и ориентиране в контекста

<p>„Местотърсачи“</p> <p>Учениците трябва да отбележат цветно на кое място/кои места в текста се говори за определено понятие, определен процес, един от героите и т.н. и какво точно се казва за него. Отбелязването с цветове допълнително подпомага систематизирането на информацията. След дейността може да обсъдим в класа кое от това, което са отбелязали, им се струва най-важно и защо.</p> <p>Подобни стратегии подготвят учениците за самостоятелно извличане на ключовата информация.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация и селективно четене</p>
<p>Трансформиране на текст 1</p> <p>Подготвяме текст, в който отбелязваме предварително ключови понятия. Към текста подготвяме и схема/таблица, в която учениците трябва да включат тези понятия. Обръщаме внимание на учениците, че сега ще работят с ключовата информация от текста. При необходимост обсъждаме с тях какво е ключова информация. Чрез тази стратегия учениците работят активно с текста и с информацията в него.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>
<p>Вярно ли е, че?</p> <p>Учениците получават текст за четене и едно или няколко твърдения, свързани с ключовата информация в него. Въз основа на текста, те трябва да определят дали твърденията са верни и да се обосновават защо.</p> <p>С тази стратегия подпомагаме т.нар. <i>интензивно</i> четене (задълбочено четене и откриване на детайли в текста), както и развиването на критично/аналитично мислене, в зависимост от спецификата на текста и формулираните твърдения.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация и интензивно четене</p>
<p>Избери заглавия към частите на текста</p> <p>Разделяме текст за четене на части. Към всяка част формулираме заглавие, като се стараем то да обобщава ключовата информация от съответния пасаж. Учениците четат текста и избират подходящото заглавие за отделните части от текста. Може също да формулираме по няколко заглавия за всяка част. Учениците трябва да изберат най-подходящото заглавие и да аргументират избора си.</p> <p>Подобни стратегии подготвят учениците за самостоятелно извличане на ключовата информация.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>

Избери заглавие на текста

Избираме текст за четене и предварително формулираме няколко заглавия към него. Важно е едно от предложените заглавия да обобщава ясно ключовата информация от текста. Учениците избират подходящото според тях заглавие и аргументират избора си.

С тази стратегия помагаме на учениците да работят с ключовата информация и да развиват критично/аналитично мислене, в зависимост от спецификата на текста и формулираните заглавия.

Стратегия за работа с ключова информация

Стратегии за *развиване* на четивната грамотност при начинаещи читатели

Намери разликите

Учениците получават два много подобни текста (оригиналния и един със съдържателни/логически грешки). Сравняват ги изречение по изречение и поправят текста с грешки въз основа на оригиналния текст.

Чрез тази стратегия подпомагаме интензивното четене и ориентирането в контекста.

Стратегия за ориентиране в контекста и интензивно четене

Трансформиране на текст 2

Подготвяме предварително за учениците схема, таблица или подобно към текста. Внимаваме заложените в тях категории да отразяват ключовите аспекти на текста. Учениците попълват в тях ключовата информация по време на/след четенето. Чрез тази стратегия учениците работят активно с текста и с ключовата информация в него. Те осъзнават, че извлечената информация може да се преструктурира (от линейна структура на текст - в таблица/схема).

За разлика от гореописаната подобна стратегия **Трансформиране на текст 1** за начинаещи читатели, тук учителят вече не дава на учениците готови ключови понятия, а те ги избират сами.

Тази стратегия предполага, че учениците са по-напреднали в работата с ключовата информацията и вече трябва да я извличат сами. На този етап обаче още ги подкрепяме в категоризирането и преструктурирането на информацията.

Стратегия за работа с ключова информация

<p>Трансформиране на текст 3</p> <p>Учениците получават текст за четене и въз основа на него създават собствен продукт: правят таблица, схема, графика или подобно и попълват самостоятелно информацията в нея.</p> <p>Важно е да изберем за учениците подходящ текст с добра структура и ясни причинно-следствени връзки. По този начин ще ги подпомогнем не само да извлекат самостоятелно ключовата информация, но и да я категоризират и реструктурират сами, за да създадат своя продукт.</p> <p>При тази стратегия учениците работят с ключовата информация изцяло самостоятелно, затова тя може да се прилага при по-напреднали ученици и/или ученици, с които преди това сте работили със стратегии Трансформиране на текст 1 и 2.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>
<p>Аз питам</p> <p>Учениците получават текст за четене и самостоятелно формулират въпроси към него. Задачата може да бъде формулирана по следния начин: <i>Кое е основното, което трябва да научим от този текст? Задай въпроси на съучениците си, с помощта на които те да извадят най-важната информация от текста.</i> Целта е учениците да задават въпроси, които предполагат отговори, съдържащи ключовата информация от текста.</p> <p>В зависимост от въпросите, които учениците трябва да формулират, тази стратегия може да се използва и за развиване на умения за интерпретация на текста и за рефлексия върху прочетеното.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>
<p>Търсачи на ключови думи</p> <p>Учениците получават текст и сами определят в него ключовите думи. После обсъждаме в класа защо са избрали тези думи.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>

Измисли заглавия към частите на текста

Избираме за учениците добре структуриран текст с ясни причинно-следствени връзки. Учениците получават текста за четене и трябва да формулират към отделните му части заглавия, които да обобщават техните ключови аспекти. Резултатите се обсъждат в класа и учениците се аргументират защо са формулирали тези заглавия.

За разлика от гореописаната подобна стратегия **Избери заглавия към частите на текста** - за начинаещи читатели, тук учителят вече не дава на учениците готови заглавия, а те работят сами.

Тази стратегия предполага, че учениците са вече по-напреднали в работата с ключовата информацията и могат да я извличат сами.

В зависимост от спецификата на текста, с тази стратегия може да подкрепяме също развиването на критично/аналитично мислене при учениците.

**Стратегия
за работа
с ключова
информация**

Измисли названия към илюстрациите

Подготвяме за учениците текст и илюстрации, свързани с ключовата информация в него. Учениците четат текста и въз основа на него измислят названия/кратки описания към илюстрациите.

Тази стратегия е подходяща за текстове, които описват растения, животни, различни обекти или протичане на процеси (отделни стъпки) и подобно. Чрез нея учениците разпознават ключовата информация в текста и се учат да я свързват и да я надграждат с информацията от визуалния източник.

**Стратегия
за работа
с ключова
информация**

Сравни текста и визуализацията към него

Учениците получават текст за четене и визуализация към него (таблица, схема, графика, илюстрация/и). Те сравняват каква информация получават от текста и каква от визуализацията към него и мислят доколко визуализацията илюстрира и/или надгражда ключовата информация в текста. Важно е това да се обсъжда в голямата група.

При тази стратегия учениците разпознават самостоятелно ключовата информация от различни източници (текст и таблица, графика, схема, илюстрации) и я синтезират. Това е умение, което също се изгражда постепенно, затова учениците трябва да бъдат подкрепени.

**Стратегия
за работа
с ключова
информация**

<p>Сравняване на текстове на една и съща тема</p> <p>Подготвяме за учениците два текста на една и съща тема и въпроси/точки, по които те трябва да бъдат сравнени. Може по формата на таблица. Учениците сравняват текстовете и изваждат съответната информация от двата текста. По този начин те осъзнават, че текстовете могат да се допълват, да си противоречат, авторите могат да имат различни мнения и т.н.</p> <p>Освен това сравняването на текстове подпомага както задълбоченото, така и <i>селективното</i> четене.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация, интензивно и/или селективно четене</p>
<p>Обобщаване/свиване на текст</p> <p>Учениците получават текст и след като го прочетат, трябва да го съкратят и да обобщят информацията от него. Може да се работи на стъпки: учениците обобщават информацията в пет изречения, после в три, после в едно. По този начин те се учат да синтезират информацията.</p> <p>Тази стратегия предполага, че учениците са вече доста напреднали в работата с ключова информация и могат да я извличат сами.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация</p>
<p>Разширяване на текст</p> <p>Текстовете в учебниците често са кратки и наситени с много информация. Може да предложим на учениците да разширят подобен текст, например да добавят в него примери и/или да преформулират изреченията, като ясно изразят езиково логическите и формалните връзки между тях със сигнални думи (<i>защото, тъй като, първо, след това</i> и подобни).</p> <p>Тази стратегия предполага, че учениците са вече доста напреднали както в структурирането на текстове, така и в работата с ключова информация.</p>	<p>Стратегия за работа с ключова информация и структуриране на текста</p>
<p>Структурирай текста</p> <p>Избираме за учениците добре структуриран текст с ясни причинно-следствени връзки. Преписваме го, като премахваме абзаците, за да се получи „преливащ“ текст. Даваме на учениците преливащия текст. Те определят къде са границите на абзаците и по този начин го структурират наново сами. След това обсъждаме в класа как са походили и какво им е помогнало в структурирането на текста.</p> <p>При тази стратегия от учениците се изисква както да разбират съдържанието на текста, така и да открият структурните връзки в него, за да могат да го оформят. По този начин ги подготвяме за структуриране на собствени текстове.</p>	<p>Стратегия за структуриране на текста</p>

Сигнални гуми 2

Избираме за учениците добре структуриран текст с ясни причинно-следствени връзки. Отстраняваме от него *сигналните гуми* (*защото, по този начин, ако..., като първа стъпка, след това, с тази цел* и т.н.). Учениците получават текста и трябва да добавят в него сигналните гуми на предварително отбелязани места. Липсващите сигнални гуми може да бъдат дадени като допълнителна подкрепа на работния лист под текста. По-напредналите ученици може да ги попълват сами. После обсъждаме в класа каква функция имат сигналните гуми.

Чрез тази стратегия подготвяме учениците за структуриране на собствени текстове.

Стратегия за структуриране на текста

5 принципа за ефективна работа с текст

Както е споменато в началото на тази глава, взаимодействието на читателя и текста е ключово за процеса на четене. Затова е изключително важно учениците да са максимално активни, когато работят с текст: да получават ясни и мотивиращи задачи, да осъзнават **защо** им ги поставяме и **какво искаме да постигнем** чрез тях. За да бъде работата с текст ефективна и полезна за учениците, препоръчваме да следвате следните **5 принципа**²², доказали се като добра практика:

- 1.** **Принцип на самостоятелна работа** (Учениците работят въз основа на зададени стратегии и ясно поставени задачи.)
- 2.** **Принцип на „островчета на разбирането“** (Учениците отбелязват в текста цветно „островчета“ - това са познати за тях едно или няколко изречения, дума, термин, формула.)
- 3.** **Принцип на циклична работа** (Учениците получават постъпателно различни задачи към текста и знаят защо и какво трябва да постигнат чрез тях.)
- 4.** **Принцип на продуктивно четене** (Учениците създават продукт, например правят схема въз основа на прочетеното.)
- 5.** **Принцип на съпровождаща комуникация** (Разбирането на текста се проверява в различните фази на урока и накрая резултатите задължително се обсъждат.)

Само целенасочена и добре планирана работа с текст може да донесе истински резултат. Имайки предвид, че подготовката и провеждането на дейностите за развиване на четивната грамотност изискват време и усилия, е важно те да се планират реалистично. В зависимост от времето, с което разполагаме по нашия предмет, може като начало да работим по предложения тук начин с текст например **1-2 пъти на месец**. Постепенно ще имаме все повече изработени за тази цел материали, ще можем също да ги споделяме и обменяме с колегите. Така с натрупания опит езиково подкрепящата работа с текст ще се превърне в рутина и неделима част от преподаването на предметното знание.

²² Адаптирано от: Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart, стр. 132.

Как да даваме езиково подкрепящи инструкции?

„Формулирайте инструкцията колкото може по-просто - нека предизвикателството за учениците да бъде играта, дейността или задачата, а не това да разберат как да я изпълнят.“²³

Тук са събрани добри практики за даване на **устни инструкции**:

- Инструкцията трябва да е **съобразена с езиковото ниво** на децата. Проверяваме кои думи трябва да знаят учениците, за да разберат инструкцията, и ги въвеждаме предварително, ако са непознати. (Напр. *Ще работим по двойки.*)
- **Повтаряме по възможност едни и същи инструкции** за сходни дейности - така че структурата и формулировката да се повтарят, а само параметрите да се променят.
- Използваме **кратки и прости изречения**. (Напр. *Първо разгледайте подробно схемите. После обсъдете в малките групи... Правилата за работа в група са...*)
- Използваме **не само вербални инструкции**. **Демонстрираме** при възможност дейността или части от нея, използваме езика на тялото (напр. *пиша* - демонстрираме движението с ръка, *чувам* - слагаме ръка зад ухото, *разделяме се по двойки* - показваме/ докосваме две деца и др.). Използваме **символи** и картинки, напр. за работа по двойки, групова работа, говорител, време, обсъждане и т.н. Те могат да се закачат на дъската/флипчарт от учителя/учениците или да се добавят на работния лист със задачата, така че всяка група/ученик да ги има пред себе си.
- Устните инструкции може **да комбинираме** не само с картинки и илюстрации, но и с **писмени команди**, напр. на дъската или работния лист.
- Съобразяваме **темпо** си на говорене - говорим бавно и ясно. Акцентираме ключовите моменти и параметри - дейност, време.
- **Обясняваме всичко експлицитно**. Не разчитаме на това, че щом сме извършвали подобна дейност веднъж, децата ще разберат инструкцията или трябва да знаят думите, употребени в нея.
- Обясняваме **поетапно** - при по-дълги инструкции не обясняваме всичко наведнъж. Обясняваме първия етап от дейността, проверяваме разбирането и тогава преминаваме към втория. Ако информацията за втория етап не е необходима на учениците още от самото начало, задаваме инструкцията за него непосредствено преди тази част на дейността.

²³ <https://www.eslactivity.org/giving-instructions/>

- Понякога учениците забравят инструкцията за дейността, след като са се разделили по групи и/или са се преместили. **Затова първо образуваме групите и след това задаваме инструкцията.**
- За по-сложни инструкции може да се използва **майчиният език** на децата. За да сме сигурни, че учениците са ни разбрали, може някой от тях да преведе на майчиния им език инструкцията. След това може да направим проверка на разбирането на български език.
- При проверка на разбирането: „Кой ще повтори какво правим?“ - отворен въпрос, който дава възможност на учениците да отговорят цялостно, но изисква дълъг и вероятно по-сложен отговор. При ученици с български език като втори рискуваме да не са разбрали всичко или да не могат да формулират толкова дълъг отговор. За да избегнем това, както и това да отговарят едни и същи ученици, можем да **зададем кратки затворени** въпроси:
 - *В какви групи работим? - малки, големи*
 - *Как се разделяме?/По колко души сме в група? - по двойки/по двама, по четирима*
 - *Какво правите сами? - разглеждаме схемите*
 - *Какво правите в групата? - обсъждаме...*
 - *Колко минути имате за работа? (напр. за начинаещи) / Колко време имате за работа?*

Дейности за упражняване на инструкции в игрова форма

С ученици в начален етап можем да играем игри за упражняване на кратки инструкции, напр. учителят задава инструкции и децата ги изпълняват - *Пребройте се с едно, две! / Извадете учебниците и ги отворете на стр. 84.* Действието може първо да се демонстрира от учителя или от учителя и някое дете, което разбира инструкциите. При начинаещи деца се препоръчва да се започне с 2-3 инструкции, напр. с противоположни команди - *Отворете учебника! / Затворете учебника!*, и с времето да се увеличава броят на командите, както и децата да поемат ролята на водещия, който задава командите.

Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?

„Ако искаш мъдър отговор, трябва да питаш разумно.“

(Йохан Волфганг фон Гьоте)

Затворени и отворени въпроси

В часовете задаваме въпроси най-често, за да проверим доколко учениците са разбрали материала. Освен това можем да използваме въпросите езиково подкрепящо. В тази връзка трябва да се има предвид, че въпросите имат двойна функция: те дават в различна степен **насочващ езиков инпут** (*Къде е чашата - в бюфета или на масата? - На масата.*) и **насърчават говоренето**.

Както затворените, така и отворените въпроси играят важна роля в преподаването на учебния материал. **Затворените въпроси** са подходящи за отключване и проверка на знанията. Те имат по-силно изразен насочващ характер. Особено в устната комуникация обаче те предполагат кратки отговори с по една дума или със словосъчетание. За да се стимулира по-дълга езикова продукция при учениците, е необходимо да задаваме повече **отворени въпроси** (например *Защо... ?*).

За извличане на ключовата информация ни помагат класическите **5 К-въпроса - Кои?, Какво?, Кога?, Къде?, Как?**. Те са важни както за устната, така и за писмената продукция, защото ясно насочват учениците към конкретни отговори.

Точно тези въпроси са залегнали в основата на **метода 5К + 3 (Кои?, Какво?, Кога?, Къде?, Как?, Защо?)**, който може да се използва както в устна, така и в писмена форма. Методът е особено подходящ при работа с текст (или филм) в началните класове. Учениците трябва да отговорят на следните въпроси:

- **Кои** извършва действието?
- **Какво** се случва?
- **Кога** се случва?
- **Къде** се случва?
- **Как/по какъв начин** се случва?
- **Защо** се случва?

Когато тези въпроси се използват за работа с текст, учениците може да маркират отговорите с различни цветове, да ги запишат на различен цвят листчета или в таблица, за да свикнат да структурират информацията.

²⁴ Адаптиран вариант на 7 W-Methode, виж например <https://www.studienkreis.de/deutsch/sieben-w-fragen/>

За да могат учениците да работят с причинно-следствени връзки в текста и да отговорят на въпроса *Защо?*, те трябва първо да си изяснят основните аспекти на съдържанието, което се постига чрез 5К-въпросите. Методът **5К + 3** дава ясен алгоритъм за работа с информацията и затова е много полезен, особено когато се прилага редовно.

Планиране на въпроси

За да използваме ефективно въпросите като стратегия за езикова подкрепа в часа, е важно да ги **планираме**. Обикновено в часовете се задават по-често затворени въпроси. Когато искаме да подкрепим езиковата продукция на учениците, трябва да планираме **как да комбинираме затворени и отворени въпроси** и как те да се допълват взаимно и да се награждат. За ученици с по-голяма нужда от езикова подкрепа е препоръчително да комбинираме затворени и отворени въпроси както в метода **5 К + 3**, т.е. първо да задаваме затворени въпроси, след което да зададем един или няколко отворени.

За учениците с друг майчин език често е предизвикателно да отговарят на отворени въпроси, защото разполагат с ограничени езикови средства. За да ги подпомогнем, трябва да знаем каква езикова продукция очакваме от децата при отговорите и съответно да им подадем предварително необходимия **езиков инпут под формата на ключови думи и други езикови структури**, които целенасочено да употребяваме по време на урока. Това важи както за писмено, така и за устно зададени отворени въпроси. *(Виж също Планиране на отговора на ученика.)* Например, ако очакваме от учениците да отговорят на отворен въпрос „Защо... ?“ със „Защото...“, то трябва да създадем контекст, в който тези конструкции да се подадат първо като инпут: да ги употребим устно, да дадем на учениците текст, в който има такива изречения и т.н.

За езиково напреднали ученици в по-горен етап може да предоставяме началото на изречения или подпомагащи структури, с които да ги подкрепяме при формулирането на отговорите им. Към тях е препоръчително да се добавят ключови думи по темата, която се обсъжда. Такива подпомагащи структури могат да бъдат например:

Аргументиране	Сравняване	Обобщаване	Описание
<i>Първо,..., Второ,..., ...</i>	<i>От една страна,..., от друга страна,...</i>	<i>В заключение можем да кажем, че...</i>	<i>Основните характеристики на... са...</i>
<i>Аргументите за/против... са...</i>	<i>... е толкова..., колкото...</i>	<i>Можем да обобщим, че...</i>	<i>Първо..., след това..., накрая... (при описание на процес, събитие)</i>
<i>Важно е да отбележим, че...</i>	<i>Може би най-... е</i>	<i>Накратко...</i>	<i>Ако разгледаме..., виждаме...</i>
<i>... е много важно, защото...</i>	<i>Ако сравним... по..., виждаме, че..., а...</i>	<i>Можем да направим извод, че...</i>	<i>... се състои от...</i>
<i>Очевидно е, че...</i>	<i>... е като...</i>	<i>Изводът е, че...</i>	<i>...наподобява/прилича на...</i>
<i>Трябва да припомним, че...</i>	<i>... е подобно на...</i>	<i>От... можем да заключим, че...</i>	<i>... изглежда като...</i>
<i>Данните показват/сочат, че...</i>	<i>В сравнение с... ... е</i>	<i>Тоест...</i>	<i>Основните параметри на... са...</i>
<i>Освен това...</i>	<i>Съпоставяйки..., виждаме/разбираме, че...</i>	<i>Като цяло...</i>	<i>По външен вид/по размер/по височина...</i>
<i>Въпреки че... , ...</i>	<i>За разлика от...</i>	<i>Това, което разбираме от текста, е, че...</i>	
<i>Ако..., тогава...</i>	<i>По подобен начин...</i>	<i>С една дума...</i>	
<i>Интересно е, че...</i>	<i>Въпреки че..., ...</i>		
<i>Признавам, че...</i>			
<i>Аз съм на мнение, че...</i>			
<i>От моя гледна точка...</i>			

Може да са дава и следният вид **скеле** (което да се напасва за съответните езикови нива и теми):

Какво правя (езикова дейност)	Как го правя (езиков материал)
описвам	Графиката/схемата показва, че...
сравнявам	... е по-голямо/по-малко от...
обяснявам	... е по-голямо, защото...

Така подготвени отворените въпроси могат да бъдат ефективно прилагани при групова работа. След обсъждане на въпросите в малки групи е важно учениците да представят резултатите в голямата група, а ние да им дадем езикова обратна връзка и да консолидираме техните изказвания. Отговорите на отворените въпроси ни предоставят добра възможност за имплицитна корекция чрез преформулиране и разширение на изказванията на учениците, което в същото време обогатява езиковия инпут в часа. (Виж също глава *Как да поправяме грешки езиково подкрепящо?*)

Как да поправяме грешки езиково подкрепящо?

„Експерт е човек, който е допуснал всички възможни грешки в една тясна област.“

(Нилс Бор)

Когато учим език, е напълно естествено да допускаме грешки. Грешките най-често не са случайни. Те показват, че изграждаме хипотези за това как работи новият език, които обаче невинаги отговарят на неговите правила. Тези хипотези се основават частично на знанията за майчиния ни език и частично на знанията ни за новия език. Постепенно хипотезите се прецизират и доближават все повече правилата на езика, който усвояваме, докато не станем истински „експерти“.

Тъй като **грешките са междинни стъпки и показател за напредъка в усвояването на езика**, те ни дават информация какво могат вече учениците и за какво още трябва да ги подкрепим.

Езиковата корекция е много важна част от езиковата подкрепа. Поправянето на грешките ни дава възможност не само да назовем правилните форми, но и да разширим и наградим изказванията на учениците и по този начин да им предоставим допълнителен езиков материал. Това важи в най-голяма степен за устни дейности, затова в тази глава ще се фокусираме върху устната корекция.

Като учители, ние често се питаме кога и как да поправяме най-ефективно езиковите грешки на учениците. Решаващото в случая е целта на конкретната дейност. Когато дейността е насочена към точност на езика, например когато правим граматическо упражнение, добре е грешките да се поправят в момента, при това бързо, за да не се прекъсва потокът на речта. Преди да коригираме ние, е важно **първо да предоставим на учениците възможност за самокорекция**. Може да направим знак на сгрешилия ученик (например предварително уговорен сигнал с ръка, червена карта или табела), за да се коригира сам. Ако взаимоотношенията в групата са приятелски и има изградено доверие, може да помолим останалите ученици да помогнат.

Когато дейността е насочена към свободен изказ, например разказ или дискусия, по-добре е да изслушаме учениците и да си водим записки, за да обърнем внимание на езиковите грешки по-късно. Въз основа на тях може да поработим над грешките след дейността/в края на часа, например под формата на игра. Можем също така да дадем на учениците сгрешените изречения, за да ги поправят заедно по двойки или в група, и след това да ги обсъдим в голямата група.

При устна комуникация обикновено се поправят около 60% от грешките и основно тези, които са важни за разбирането. В такива ситуации учениците не могат да обработят качествено информацията за всички поправени грешки, а в същото време остават с чувството, че не се справят, и това намалява желанието им да говорят.

Има два основни вида корекция: **експлицитна** (директна) и **имплицитна** (индиректна). При **експлицитната корекция** фокусът е върху неправилната форма. Тя се замества с правилната и ученикът бива поправен директно, често без възможност да приложи правилната форма след корекцията (**Чичо ми понякога счупени коли направи. - Казва се не направи, а поправя счупени коли.*). Въпреки че по този начин грешката се поправя бързо, експлицитната корекция не е ефективна точно заради фокуса върху неправилната форма. **Ние усвояваме ефективно гуми и граматични структури не когато повтаряме техните форми изолирано, а когато ги употребяваме активно в ясни комуникативни контексти и имаме възможност за награждане на значението им и за изграждане на връзки с други гуми в менталния ни лексикон.** (Виж глава *Изграждане на връзки между гумите: създаване на мрежи*) **Имплицитната (индиректната) корекция** предоставя тази възможност. Тя се е доказала като най-ефективна за езиковата подкрепа (особено в предучилищна и начална училищна възраст, както и при възрастни, които тепърва започват да учат езика).

Предимството на имплицитните техники за устна корекция е, че чрез тях подаваме правилните форми на учениците и едновременно с това ги мотивираме да говорят повече, без да възприемат грешките като нещо негативно. Този начин на поправяне на грешки се нарича още **коригираща езикова обратна връзка** (*corrective feedback*).

За устна **имплицитна езикова корекция** могат да се прилагат следните стратегии²⁵:

Преформулиране	<p>Изказването на детето се преформулира, като се употребява правилната структура.</p> <p><i>*Аз справих това. - Да, ти се справи със задачата. Виж, и аз се справих.</i></p> <p><i>*Аз на екскурзия с другите деца няма ходих. - Ти няма да ходиш на екскурзията. И аз няма да ходя на екскурзията.</i></p>
Разширение	<p>Изказването на детето се допълва и разширява, като се използва целевата структура.</p> <p><i>*Тук има едно слон. - Да, тук има един слон. Това е един голям слон. Слонът яде ябълки.</i></p>
Насочващ въпрос	<p>Задава се въпрос с цел да се даде възможност на детето за самокорекция.</p> <p><i>*На моето татко неговото брат в Мюнхен живеят. - Къде живее братът на баща ти?</i></p>
Симулиране на неразбиране	<p>Учителят симулира, че не е чул/разбрал детето и така дава възможност за самокорекция.</p> <p><i>*Аз ученичка на втори клас. - Ти си ученичка в трети клас?</i></p>
Повторение	<p>Сходно с преформулирането, като изказването се повтаря с акцент върху правилната форма с потвърждаваща интонация.</p> <p><i>*В празник обличаме шареното рокличка. - Да, на празник обличаш шарена рокличка.</i></p>

Овладяването и ефективното прилагане на техниките за имплицитна корекция изисква време и трябва да се упражнява. Може първо да си набележите една или две техники и да ги прилагате целенасочено.

²⁵ Адаптирано от MAZEM 2013 - "Sprache macht stark Fachschule - Ideales Curriculum".

* Използвани са примери за грешки от труда на проф. Румяна Танкова (2014): Дидактически технологии за начално овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски език, Пловдив и от езиков скрининг на ученици от 2. - 4. клас, ЕгюкАрт 2021.

Как да използваме майчиния език на учениците като ресурс?

Когато използваме майчиния език на учениците като ресурс, ние обръщаме внимание на езикови правила, езикови модели и концепции в двата езика (майчин и български), като по този начин ги подкрепяме на различни нива:

Когнитивно ниво: изграждаме системно мислене за езика/езиците
(т.нар. *метаезиково знание*)

Емоционално ниво: изграждаме позитивни нагласи към езика/езиците на учениците и към многоезичието като цяло

Социално ниво: учениците се чувстват пълноценни, равностойни и уважавани

Чрез майчиния си език децата имат вече изградени ментални концепции, които се свързват с втория език в процеса на усвояването му. Така при научаването на нов глум на български език, те се свързват с вече изградена концепция и съответната гума се добавя в менталния лексикон към вече съществуващата гума на майчиния език. Затова, когато работим за лексика, може целенасочено да питаме учениците как се казват съответните предмети или понятия на техния език. Например, ако в урока се говори за вътрешни органи на човека и учениците не знаят гумата *стомах* на български и го назовават на майчиния си език, е добре да не реагираме веднага с „А на български?“, а да помолим ученика да повтори гумата на своя език още веднъж, да се опитаме ние да я повторим и чак след това да работим с гумата на български език. Преди да въведем следващия орган, може да попитаме децата как се казва този орган на техния език. Ако учениците в класа говорят повече от един майчин език, препоръчително е да питаме и за другите езици.

По този начин ще използваме майчиния език на учениците като ресурс не само за усвояване на българския език, но и за изграждане на метаезиково съзнание чрез сравняване на двата езика: децата да осъзнават езика като система и да сравняват изградените на майчиния език езикови структури с тези на целевия език. За тази цел е препоръчително да насърчаваме търсенето на сходства и различия в езиците, както лексикални, така и граматични.

Обикновено учениците реагират много позитивно, когато им задават въпроси за родния им език, в който се чувстват сигурни. Това повишава и увереността им в собствените възможности.

За допълнителна информация по темата може да се използва ресурсът [„Чуваш ли ме“](#).

Как да включваме майчиния език на учениците?

Къде	Как
Математика	Как се брои на майчиния език на учениците и как се образуват числителните?
Човекът и природата, биология и гр.	Имена на животните и растенията на майчиния език на учениците
География	Названия на континентите, реки, посоките на света, държави и гр. географски понятия на майчиния език на учениците
Спорт	Спортни термини (<i>гол, засага</i>); команди - (<i>Старт! По местата!</i>) на майчиния език на учениците
Български и чужди езици	<p>Сравняваме различни азбуки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Кои гуми започват на майчиния ти език с „Б“ (например)?</i> • <i>Как се пише на твоя език?</i> - латиница, кирилица, арабска азбука, ... • <i>Колко букви има в твоята азбука?</i> • <i>Как се изписват буквите?</i> - ръкописни, печатни букви • <i>Какви букви са еднакви с бг./англ. език?</i> • <i>Какви различни букви има?</i> • <i>Как се изговарят буквите?</i> <p>-----</p> <p>Триезични речници Български - английски - майчин език</p> <p>-----</p> <p>Скоропоговорки, кратки стихчета, вицове на различни езици</p> <p>-----</p> <p>Креативно писане на различни езици</p> <p>Учениците създават двуезични книжки с картинки.</p> <p>Стихотворение на два езика - напр. една строфа на български, друга на майчиния език, или да се интегрират отделни гуми от майчиния език в българско стихотворение (или обратно).</p> <p>Учениците пишат кратки текстове на избрани теми на български и на майчиния си език, напр. <i>„Когато баба ми е била малка“</i>, <i>„Моята любима приказка“</i>, <i>„Най-добрият човек, когото познавам“</i> или гр.</p> <p>-----</p> <p>Учениците разказват история/приказка първо на майчиния си език, а после и на български език.</p>

<p>За всички предмети</p>	<p>Двуетични речници/плакати с понятия по съответния предмет</p> <p>-----</p> <p>Сравнение на езикови структури и категории на различни езици (напр. части на речта -</p> <p><i>Има ли прилагателни в твоя език? Съгласуват ли се със съществителни? Къде в изречението стои прилагателното в твоя език? Преведи „висок мъж“ на твоя език?</i></p> <p><i>Колко глаголни времена има в твоя език?; Има ли сродни думи в твоя език, например: „уча“ и „учител“?)</i></p> <p>-----</p> <p>Сравнение на пословици и поговорки на различни езици</p> <p><i>Има ли подобни изрази на твоя език?</i></p> <p><i>Всяко зло за добро / Имам зъб на някого / Обица на ухото</i></p> <p>-----</p> <p>Чуждици и интернационална лексика на български език и на езиците на учениците</p> <p><i>асансьор, тролейбус, GSM, фотосинтеза, термоизолация</i></p> <p>-----</p> <p><i>Как се казва на твоя език „твърдоглав“ (например)?</i></p> <p><i>Можеш ли да образуваш от това прилагателно съществително име на твоя език?</i></p> <p><i>На български би било „твърдоглавец“, как би било на твоя език?</i></p> <p><i>На български език можем да образуваме от глагола „разширявам“ съществителното име „разширяване“. Можеш ли да го направиш на твоя език? Как го правиш?</i></p> <p><i>В българския език има омоними, например „пръст“. Има ли омоними на твоя език?</i></p> <p>...</p>
<p>Средата в училище</p>	<p>Поздрав на езиците на учениците (всички езици, които учениците говорят или се учат в училище)</p> <p>Напр. във фоайето/коридора се закачат поздраву „Добре дошли!“ и др. на български език и на езиците на учениците (евентуално с транскрипция на произношението).</p> <p>-----</p> <p>На предметите в класната стая (напр. дъска, стол, шкаф) да се сложат надписи на езика/езиците на децата.</p> <p>-----</p> <p>Библиотека с книги на различни езици</p> <p>...</p>

Как да оказваме езикова подкрепа в извънкласни дейности?

Езикът е навсякъде. Той придружава всички дейности, които извършваме заедно с учениците. Това означава, че всяка една ситуация може да бъде използвана и за езикова подкрепа.

За развиване на езиковите умения на учениците можем да работим освен в учебните часове по различните предмети, също и при всички дейности в училище. Език се учи най-ефективно, когато има интерес към съдържанието и желание за комуникация. Когато учениците избират дейностите, които да посещават, интересът им към съдържанието и мотивацията им да участват активно съответно са големи, което автоматично създава добър комуникативен контекст и възможност за прилагане и подобряване на езиковите умения.

В училищата се предлагат разнообразни извънкласни дейности/дейности по интереси, които могат ефективно да бъдат съчетани с езикова подкрепа. Например клубове по интереси по различни дисциплини, клуб по дебати, клуб за гражданско общество, журналистика, приложни изкуства, театър, музика, танци, спорт, посещение на музеи, театри, читалища, библиотеки, общини и др., излети, съвместни дейности за подновяване на училищната среда (напр. ремонт на двора, подновяване на библиотеката).

Всички тези инициативи носят потенциал да допълнят дейностите за езикова подкрепа на учениците в часовете по различни предмети и по този начин да се осигури езиково подкрепяща среда в целия училищен живот.

Какви възможности за езикова подкрепа предоставят извънкласните дейности?

Извънкласните дейности предоставят ясен контекст, комуникативна необходимост и възможност за езикова продукция, които са основни предпоставки за усвояването на езика. Комуникацията в учебните часове се определя от учебния материал по съответните предмети и по този начин е по-структурирана. Възможността учениците да говорят свободно по-дълго в часа често е ограничена от времето. При извънкласните дейности учениците могат да общуват активно помежду си. Тук груповата работа може да бъде застъпена още по-силно, така че учениците да имат възможност да говорят повече и да прилагат езика активно.

Също така може да се насърчава контактът между по-малки и по-големи ученици, които вече са езиково напреднали.

В случай че в училището учат предимно или само деца с майчин език, различен от българския, в рамките на извънкласни дейности има възможност да се осигури контакт на учениците с деца и възрастни, които говорят български език като майчин, за да се постигне ефекта на т.нар. „езикова баня” (активно потапяне в езика). **Езикът се учи предимно с общуване и за да може езиковата подкрепа в учебните часове да даде дългосрочен резултат за развитието на децата, е изключително важно училището да работи за това да насърчава контакта с носители на езика.**

Как да провеждаме езиково подкрепящи извънкласни дейности?

Като отправна точка при планирането и провеждането на всякакви извънкласни дейности могат да служат основните принципи за езиково подкрепящо поведение:

- Изхождаме от **езиковото ниво** на децата: Ако не ни е познато до момента, запознаваме се с него въз основа на инструменти за наблюдение и определяне на езиковото ниво.
- **Подаване на езиковия материал преди езиковата продукция на учениците:** Езиковите структури и лексика, които се очаква учениците да използват, трябва преди това да бъдат въведени и употребени от нас неколкократно.
- Планирана работа с **лексика**: Определяме ключови думи (около 7 плюс/минус 2-3), въвеждаме непозната лексика/активираме позната лексика, като използваме различни методи и дейности, особено визуализация с картинки и предмети (*Виж още Как да подкрепяме развиването на речника на учениците паралелно с предметното знание?*).
- **Имплицитно упражняване на граматика:** Обмисляме какви дейности планираме за учениците и какви **граматични конструкции** се употребяват естествено в контекста на дейността (виж примери в конкретните насоки по-долу). Когато вниманието ни е насочено към употребата на тези конструкции и ние формулираме задачите към децата по съответния начин, тези конструкции се упражняват автоматично, а учениците се фокусират върху дейността и нямат чувството, че извършват езикови упражнения, което осигурява траен ефект на запаметяването.
- **Езикова корекция:** Преди да коригираме, даваме възможност на ученика за самокорекция, като задаваме насочващ въпрос или симулираме неразбиране. Ако ученикът не може да се коригира сам, питаме други ученици за правилния отговор. За корекция използваме различни техники, напр. преформулиране, разширение, повторения на правилната форма (*Виж също Как да поправяме грешки езиково подкрепящо?*).

По-долу ще намерите подробни насоки за няколко конкретни дейности, които могат да бъдат използвани като пример и адаптирани за Вашите конкретни нужди.

Примери

Посещение на музей като езиково преживяване за учениците²⁶

Посещението на музеи съчетава обогатяване на общата култура, прилагане и затвърждаване на учебен материал и развиване на езика. От гледна точка на езиковата подкрепа се препоръчва съдържанието, с което учениците ще се запознаят в музея, да не е изцяло ново, за да може фокусът на преживяването да бъде езиков. За целта е добре да се избере изложба или експозиция, която да отговаря на темата, по която работим, или да се запознаем с нея преди посещението. Насоките са приложими за исторически, природонаучни, технически музеи, галерии, изложби в читалище, както и за виртуални посещения на музеи.

За да може учениците да развият максимално езиковите си умения в рамките на посещението на музея, е добре да планираме различни дейности за езикова подкрепа.

Дейности, които събуждат интереса на учениците, въвеждат и активират необходимата лексика, дават им възможност да разкажат преживяното и да употребят научените думи и конструкции, осигуряват ефективността на езиковата подкрепа. Затова се препоръчва да се планират дейности за ПРЕДИ, ПО ВРЕМЕ НА и СЛЕД посещението.

Как може да се работи за езика?

Преди посещението

Дейност	Езикови цели
Набавете проспекти, снимки на експонатите, информация за изложбата (брошури от музея, снимки и информация от интернет страницата му или изгответе сами).	Подготвителна работа за запознаване с темата, въвеждане и активиране на лексика.
Изберете експонати, по които искате да работите. Подгответе описание на експонатите на разбираем език. Помислете първо какви съществителни имена и глаголи са Ви необходими. След това набавете прилагателни. Можете да се водите от въпроси: <i>Какъв е този предмет?</i> (съществителни); <i>За какво служи?</i> / <i>С какво е известен?</i> / <i>Каква е неговата функция?</i> (глаголи); <i>Как изглежда той?</i> (прилагателни).	Подготвителна работа за запознаване с темата, въвеждане и активиране на лексика.
Можете да подгответе презентация за експонатите или да направите пъзел (картинка и описание към нея). Заемете перспективата на учениците и вземете под внимание езиковите трудности, които те биха имали. Ако сметнете за необходимо, адаптирайте текста от набавените материали, за да е подходящ за гецама.	Подготвителна работа за запознаване с темата, въвеждане и активиране на лексика, запознаване със стила на описание на експонати.

²⁶ Адаптирано и надградено от информация от Гьоте институт за преподаване на чужд език чрез посещение на музеи (<https://www.goethe.de/resources/files/pdf88/deutsch-lernen-im-museum.pdf> - май 2020) и Loreth, Brigitte/Spohner, Marianne (2013): Handlungsorientierte Sprachförderung im Museum am Beispiel der EXPERIMINTA – ScienceCenter Frankfurt Rhein Main. Hadreichung für Schulen und Museen, Frankfurt am Main.

<p>Помислете за необходими езикови структури. Задайте началото на изречението или части от граматични структури, в които да се включи новата лексика, например: <i>Тук виждаме..., Този експонат е...</i> (виж също <i>Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?</i>).</p>	<p>Езикова подкрепа чрез дейности за работа с лексика и текст за улесняване на езиковата продукция на учениците.</p>
<p>Подготовка на посещението</p> <p>За учениците, които нямат опит с посещение на музей, се обсъжда <i>какво е музей, как изглежда сградата, какво има вътре</i>.</p>	<p>Залагане на концепция за „музей“ и набавяне на лексика по темата.</p>
<p>Учениците работят с описанието на музея, изложбата, експонатите, които сте подготвили. Обсъждат се в часа, обясняват се понятия и т.н.</p>	<p>Активиране на позната и въвеждане на нова лексика, запознаване с езиковия стил на описание на експонати.</p>
<p>Дейности за прилагателни имена (за външен вид и качества на експонатите). Можете да разделите обектите според рода на съществителните имена: ж.р. <i>ваза, игла</i>; м.р. <i>скиптър, нож</i>; ср.р. <i>огледало, наметало</i>. Можете да ги описвате с учениците, за да упражните съгласуване в нечленувана форма, предикативна конструкция: <i>ж.р. вазата е златна, висока, изящна</i>; <i>м.р. скиптърът е сребърен, тежък</i>; <i>ср.р. покривалото е червено, плюшено</i>.</p>	<p>Работа с прилагателни имена, упражняване на съгласуване на прилагателни и съществителни имена по род и число.</p>
<p>Посещението на музея е подходящ контекст за имплицитно упражняване на глаголните времена. При подготовката ще се упражнява бъдеще време с избрани от Вас глаголи (<i>ще разгледаме, ще наблюдаваме, ще сравняваме, ще слушаме екскурзовода...</i>).</p>	<p>Упражняване на бъдеще време.</p>
<p>Учениците може да подготвят въпроси, които да задават на екскурзовода, за експонати, за които искат да научат повече.</p>	<p>Упражняване на въпросителни конструкции.</p>

Структурирайте посещението чрез конкретни дейности.

По време на посещението

Дейност	Езикови цели
Учениците получават за задача да намерят съответните експонати, които сте обсъждали в час предварително. Може под формата на „търсене на съкровище”. Обсъдете намерените експонати в голямата група.	Употреба на въведената лексика и подгадените езикови конструкции в съответния контекст.
Учениците може да правят снимки на експонатите (ако е позволено), по които след това в училище ще обобщат посещението.	Подготовка на визуален материал за обсъждането на посещението.
Учениците задават на екскурзОВОДА подготвени от тях въпроси и въпроси, които възникват.	Упражняване на въпросителни конструкции.
Използвайте техники за езикова корекция (напр. консолидиране, повторение, разширение), когато децата споделят резултатите и впечатленията си.	Езикова обратна връзка, разширяване на езиков инпут. Грешки като възможност за награждаване на наученото.

След посещението - дейности за часа

Обсъдете още веднъж посещението с цел рефлексия на преживяното, затвърждаване на наученото и употреба на същата лексика и граматични структури.

Дейност	Езикови цели
Учениците може да подготвят презентация или плакат за посещението на музея с направените снимки и кратки описания към тях.	Рефлексия на преживяното, затвърждаване на наученото и употреба на същата лексика.
Може да се поканят гости, които не са присъствали на посещението (напр. родители, други учители, ученици от други класове и др.), и учениците да им разкажат какво са преживели и видели. <i>В сряда посетихме Историческия музей. Там видяхме...</i>	Упражняване на минало свършено време.

<p>След кратко устно представяне учениците може да покажат снимките и да разкажат за тях. По този начин ще се упражни сегашно време. <i>Тук стоим пред музея и чакаме екскурзовода. Тук разглеждаме златните съдове. Тук тръгваме с автобуса към училище.</i></p> <p>Важно е снимките да се разглеждат след разказа, за да има контекст за употребата и на двете времена (сегашно и минало свършено време), ако си поставяме тази цел.</p>	<p>Упражняване на сегашно време. Описание на снимки.</p>
<p>Учениците може да опишат още веднъж устно експонатите - напр. какво им е харесало най-много и защо. Предварително може да се подготви материал за упражняването на аргументацията (начало на изреченията и части от езиковите структури за подпомагане на учениците, <i>виж например списъка в глава Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?</i>).</p>	<p>Рефлексия на преживяното, затвърждаване на наученото и употреба на същата лексика и граматични структури. Упражняване на аргументацията.</p>
<p>Ако учениците посетят отново музея със семейството си или с приятели, кой експонат биха показали и защо? Предварително може да се подготви материал за упражняването на аргументацията (начало на изреченията и части от езиковите структури за подпомагане на учениците, <i>виж например списъка в глава Как да задаваме въпроси езиково подкрепящо?</i>) и структура за упражняването на условно наклонение.</p>	<p>Рефлексия на преживяното, затвърждаване на наученото и употреба на същата лексика и граматични структури. Упражняване на аргументацията и условно наклонение.</p>

По този модел за посещение на музей като езиково подкрепящо преживяване могат да се подготвят посещение на читалище, библиотека, община в населеното място, разходка в парка, излет в околността или екскурзия до друго населено място.

Приложни изкуства - развиваме езика, докато творим (Рисуване, моделиране, съгване на оригами и гр.)

Как може да се работи за езика?

Дейност	Езикови цели
<p>Когато подготвяте материалите, с които ще работите, помислете първо какви съществителни имена и глаголи са Ви необходими, за да представите инструкциите. След това набавете прилагателни. Можете да се водите от въпроси: <i>Какъв е този предмет/материал?</i> (съществителни); <i>За какво служи?/Каква е неговата функция?/Какво ще правим с него (глаголи); Как изглежда той?</i> (прилагателни)</p>	<p>Подготвителна работа за запознаване с темата, въвеждане и активизиране на лексика.</p>

Подготвителна фаза: Назоваване на материали

Ако имате много различни материали, може да ги разгелите според рода на съществителните имена:

ж.р. *вълна, хартия, ножица*; **м.р.** *пластилин, лист, нож*;
ср. р. *лепило, въже, тиксо*.

Ако имате материали, които могат да се броят, можете да упражните множествено число или бройни форми на същ. имена от м. р.

Можете да опишете материалите и техните качества. По този начин ще упражните съгласуване в нечленувана форма. *Тук имаме вълна. Вълната е в различни цветове: зелена, червена, оранжева...*

Имаме и различни конци: единият е син, другият е зелен. Те са с различна дължина. Кой конец е по-къс? - Зеленият.

Например при работа с оригами:

Ще ни трябва хартия, ножица, лепило. Ето тук имаме червена хартия, зелена хартия, жълта хартия. Вижте тази хартия, тя каква е? - Червена.

Въвеждане и активиране на лексика. Упражняване на родове и съгласуване на прилагателни и съществителни имена (нечленувана и членувана номинална фраза). Възможно е и упражняването на степенуване на прилагателните имена. Упражняване на множествено число.

Описание на дейността

При назоваването на действия е възможно да се упражняват различни конструкции. Важно е езиковата цел да бъде определена предварително и да се следва по време на представянето на инструкцията.

Например даваме инструкции в бъдеще време:

Ще направим звезди от хартия. Ще вземем един лист и ще го прегънем на две.

Можем да упражним определено време (сегашно или бъдеще) или страдателен залог в зависимост от езиковата цел, която сме си поставили. Важно е езиковата цел да бъде определена предварително и да се следва стриктно по време на представянето на инструкцията.

Можем също да упражняваме подчинени изречения:

Сгъваме ъгъла, за да...

Инструкциите са подходящ контекст и за имплицитно упражняване на повелително наклонение.

Например оригами звезда:

Последователност на действията. Упражняване на глаголни времена (бъдеще време, сегашно време), модален глагол *трябва* (с който можем да упражним свършен вид на глагола); страдателен залог; подчинени изречения; повелително наклонение; евентуално упражняване на бройни форми за мъжки род.

<p><i>Вземете 2 цветни листа А4. Прегънете единия на две по дължина. От всяка лента отрежете по 2 квадрата. Прегънете квадратите по диагонал, така че да получите триъгълници.</i></p> <p>(Ако избирате материали от мъжки рог, които трябва да се броят, както в примера по-горе, имате добър контекст за упражняване на бройни форми.)</p> <p>Препоръчва се инструкциите за изработване да се повторят, за да имат възможност децата да ги запомнят. За целта можем веднъж да кажем цялата инструкция, а след това по стъпки. Важно е отделните стъпки да се отбележат езиково със съответните гуми - <i>първо, после, след това, накрая.</i></p>	
<p>Правене на снимки от междинните стъпки</p>	<p>Подготовка на визуален материал за обсъждането и обобщаването на дейността и създаването на писмен текст.</p>
<p>Описание на направеното</p> <p>След приключване на дейността децата може да обобщат устно или писмено какво точно са направили. За тази цел може да им бъде зададен модел, който те трябва да допълнят. За учениците, които имат езикови затруднения, може да се подготви списък на гумите и езиковите конструкции.</p>	<p>Упражняване на лексика и структура на изречението. Могат да се упражнят всички горепосочени теми.</p>
<p>Използвайте техники за езикова корекция (напр. консолидиране, повторение, разширение), когато децата споделят резултатите си.</p>	<p>Езикова обратна връзка, разширяване на езиковия инпут.</p> <p>Грешки като възможност за надграждане на наученото.</p>
<p>Даване на устни или писмени инструкции</p> <p>За мотивиране на писането учениците може да направят сборник с любими творчески задачи, които да съхраняват за класа или да подарят на по-малките ученици. Например децата получават работен лист с помощни конструкции за формулирането на текста и го попълват по двойки или в група. След това учителят пита децата за предложения за отделните изречения и записва в компютъра, за да се създаде общ текст. Той може да бъде илюстриран с направените снимки. По този начин редовно се интегрира писането в дейността.</p>	<p>Лексика и структура на изречението.</p> <p>Могат да се упражнят всички горепосочени теми.</p> <p>Задаване на инструкции (устно или писмено).</p>

Допълнителни идеи

Насоките, описани в горепосочените примери, могат да бъдат адаптирани и използвани също при **дейности за подобряване на средата в училище**, в които се включват децата, като малки ремонти на класните стаи или двора, поддържане на градинка в двора и др.

Учениците подкрепят учителите: В извънкласни дейности също може да бъде отделено време за изготвяне на материали за интегрирана езикова подкрепа за часове по учебните предмети, напр. изготвяне на плакати, флеш-карти, работни листове за езикова подкрепа по зададен модел и др. По-големите ученици в училището например могат да изготвят езиково подкрепящи материали за по-малките. Може също по-малките ученици да изработят сами материалите, като им дадем шаблон, по който да работят. По този начин учениците ще имат възможност да задълбочат познанията си, да прилагат лексиката и езиковите структури по дадена тема в различен контекст - веднъж в рамките на учебния материал по предмета и веднъж при изготвянето на допълнителни материали.

Театър за развиване на езикови умения

Театърът е модел на света. Той дава възможност за имплицитно учене, тъй като наученото в театралната игра може да се прилага после в реалния свят. Театралните дейности са много подходящи за развиване на езиковите умения на учениците, тъй като те:

- дават много добър контекст за жива комуникация чрез възможността да се навлиза в характера на героите и в мотивите на техните действия;
- дават възможност за повторение и по този начин затвърждаване на определени езикови структури;
- подпомагат пагането на езиковите бариери чрез влизането в роля.

Как може да се работи за езика?

Дейност	Езикови цели
<p>Описание на герои - характер и външност</p> <p><i>Вие как си представяте Алиса в страната на чудесата, Доктор Дулитъл, Пипи дългото чорапче?</i></p>	<p>Подготвителна работа за запознаване с темата, въвеждане и активиране на лексика.</p>
<p>Описание/обсъждане на мотивите на героите</p> <p>Може да се водим по алгоритъма:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Какво? • Как? • Защо? <p><i>Защо Алиса попада в страната на чудесата?</i></p> <p>За по-малките ученици езиковият модел може да се зададе: <i>Полициите идват да вземат Пипи за детския дом.</i></p> <p>Какво прави Пипи? - <i>Измъква им се.</i> - Как го прави? - <i>Качва се на покрива.</i> - Защо го прави? - <i>Защото иска да продължи да живее сама в къщата си и да е заедно с приятелите си.</i></p>	<p>Отговори на отворени въпроси; подчинени изречения.</p>

<p>Декориране на сцената, подреждане на предметите</p> <p>Указанията по подреждането на сцената се дават първо от режисьора и ако трябва се онагледяват (инпут), децата ги изпълняват (разбиране). След това някои от децата може да поемат ролята на режисьора (езикова продукция).</p> <p>Също така децата може да опишат сцената, например със следната задача: <i>Погледни още веднъж сцената и опиши кои реквизити къде се намират.</i> Другите ученици слушат и евентуално коригират отговорите, употребявайки предлози с пространствено значение.</p> <p><i>Картината е над леглото. Вазата е паднала от масата.</i></p> <p>(Ако работите с малки деца или ученици, които изпитват по-големи езикови затруднения, се препоръчва да се тренира първо един предлог с ясно значение (например В или ПОД), после той да се контрастира с друг предлог. Когато сме сигурни, че отделните предлози са овладяни, упражняваме няколко предлога заедно.)</p>	<p>Упражняване на предлози с пространствено значение.</p>
<p>Описание на реквизитите и костюмите</p> <p>Може да разделите предметите от реквизитите според рода на същ. имена: ж.р. <i>вълшебна пръчица, шапка, сова</i>; м.р. <i>цилиндър, плащ, бастун</i>; ср.р. <i>огледало, ветрило, покривало</i>.</p> <p>Може да ги описвате с учениците с цел употреба на съгласуване в нечленувана форма, предикативна конструкция:</p> <p><i>ж.р. пръчката е златна, дълга, остра; м.р. цилиндърът е черен, лъскав; ср.р. покривалото е червено, меко, голямо, широко.</i></p> <p>Може да упражните съгласуването и в членуваната конструкция (която обаче е по-сложна).</p> <p>Например: <i>Вълшебната пръчка е дълга и тънка.</i></p>	<p>Упражняване на родове и упражняване на съгласуване на прилагателни и съществителни имена.</p>

<p>Указания на режисьора, обсъждане на действието</p> <p>Може да се избере кое време или кои времена да се използват.</p> <p>Например: <i>Ромео прегръща/прегърна/ще прегърне Жулиета.</i></p> <p>Разнообразието на сценичните действия и количеството участници създава добър и естествен контекст за употреба на цели глаголни парадигми.</p> <p>Например: <i>Ти ще застанеш накрая на сцената, отгясно. Вие ще застанете отляво.</i></p>	<p>Упражняване на глаголни времена. Употреба на цели глаголни парадигми в сегашно и бъдеще време. Упражняване на глаголни парадигми (съгласуване на съществителни имена и глаголи по лице и число).</p>
<p>Обсъждане на начина на действията на героите</p> <p>Режисьорът може да дава указания и учениците да ги извършават.</p> <p><i>Облечи набързо палтото си.</i></p> <p><i>Говори строго и застрашително.</i></p> <p>А може и да се обсъди с учениците как по-добре да бъде извършено определено действие или казани определени реплики.</p> <p><i>Как да говори Пипи сега: гръмко и закачливо или тихо и тайнствено?</i></p>	<p>Упражняване на употреба на наречия.</p>
<p>Измисляне на сценарии или отделни реплики на герои</p> <p>Възможни са различни варианти на тази дейност в зависимост на езиковото ниво и интересите на децата.</p> <p>Например: Учителят и учениците може заедно да измислят сюжета, героите и ключовите моменти на действието. Учителят да напише сценария, а учениците да измислят част от реплики на героите.</p>	<p>Упражняване на лексика и структура на изречението.</p>
<p>Трениране на репликите по време на репетициите</p>	<p>Упражняване на интонация, дикция и произношение.</p>

За изработка на декори и костюми, виж насоките за приложно изкуство.

Тържества и празници в училище

Тържества и празници в училище могат да се подготвят езиково подкрепящо по същия модел като театрална постановка.

Освен това, когато планираме празниците и честванията в училище, можем също да определим с колегите ключови думи, изрази и необходими езикови структури, които да помогнат на учениците да се ориентират в предстоящото преживяване и да се подготвят езиково за него. Това е особено важно за учениците в началното училище. Може да разпечатаме списъци с тези думи или да изготвим плакати (например заедно с учениците), да ги закачим на видно място в класната стая или на подходящо място в коридора и да ги използваме редовно, когато говорим за предстоящото събитие или подготвяме дейности, свързани с него.

Окуражаваме почитането на празниците от културите на децата. По този начин показваме интерес към живота и езика на учениците и техните семейства. Даваме възможност на родителите да се включват в живота на училището и работим за изграждането на общността, защото семейството и училището не трябва да са два отделни свята за детето. Учениците имат възможност да се проявят като познавачи на своята култура и език, което от своя страна ги мотивира да говорят за тях на български език, за да ги представят на учителите и своите съученици.

За планиране на конкретните дейности можете да използвате една от следните две таблици:

Инструменти за планиране на езиково подкрепящи дейности²⁷

Тема	Дейност				Езикови структури	Лексика
	Говорене	Слушане	Четене	Писане		
Коя тема се обсъжда?	Какви езикови дейности се очакват от учениците?				Какви езикови структури изискват тези дейности?	Каква лексика е необходима?
напр. Напюр-морт	<p>Един ученик представя резултатите от груповата работа - анализ на картина = ГОВОРЕНЕ</p> <p>Учениците описват картини = ГОВОРЕНЕ + ПИСАНЕ</p> <p>Учениците четат биография на автора на картината = ЧЕТЕНЕ</p> <p>Учителят чете текст/обяснява за техниката на рисуване и учениците слушат = СЛУШАНЕ</p>				<p>Пасивен залог (се вижда)</p> <p>Номинализация (използването на цветовете)</p> <p>Подчинени изречения (последователност - След като... , ... ;</p> <p>причинно-следственост - Когато се използват контрастни тонове, тогава...)</p>	<p>прелива се</p> <p>цветова гама</p> <p>неодушевен</p> <p>и др.</p>

ИЛИ

²⁷ Таблицата е адаптирана от Ingrid Gogolin, Imke Lange (2013) u.a.: Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert, Münster u.a., стр. 250. В таблицата са дадени примери като насока.

Помислете по тези въпроси и запишете отговорите си в таблицата по-долу.

1. Каква тема се обсъжда/каква дейност се осъществява?
2. Какви езикови дейности се осъществяват от учениците (слушане, говорене, четене, писане)?
3. Каква граматика и каква лексика са необходими за дейността и могат да бъдат подкрепени?

Тема		
Езикови дейности на учениците	слушане, говорене, четене, писане (подчертайте необходимото)	
Езиков материал	Лексика	Граматика

В помощ на езиково подкрепящия учител

Планиране на езикова подкрепа в урока

Дејностите за интегрирана езикова подкрепа трябва да бъдат предварително подготвени, тъй като изискват по-различен *поглед към материала през очите на учениците*. Тук Ви предлагаме един лесен алгоритъм за планирането на езикова подкрепа, който Вие можете да адаптирате според начина, по който планирате Вашите учебни часове.

След като сте определили целите на урока си и темата, по която ще работите с учениците, „влезте в техните обувки“ и помислете **ЗА КОГО** подготвяте този урок. Как трябва да го планирате и каква езикова подкрепа трябва да получат Вашите ученици, за да се справят със **задачите**, които ще им поставите в урока.

Алгоритъмът съдържа няколко стъпки. Започваме с определянето на **ключовите гуми**, без които материалът не може да бъде усвоен. Това можете да постигнете най-лесно, ако мислите за това каква лексика е необходима на учениците, за да разбират обясненията Ви или текста, който четат (т.е. какви *рецептивни езикови умения* искате да подкрепите и как). Тъй като рецептивните умения трябва да бъдат подкрепяни заедно с *продуктивните* умения, като *говорене* и *писане*, трябва да мислите и за това какви отговори (устни и писмени) искате да получите на Вашите въпроси. Това е важно, за да дадете на учениците необходимия за тях лексикален материал.

Помислете как да въведете и да **обясните ключовите гуми**. Не е задължително да започнете урока с това. Думи се усвояват най-добре, когато се намират в ясен контекст и се свързват с конкретни дейности. Така че трябва да се предвиди подходящ момент за това. Например думата се онагледява с конкретен предмет, с който се извършва действие пред/с учениците - налива се вода в *колба*. Не чакайте учениците да Ви попитат за значението на думите. Както знаете от Вашия опит, учениците често имат затруднения да определят какво точно не знаят или се срамуват да задават въпроси.

Тъй като в езика гумите никога не са изолирани, а са част от различни структури, трябва да мислим и за граматика. Помислете за това какви **граматични структури** са специфични за тази тема и как да ги представите на Вашите ученици, ако те биха имали затруднения с тях, за да могат да се справят със съдържанието на задачите.

Стратегиите за езикова подкрепа, които вече познавате, ще Ви помогнат да поднесете лексиката и граматичните структури по подходящия за Вашите деца начин. Предвидете също дейности, в които учениците могат да ги употребяват активно. За да подкрепите ефективно езика, трябва да използвате и визуални средства. **Онагледяването** на темата с илюстрации, схеми, графики, таблици и др. разчупва линейната структура на текста и подпомага активното преработване на информацията.

Когато сте готови с планирането на урока, можете да направите **бърза проверка с този акростих ЗА КОГО** и още веднъж да помислите за Вашите деца.

Алгоритъм за планиране на езикова подкрепа ЗА КОГО

Задача

Алгоритъм

Ключови думи

Обяснения на ключови думи

Граматически структури

Онагледяване на темата

Предлагаме Ви за основа на планирането на езикова подкрепа тази таблица, която можете да мултиплицирате за различни дейности в урока или да я интегрирате към Вашия модел за планиране (виж по-долу).

Обучителна цел:		
Дейност и необходими езикови умения:		
Лексика	Граматични структури	Стратегии

Самонаблюдение по метода *видеография*

Предлагаме Ви този инструмент като възможност за рефлексия и награждане на уменията за прилагане на езикова подкрепа в учебните Ви часове.

Методът *видеография* се е доказал като успешен при обучението и квалификацията на различни специалисти, включително и на педагози, оказващи интегрирана и допълнителна езикова подкрепа²⁸.

Защо е необходимо да се самонаблюдаваме?

Всеки учител знае, че докато преподава, вниманието му е много ангажирано и няма възможност да се наблюдава във всеки един момент и да рефлектира цялостно действията си и реакцията, която те предизвикват у учениците. Методът *видеография* предоставя възможност за самонаблюдение в спокойна обстановка въз основа на видео материал. Вие сами правите запис на Ваш час или на част от него по Ваш избор, след което рефлектирате и сами оценявате себе си по зададения алгоритъм. **Целта на самооценката** е да добиете ясна представа как прилагате на практика интегрираната езикова подкрепа във Вашите часове и съответно да наградите уменията си.

Как да се самонаблюдаваме?

В алгоритъма за самооценка са включени **5 ключови аспекта** за ефективна езикова подкрепа: *подаване на езиков материал, техники за езикова корекция, мотивиране на езиковата продукция на учениците, консолидиране на изказванията на учениците, прилагане на стратегии за езикова подкрепа*. Въпросите към съответните аспекти Ви насочват към самооценяване, наблюдение на ефекта на Вашите действия върху езиковата продукция на децата и Ви помагат да разберете на какво се дължи Вашият успех или къде се крият предизвикателствата и възможностите за подобрене и награждане. Окуражаваме Ви да избирате също допълнителни аспекти за наблюдение, над които Вие бихте искали да работите.

Можете да използвате таблицата по-долу в дигитален формат.

Можете да започнете с **по-кратки видеа (до 10-15 мин)** на определени дейности от Вашия урок. Изберете **един или няколко аспекта**, които искате да наблюдавате. Направете видео, което предоставя възможност за наблюдение на съответните аспекти. Анализирайте видеото, като го **гледате минимум два пъти**, с помощта на въпросите в алгоритъма за самооценка.

Колко често да се самонаблюдаваме?

За да постигнете максимален ефект и за да видите цялостния си напредък, Ви препоръчваме да прилагате метода за **отделни аспекти всеки месец** и да наблюдавате **минимум два цели учебни часа за учебна година**.

Окуражаваме Ви да споделяте опита си с колеги.

²⁸ Опит от Германия, например: прилагане на метода в рамките на Федерална програма за ранен шанс в детски градини („Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“) <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>
Обучение на педагози за интегрирана езикова подкрепа в ежедневието на детски градини Frühinterventionszentrum Heidelberg (FRIZ): Heidelberger Interaktionstraining (HIT) https://www.fruehinterventionszentrum.de/hit_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_sprachfoerderung/hit_fortbildungstermine/?page=1

Интегрирана езикова подкрепа					
Дата:					
Клас:					
Предмет:					
Тема:					
Цел на урока:					

Какво наблюдавам в часа си?

Доколко успявам да приложа? 5 - много съм доволен 1 - не съм доволен	Какъв резултат виждам при учениците?	Защо се получава добре / не се получава добре?	Какво мога да подобря?
--	--------------------------------------	--	------------------------

1. Подаване на езиков материал

Доколко прилагам принципа **инпут преди продукция/активиране** на знанията при преговор?

Доколко успявам да обяснявам чрез **конкретни примери** или **ежедневен език**?

Доколко успявам да предоставя **достатъчно помощни езикови/визуални средства** за да ме разбират учениците?

Доколко успявам да говоря **отчетливо и целенасочено** и използвам **мимика и жестове**?

2. Техники за езикова корекция

До каква степен насочвам към **самокорекция**?

Преди да коригирам сам, **питам ли други ученици**?

Доколко **смятам**, че използваната от мен **експлицитна корекция** е подкрепяща?

Доколко **смятам**, че използваната от мен **имплицитна корекция** е подкрепяща? Отбележете какви **техники** за имплицитна корекция използвате (преформулиране, разширение, насочващ въпрос, симулиране на неразбиране).

3. Мотивиране на езиковата продукция на учениците

Доколко успешно **мотивирам** учениците да говорят, **демонстрирам** ли интерес и уважение към тях, **окуражавам** ли ги?

Доколко **предоставям възможност на учениците да обясняват по-подробно**, доколко ги **изчаквам**?

4. Консолидиране на изказванията на учениците

В каква степен използвам **възможности за консолидиране** на изказванията на учениците?

Когато **консолидирам**, използвам **ключовите думи** и **разширявам езиковия инпут**.

Когато **консолидирам**, **демонстрирам интерес и уважение към наученото** от учениците.

5. Стратегии за езикова подкрепа

Доколко **избраните** от мен **ключови** и **непознати думи** помагат на учениците да усвоят материала?

Доколко **разбират** учениците моите обяснения на **ключовите** и **непознатите думи**?

Доколко съм доволен от **планираните отворени въпроси** и **прилагането** им в урока?

Доколко **добре** съм подготвил **езикови средства** (**граматични структури** и **лексика**) към очакваните отговори на отворените въпроси?

Доколко **уместно** е **съотношението** на **затворените** и **отворените въпроси** в урока ми?

Примерен C-Test за 4. клас с ключ към него



C-Test (за 4 клас)

Име:	Клас:	Дата:
------	-------	-------

В	Р	Д

На тези работни листове има 5 текста. В тях липсват части от някои думи. Моля, попълни липсващите части от думите. Работи колкото можеш по-бързо. За всеки текст имаш по **4 минути**.

Пример:

Днес ще че____ един интересен те____.

Днес ще четем един интересен текст.

1. Граници на България

Ако застанем с лице към картата на България и погледнем нагоре – там е посоката север, а надолу е посоката юг. Ако разтворим вст_____ ръцете си н_ височината на раме_____, тогава дясната щ_ показва изток, а ляв_____ – запад.

На кар_____ има условни зн_____. Един от най-важ_____ условни знаци е то____, който показва гържа_____ граници на рогу_____ ни.

На се_____ България граничи с Рум_____, на запад – с Маке_____ и Сърбия, а на ю_ съседи са н_ Гърция и Турция. Н_ изток е Черно мо____. Географското положение н_ България е кръстопът. Н_ територията ѝ се пресичат пътища за различни части на света.

Човекът и обществото – 3. клас – Булвест 2000

В	Р	Д

2. Какво изразява музиката

За да разберат останалите какво чувстваме и мислим, ние използваме гуми, жестове, изразителен глас. Когато изразяват нещо специално, художниците рисуват, писателите пишат, композиторите създават музика. За да създад_____ своите творби, т_ използват различни изр_____ средства.

Основни изр_____ средства в музиката, ко_____ вече знаеш, с_ мелодията, динамиката и тем_____.

Музиката може г_ носи голямо удово_____. Тя ни ка__ да се чувс_____ по специален на___ всеки път. О__ по-интересно е за слуш_____, когато не са_____ се наслаждава, н__ и се опитва г__ разбере какво изра_____ тя. Често загла_____ на произведението ка_____ много. То може да ни насочи към определен образ или да ни подсказва, че музиката изразява чувства, че рисува картини.

Музика – 3. клас – Булвест 2000

В	Р	Д

3. Замърсяване на въздуха и водата

Всекидневно наблюдаваме замърсяване на въздуха и водата. Например въздухът е замърсен от газовете на автомобилите и от дима на комините. Замърсеният въздух съдържа малки частички прах и вредни газове, които причиняват различни заболявания. Затова трябва редовно да проветряваме класната стая. В силно замърсена среда гишайте прясно марля или специална маска. Те задържат праха и други вредни вещества.

Водите на реките, езерата и други водоеми се наричат природни води. В природата са разтворени различни вещества. Някои от тези вещества замърсяват водата и я правят негодна за пиене. В замърсени води рибите умират. Не хвърляйте отпадетъци и пазете водата чиста!

Човекът и природата – 3. клас – Булвест 2000

В	Р	Д



4. Експеримент с кислород

С помощта на този опит можеш да разбереш колко кислород се съдържа във въздуха. Постави една свещ в една купа, която е пълна с вода. Запали свещта и я пок____ с една чаша. Отбе_____ на чашата точ____ ниво на вод____. Докато свещта го____, тя използва кисл____. Освен това мо____ да наблюдаваш, ч_ водата се пок____ в чашата, защото кислото____ се изразходва. Тог____ горящата свещ изг____ от само се__ си. Сега погл____ внимателно нивото н_ водата в твоята ча____. То се е пока____. По това мо____ да разбереш, ч_ въздухът се със____ отчасти от кислород. Можеш да покажеш този експеримент на родителите си.

В	Р	Д



5. Коалата²⁹

Коалата живее предимно в горите на Австралия. Тя достига раз____ до 82 санти____. Сивата ѝ козина е мн____ мека и пухкава ка__ вълна. Тя с_ храни с листата и кор____ на определен в____ евкалиптови дървета, ко____ откъсва с помощта н__ своите лапи, ко____ имат по п____ пръста. Пръстите ѝ мо____ да се разт____ широко и имат ос__ нокти. Една поря____ коала изяжда н_ ден около ед__ килограм листа, ко____ съдържат много во__. Коалата е защитен в__ и ловът ѝ е забранен. Коалата е един от символите на Австралия.

В	Р	Д

²⁹ Текстовете 4 и 5 са адаптирани от Dürrstein, Birgit/Jeuk, Stefan (2019): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart, стр.28-29.

КЛЮЧ

1. Граници на България

Ако застанем с лице към картата на България и погледнем нагоре – там е посоката север, а надолу е посоката юг. Ако разтворим встРАНИ ръцете си на височината на раменЕТЕ, тогава гясната щЕ показва изток, а лявАТА – запад.

На карТАТА има условни знаАЦИ. Един от най-важНИТЕ условни знаци е тоЗИ, който показва гържаВНИТЕ граници на рогИНАТА ни.

На сеВЕР България граничи с РумЪНИЯ, на запад – с МакеДОНИЯ и Сърбия, а на юГ съседни са НИ Гърция и Турция. НА изток е Черно морЕ. Географското положение на България е кръстопът. НА територията ѝ се пресичат пътища за различни части на света.

Човекът и обществото – 3. клас – Булвест 2000

2. Какво изразява музиката

За да разберат останалите какво чувстваме и мислим, ние използваме гуми, жестове, изразителен глас. Когато изразяват нещо специално, художниците рисуват, писателите пишат, композиторите създават музика. За да създаДАТ своите творби, тЕ използват различни изрАЗНИ средства.

Основни изрАЗНИ средства в музиката, коИТО вече знаеш, сА мелодията, динамиката и темПОТО.

Музиката може да носи голямо удоволСТВИЕ. Тя ни кара да се чувствАМЕ по специален начин всеки път. ОЩЕ по-интересно е за слушАТЕЛЯ, когато не саМО се наслаждава, но и се опитва да разбере какво изрАЗЯВА тя. Често заглаВИЕТО на произведението каЗВА много. То може да ни насочи към определен образ или да ни подсказва, че музиката изразява чувства, че рисува картини.

Музика – 3. клас – Булвест 2000

3. Замърсяване на въздуха и водата

Всекидневно наблюдаваме замърсяване на въздуха и водата. Например въздухът е замърсен от газовете на автомобилите и от гима на комините. Замърсеният въздух съдържа **ВРЖА** малки частички **пРАХ** и вредни газове, **коИТО** причиняват различни заболявания. Затова трябва редовно да проветряваме класната стая. В силно замърсена среда гишайте през марля или специална маска. Те задържат праха и други вредни вещества.

Водите на реките, езерата и другите водоизточници се наричат природни води. В природните води са разтворени различни вещества. Някои от тези вещества замърсяват водата и я правят негодна за пиење. В замърсени води рибите умират. Не хвърляйте отпаѓци и пазете водата чиста!

Човекът и природата – 3. клас – Булвест 2000

4. Експеримент с кислород

С помощта на този опит можеш да разбереш колко кислород се съдържа във въздуха. Постави една свещ в една купа, която е пълна с вода. Запали свещта и я покрий с една чаша. Отбележи на чашата точното ниво на водата. Докато свещта гори, тя използва кислород. Освен това можеш да наблюдаваш, че водата се покачва в чашата, защото кислородът се изразходва. Тогава горящата свещ изгасва от само себе си. Сега погледни внимателно нивото на водата в твоята чаша. То се е покачило. По това можеш да разбереш, че въздухът се състои отчасти от кислород. Можеш да покажеш този експеримент на родителите си.

5. Коалата³⁰

Коалата живее предимно в горите на Австралия. Тя достига размер до 82 сантиметра. Сивата ѝ козина е много мека и пухкава като вълна. Тя се храни с листата и кората на определен вид евкалиптови дървета, които откъсва с помощта на своите лапи, които имат по пет пръста. Пръстите ѝ могат да се разварят широко и имат остри нокти. Една пораснала коала изяжда на ден около един килограм листа, които съдържат много вода. Коалата е защитен вид и ловът ѝ е забранен. Коалата е един от символите на Австралия.

³⁰ Текстовете 4 и 5 са адаптирани от Dürrstein, Birgit/Jeuk, Stefan (2019): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart, стр.28-29.

Библиография

Литература на български език:

Борисова, Таня (2014): Четивната грамотност на учениците или как се чете в българското средно училище, Педагогически форум, Том 2.

<https://drive.google.com/file/d/1Pywvc9i-96n16X8UWN8oDrjjsckzbM0z/view>

Грийн, Джен (2018): Космосът, Фют.

Димчев, Кирил/Петров, Ангел/Падешка, Мая (2013): Текстове и задачи за развиване на четивни умения (помагало по формата PISA след 7. клас), Булвест 2000.

Димитрова, Диана (2018): Тестове за проверка и оценка на четивната грамотност на учениците от първи гимназиален етап по формата PISA, Педагог 6.

Как да развиваме умения на 21-ви век в час? (2016) Наръчник. От учители за учители. Заедно в час, София.

Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020). Четенето – ключът за повишаване на грамотността на нацията - МОН.

Петрова, Светла (2019): Как се променя четенето в дигиталния свят и какво показват данните на PISA 2018 за четивната грамотност на българските ученици? Институт за изследвания в образованието.

Стоянова, Юлияна (2014): Овладяване на втори език: проблеми на теорията и практиката, *Littera et Lingua Series Dissertationes* 6.

Танкова, Румяна (2014): Дидактически технологии за начално овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски език, Пловдив.

Чуваш ли ме (Can you hear me REYN Hrvatska), преведено, адаптирано и публикувано от Мрежа за ранно детско развитие в ромска общност в България/Тръст за социална алтернатива.

Литература на други езици:

Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und der Sprachförderung. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.): FÖRMIG Edition 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, Münster, стр. 115-127.

Cummins, James (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Current Issues in Bilingual Education, Edit.: Alatis, J.E., Washington, стр. 81-103.

Dürstein, Birgit (2015): Konzeption eines C-Tests als Screening. In: Jeuk, Stefan: Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I, Freiburg, стр. 53-72.

Dürrstein, Birgit/Jeuk, Stefan (2019): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart, стр. 21-30.

Emrich, Ana Lena (2020): обучителна презентация “Baustein 2.7 - Wortschatz”.

ESL Activities ESL lesson planning made easy! <https://www.eslactivity.org/giving-instructions/>

Goethe-Institut Georgien: Deutsch lernen im Museum

<https://www.goethe.de/resources/files/pdf88/deutsch-lernen-im-museum.pdf>

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke u.a. (2013): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert, Münster u.a.

Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (1992): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Band 1, Bochum.

Internet портал на MERCATOR Institut <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2019): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart.

Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart.

Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Praxismaterialien, Stuttgart.

Leisen, Josef: интернет страница

<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge>

Loreth, Brigitte/Spohner, Marianne (2016): Handlungsorientierte Sprachförderung im Museum am Beispiel der EXPERIMINTA – Science Center Frankfurt Rhein Main. Handreichung für Schulen und Museen. Frankfurt am Main.

<http://docplayer.org/29263942-Handlungsorientierte-sprachfoerderung-im-museum.html>

Marian, Viorica/Shook, Anthony (2012): The cognitive benefits of being bilingual. Cerebrum. Published online 2012 Oct 31.

MAZEM 2013 - Sprache macht stark Fachschule - Ideales Curriculum (Манускрипт).

Möhle, Dorothea (1997): Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon, Tübingen, стр. 39-50.

Nodari, Claudio (2006): Grundlagen zur Wortschatzarbeit, IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich.

Tajmel, Tanja/Häge-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung, Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung, Förmig Material, Band 9, Münster/New-York.

7 W-Methode <https://www.studienkreis.de/deutsch/sieben-w-fragen/>

Учебници:

Вълчинова-Чендова, Елисавета/Марчева, Пенка/Ангелска, Ваня (2018): Музика, 3. клас, Клет България, Булвест 2000.

Зафирова, Людмила/Лазарова, Снежана/Георгиев, Георги (2019): Човекът и природата, 4. клас, Просвета – София.

Кабасанова, Мария/Попов, Христо/Иванов, Виктор и др. (2016): Човекът и природата, 5. клас, Просвета Азбуки.

Колев, Емил/Данова, Диана/Събева-Колева, Невена и др. (2017): Математика, 6. клас, Клет България, Булвест 2000.

Максимов, Максим/Миленкова, Десислава (2018): Човекът и природата, 3. клас, Клет България, Булвест 2000.

Мирчева, Илиана/Богоев, Валентин (2019): Човекът и природата, 4. клас, Клет България, Анубис.

Павлов, Пламен/Николов, Александър/Гаврилова, Райна/Босева, Мария (2017): История и Цивилизация, 6. клас, Просвета - София.

Панайотова, Маргарита/Бояджиев, Петър/Младенов, Румен/Михова-Нанкова, Ирина (2018): Биология и здравно образование, 7. клас, Просвета Плюс.

Пенин, Румен/Якимов, Георги (2017): Човекът и обществото, 3. клас, Клет България, Булвест 2000.

Попов, Антон/Константинова, Елисавета/Милкова, Калинка и др. (2019): География и Икономика, 5. клас, Клет България, Анубис.

Шишиньова, Мария/Павлова-Тонкова, Доля/Враджалиева, Ирина и др. (2018): Биология и здравно образование, 7. клас, Клет България, Анубис.

Наръчници за езикова подкрепа на други езици:

Chambo, Gervásio/Chimbutane, Feliciano/García-Miguel, José M/Ramallo, Fernando (coordinator), Rodríguez Barcia, Susana: A educação bilíngue em Moçambique. Guia prática
https://www.academia.edu/44448347/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_BILINGUE_EM_MO%C3%87AMBIQUE_GUIA_PR%C3%81TICA

Getting started: supporting bilingual learners. Cambridge programmes for multilingual contexts.
 Cambridge International Examinations (August 2014), Cambridge, United Kingdom
<https://www.cambridgeinternational.org/images/172144-supporting-bilingual-learners.pdf>

Haddock, Daniel/Nicholls, Helen/Stacey, Karen (2008): Working with English Language Learners.
 A Handbook for Teacher Aides and Bilingual Tutors. Ministry of Education
<https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting-students/ESOL/WorkingWithEnglishLanguageLearners.pdf>

Learning in 2 (+) Languages

https://education.gov.scot/media/y5jfn5gg/learning_in_two_languages.pdf

Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Grundlagenteil, Stuttgart.

Leisen, Josef (2019): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Praxismaterialien, Stuttgart.

Non-English-Speaking-Background Students. A Handbook for Schools. Published 1999 for the Ministry of Education by Learning Media Limited, Wellington, New Zealand

<https://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting-students/ESOL/AHandbookforSchools.pdf>

Supporting Emergent Bilingual Children in Early Learning. Education Development Center

https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Supporting-Emergent-Bilingual-Children_English.pdf

г-р Анастасия Новикова, автор

Вяра Михайлова, автор

Румяна Петрова, редактор

Силвия Бехар, дизайн

© Интернационална Асоциация ЕглокАрт, 2021

www.educ-art.eu

За авторите



Д-р Анастасия Новикова (Интернационална Асоциация ЕгюкАрт) е специалист по многоезичие и гугактика на езиково обучение. Завършва висше образование (М.А.) и докторантура в Университет Хайделберг (Германия). Има дългогодишен опит като преподавател по немски език на многоезични деца в Германия, както и на студенти в Университет Хайделберг. Един от авторите на концепцията и учебните материали за подпомагащо обучение по български език за 5-7-годишни деца „Български език с Драко и Мими за многоезични деца“, на буквара за деца с друг майчин език „Четем с Ася и Явор“, на специализирана езикова диагностика за ученици с майчин език, различен от българския и др.



Вяра Михайлова (Интернационална Асоциация ЕгюкАрт) е специалист по ранно двуезично развитие. Завършва висше образование (М.А.) в Университет Хайделберг (Германия). Има дългогодишен опит като преподавател по немски език на многоезични деца в Германия и като консултант и обучител на педагози в Германия и България. Един от авторите на буквара за деца с друг майчин език „Четем с Ася и Явор“, на специализирана езикова диагностика за ученици с майчин език, различен от българския и др.

Авторите вярват, че многоезичието на учениците е ресурс, който може и трябва да бъде продуктивно използван. В този наръчник те обединяват дългогодишния си опит в работата с многоезични деца и педагози в Германия и България. Споделят добри международни практики и методи за работа с деца с майчин език, различен от езика на училището.