Co-funded by the European Union

DigiLang Project



Преподаване на английски език на ученици с различен майчин език, базирано на официалния език

Специфични за всяка страна практики на преподаване на чужди езици

Преглед на използваната лексика и граматически конструкции

Разработен в рамките на на проект:

„Дигитални технологии в езиковото обучение на ученици с различен майчин език: Търсят се квалифицирани учители“

2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954

2025 г.

Тази публикация е подготвена в рамките на проект „Цифрови технологии в езиковото обучение на ученици с различен майчин език: Търсят се квалифицирани учители“ 2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954, който е съфинансиран от програма Еразъм+ на Изпълнителната агенция за образование, аудиовизия и култура (EACEA) на Европейската комисия.

Финансирано от Европейския съюз. Изразените възгледи и мнения обаче са единствено на автора(ите) и не отразяват непременно тези на Европейския съюз или на Изпълнителната агенция за образование и култура (EACEA). Нито Европейският съюз, нито EACEA носят отговорност за тях .

Публикацията е съвместен проект на организациите партньори по проекта. Имената на организациите партньори по проекта, които са допринесли за тази публикация, са следните: Софийски университет „Свети Климент Охридски“ – България, Частна профилирана гимназия „Едмунд Бърк“ – България, Средно училище „Свети Климент Охридски“ – България, Румънски свободен профсъюз в предуниверситетското образование (USLIP) – Румъния, Национална дирекция по образование на област Гелиболу – Турция, ipcenter.at GmbH – Австрия, Elderberry AB - Швеция.

(CC) Тази публикация е лицензирана под Creative Commons Лиценз „Признание-Некомерсиално-Споделяне на споделеното“ 4.0 Международен.

Съдържание

1. Въведение 4
2. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в България 5
3. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - България 19
Речникови конструкции 21
4. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Австрия 24
5. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Австрия 40
6. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Румъния 50
7. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Румъния 52
8. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Швеция 59
9. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Швеция 66
10. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Турция 75
11. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Турция 80

1. Въведение

Обучението по чужди езици отдавна се счита за крайъгълен камък на личностното развитие и социалния прогрес. В различни страни в Европа и извън нея училищата поставят голям акцент върху това да предоставят на учащите умения за общуване през езиковите и културните граници. В един взаимосвързан свят, където мобилността, международното сътрудничество и дигиталната комуникация са част от ежедневието, способността да се използват чужди езици вече не е предимство, а необходимост. Сред тях английският език заема особено важно място. Като глобален лингва франка, английският е доминиращият език на науката, бизнеса, туризма и интернет. За учащите от всички възрасти владеенето на английски език отваря врати към висше образование, професионални възможности и междукултурен диалог.

В същото време, преподаването на английски език – и на чужди езици като цяло – не може да бъде отделено от социалните реалности на съвременните класни стаи. Образователните системи в много страни днес отразяват нарастващото многообразие. Макар че това многообразие обогатява класната стая с множество перспективи и преживявания, то също така създава предизвикателства за учителите, особено когато учащите имат неравномерни нива на владеене на националния език на обучение. За тези учащи националният език често не е техният майчин език, а по-скоро средство, което те все още усвояват. Това прави преподаването на английски език сложна задача, изискваща както чувствителност, така и иновации.

Подходът, представен на този етап от проекта, признава централната роля на националния език в процеса на преподаване на английски език. Независимо от родните езици на учащите, националният език служи като споделена отправна точка, осигурявайки структура и яснота в учебния процес. Чрез въвеждане на английски речник, граматика и комуникационни модели през призмата на националния език, учителите могат да изградят мостове между това, което учащите вече знаят, и това, което трябва да усвоят. Този метод не само подкрепя изучаването на английски език, но и допринася за укрепване на владеенето на самия национален език от учащите, засилвайки грамотността, граматическата осведоменост и общата езикова компетентност.

Такъв подход обаче изисква внимателно разработени материали и педагогически стратегии. Учителите трябва да балансират необходимостта от ясно обяснение на новите понятия с необходимостта да се избегне претоварване на учащите, които може все още да не владеят напълно националния език. Например, сравненията между граматическите структури на националния език и английския език могат да бъдат изключително полезни, но само ако са представени на ниво, достъпно за учащите. Списъците с речник, упражненията и интерактивните задачи също трябва да бъдат разработени по начин, който отразява както езиковите, така и културните реалности на средата на учениците. Това подчертава значението на приобщаващите, добре структурирани учебни ресурси,

които могат да водят както учителите, така и учащите се през сложното, но възнаграждаващо пътуване на усвояването на английски език.

Освен това, съвременното преподаване на чужди езици все повече се оформя от иновациите и дигиталните технологии. Интерактивните платформи, онлайн упражненията и мултимедийните ресурси позволяват по-персонализирани и ангажиращи учебни преживявания. За многоезичните класни стаи подобни инструменти могат да бъдат особено ценни, тъй като предоставят на учащите се възможности да практикуват със собствено темпо, да получават незабавна обратна връзка и да свързват обучението в класната стая с комуникацията в реалния свят. Интегрирането на тези инструменти в преподаването на английски език чрез националния език има потенциала да направи обучението по-ефективно, достъпно и мотивиращо за ученици с различен произход.

2. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в България

Образователната система на България се характеризира все повече с езиково многообразие, което отразява по-широки социални и демографски промени в страната. Приблизително 20% от децата, постъпващи в училище, не са носители на български език, което означава, че един на всеки петима ученици започва официалното си образование на език, който не е основният език на преподаване (zaednovchas.bg). Тези ученици може да произхождат от семейства, в които у дома се говорят други езици, включително езици на малцинствата или имигрантите, и следователно може да се сблъскат с допълнителни предизвикателства при достъпа до пълната учебна програма. Според преброяването на населението от 2021 г. 77% от населението счита българския за свой майчин език, докато 8% говорят турски, 4% говорят ромски, а 11% говорят други езици (ОИСР 2021; Национален статистически институт на България 2021). Това показва, че езиковото многообразие не е маргинално, а неразделна част от образователния пейзаж, засягайки значителна част от учениците в цялата страна.

Наличието на ученици, които не говорят български език, подчертава необходимостта от образователни стратегии, които могат да се съобразят с различни езикови среди. От учителите все по-често се изисква да адаптират методите на преподаване, да използват българския като посреднически език и да предоставят допълнителна езикова подкрепа, за да гарантират, че всички ученици могат да участват пълноценно в учебните дейности. Това разнообразие също така предоставя възможности за развиване на многоезична компетентност и междукултурно разбирателство сред учениците, подготвяйки ги за участие в глобализираното общество.

Обучението по чужди езици в България, особено английският, традиционно се основава на българския език като език на медиация. Английският език е най-широко

преподаваният чужд език, въвеждан рано в учебната програма, често започвайки от първите години на началното образование. Граматиката, речникът и употребата се обясняват на български, а упражненията за превод обикновено се използват за установяване на ясни паралели между двата езика. Тази практика предполага, че учащите владеят солидно български език.

Реалността на съвременните български класни стаи обаче е все по-разнообразна. Много учащи говорят друг език у дома и може да използват български предимно в училище или в общността. За тези учащи българският език не винаги е еднакво добре усвоен, но въпреки това той остава средство, чрез което се провежда обучението по английски език. Тази ситуация създава както предизвикателства, така и възможности: докато българският език осигурява мост за разбиране на английския език, учителите трябва също така да гарантират, че ученици с различни нива на владеене на български език могат да имат достъп и да се възползват от обучението по английски език.

Често използвани методи

Метод на граматико-превода

Граматично-преводният метод (ГПМ) е един от най-старите и традиционни подходи за преподаване на чужди езици и остава широко използван в България, особено в класни стаи с учащи, чийто майчин език не е български, като например роми, имигранти или деца бежанци. Основният принцип на ГПМ е, че изучаването на езици е преди всичко интелектуална и аналитична дейност. Учениците учат граматически правила, запомнят речник и практикуват превод на изречения и текстове между целевия език (английски) и езика-мост (български). Четенето и писането са основните умения, върху които се набляга, докато слушането и говоренето играят второстепенна роля. В този контекст българският език служи като език на медиация, предоставяйки на учащите ясна рамка за разбиране на английските структури и употреба.

На практика, обучението по сегашно просто време (GTM) в българските класни стаи следва структурирана последователност от дейности. Първо, учителите обясняват граматическите правила на български. Например, когато въвежда сегашното просто време (Now Simple), учителят може да каже: „В английския език за трето лице единствено число се добавя -s към глагола“ („В английския език, за трето лице единствено число, -s се добавя към глагола“). След това учениците практикуват прилагането на това правило, като превеждат български изречения на английски, като например „Аз ходя на училище“ → „Аз ходя на училище“ или „Той обича котката“ → „Той обича котката“. След това учениците четат кратки английски текстове и ги превеждат на български, като засилват както разбирането, така и структурата на изреченията. Накрая, учениците изпълняват писмени упражнения, използвайки

български подсказки, за да съставят параграфи или изречения на английски, например, описвайки ежедневието си.

Ключова характеристика на GTM е използването на сравнителни граматически обяснения, където учителите изрично подчертават приликите и разликите между английските и българските структури. Това е особено важно за понятия, които не съществуват в българския език. Например, английските членове („a“, „an“, „the“) се сравняват с български съществителни, които не използват отделни членове, а показват определеност чрез наставки. По подобен начин, твърдият словоред подлог-сказуемо-допълнение в английския език се противопоставя на по-гъвкавия синтаксис на българския език. Тези сравнения помагат на учащите се да идентифицират потенциални области на трудност и да разберат защо директните преводи не винаги работят.

Речникът се преподава и чрез директни български еквиваленти, често подкрепени с визуални помагала и примерни изречения. Например, когато се преподава темата „Семейство“, учениците могат да видят таблица със записи като: „баща → баща, майка → майка“, придружени от примерни изречения и на двата езика. Този двуезичен подход помага на учащите се бързо да изградят основен речник, правейки английските понятия по-достъпни.

Методът „Граматика-Превод“ предлага няколко предимства за ученици, чийто майчин език не е български. Първо, използването на български като мостов език осигурява яснота, позволявайки на учениците да разбират граматическите правила и речника по-лесно, без да се затрудняват с множество непознати езици едновременно. Второ, методът „Граматика-Превод“ предоставя структурирана и предвидима учебна рамка, която е особено полезна в многоезични класни стаи, където учениците идват с различен езиков произход. Трето, той засилва българската грамотност, тъй като учениците четат и пишат на български, докато учат английски, което е полезно за деца, които може да имат пропуски в уменията си по национален език. Освен това, методът „Граматика-Превод“ осигурява усвояване на основна граматика и речник, давайки на учениците солидна основа за по-нататъшно изучаване на английски език. И накрая, методът е достъпен както за учители, така и за ученици, тъй като българският език може да се използва за управление на многоезични класни стаи и да се гарантира, че инструкциите са разбрани от всички учащи.

Въпреки това, GTM представя и няколко предизвикателства за учениците, чийто майчин език не е български. Основен недостатък е потенциалното прекомерно разчитане на български език, което може да попречи на учениците да мислят директно на английски и да забави развитието на плавност. Освен това, GTM набляга на четенето и писането, което води до ограничена практика на говорене и слушане, което е особено важно за многоезичните учащи, които се нуждаят от повече слухово и интерактивно излагане на английски език. Учениците с ограничено владеене на български език могат да намерят сложните граматически обяснения и преводните упражнения за объркващи и демотивиращи, създавайки пропуски в изучаването на английски език. Освен това,

фокусът на метода върху запаметяването и правилата може да намали ангажираността, особено за учащите, които вече са изправени пред социални или езикови недостатъци. И накрая, GTM може да създаде прекомерен акцент върху точността, карайки учениците да се фокусират върху перфектна граматика и речник за сметка на практическите комуникационни умения.

Изследванията подкрепят използването на GTM в многоезични класни стаи, когато е внимателно адаптиран. Pannacci (2019) отбелязва, че макар GTM да е ефективен за обучение по граматика, той често пренебрегва комуникативната компетентност, която е от решаващо значение за употребата на езика в реалния живот. Kyuchukov (2020) подчертава, че използването на националния език като мост е от полза за учащите от малцинствата или имигрантите, но обучението трябва да бъде внимателно структурирано, за да се избегне объркване за ученици с ограничени владеене на български език. Проекти като „Български като втори език“ подчертават, че двуезичните упражнения за превод и структурираните граматически обяснения помагат на учениците да усвоят английски език, като едновременно с това затвърждават уменията си по български език.

Метод на сравнителните граматически обяснения

Методът „Сравнителни граматически обяснения“ (CGE) е педагогически подход, който набляга на анализа на приликите и разликите между английския и българския език, за да помогне на учениците да разберат по-задълбочено граматическите и езиковите структури. За разлика от метода „Граматика-Превод“, който разчита предимно на упражнения за запаметяване и превод, CGE насърчава учащите се да концептуално сравняват езици, като по този начин насърчават аналитичното мислене и дългосрочното запаметяване.

CGE се основава на принципа, че учениците учат най-ефективно, когато могат да свържат новите знания със съществуващата си езикова компетентност. Чрез сравняване на английската граматика с българските еквиваленти, учащите са способни да разпознават модели, да предвиждат потенциални грешки и да усвояват граматическите правила по-ефективно. Този подход е особено полезен в класни стаи, където учениците може да не говорят български като свой първи език, но го използват като средство за обучение по английски език. Обясненията могат да бъдат адаптирани към различни нива на владеене на български език, като се гарантира, че всички учащи могат да следят и да се възползват от уроците.

Например, когато преподава сегашно перфектно време на английски език, учителят може да обясни на български, че „I have eated“ съответства на „Аз съм ял“. Учителят подчертава, че и двата езика използват спомагателен глагол и основен глагол, но разположението и употребата им се различават. Това сравнение позволява на учениците да разберат основната логика на английската граматика, като същевременно се позовават на познатата структура на българския език. По подобен начин, когато

преподават минало просто време, учениците могат да сравнят „I went to the market yesterday“ с „Вчера отидох на пазара“, отбелязвайки разликите във формите на глаголите и спрежението. Такива обяснения помагат на учениците да развият концептуално разбиране на английския език, като същевременно минимизират грешките, причинени от междуезикова интерференция.

Предимствата на CGE за ученици, чийто майчин език не е български, са особено значителни. Чрез предоставяне на ясни сравнения между английски и български език, методът предоставя на учениците структурирана рамка за разбиране на английската граматика, дори ако владеенето им на български език все още се развива. Той помага за намаляване на често срещаните грешки, причинени от езикова интерференция, позволявайки на учащите се да различават английските структури от собствените си езикови навици. Учениците също така се възползват от подобрени аналитични и когнитивни умения, тъй като активно разсъждават върху езиковите модели, вместо да запомнят правилата пасивно. За учащите, които постепенно усвояват български език, методът осигурява мост между езиците, правейки английската граматика по-достъпна и разбираема.

Съществуват обаче и значителни предизвикателства за учениците, чийто майчин език не е български. Методът предполага определено ниво на владеене на български език, така че учащите, които все още усвояват български език, може да изпитват затруднения да следват обясненията, което води до объркване или непълно разбиране. Когнитивните изисквания за едновременно сравняване на два езика могат да бъдат високи и някои ученици може да се чувстват претоварени, ако бъдат въведени твърде много разлики наведнъж. Освен това методът може да отнеме много време, тъй като подробните сравнителни обяснения отнемат повече време от по-простите упражнения за превод или дейностите, основани на повторение.

Изследванията показват, че сравнителните граматически обяснения подобряват както точността, така и запаметяването на материала при изучаване на чужд език. В българските класни стаи е установено, че CGE помага на учениците да предвиждат граматически модели и да намаляват грешките, причинени от междуезикова интерференция. Учителите също така съобщават, че учениците се чувстват по-уверени, когато могат да свържат английската граматика с българската, особено със сложни структури като времена и условни изречения.

Като цяло, „Сравнителни граматически обяснения“ осигуряват важен мост между английския и българския език, като дават възможност на учениците, чийто майчин език не е български, да усвоят граматиката по-ефективно, като същевременно подкрепят аналитичното мислене и предотвратяването на грешки. Въпреки че методът изисква внимателно адаптиране към владеенето на българския език на всеки учащ, той остава мощен инструмент за насърчаване както на езиковата компетентност, така и на увереността в многоезичните класни стаи.

Директен метод

Директният метод е подход към преподаването на чужд език, който набляга на ученето чрез директен контакт с целевия език, без да се разчита на родния език на учениците – в този случай български – като медиатор. Основният принцип е, че езикът се усвоява естествено, подобно на това как детето учи родния си език, чрез слушане, говорене и контекстуализирано взаимодействие. Граматиката и речникът се преподават индуктивно: учениците правят изводи за правилата от примери, а не чрез ясни обяснения.

В българските класни стаи директният метод често се адаптира, за да е подходящ за многоезични учащи, особено за тези, чийто майчин език не е български. Учителите насърчават учениците да слушат и говорят английски колкото е възможно повече, използвайки жестове, реалии, картини и контекстуални подсказки, за да предадат смисъл. Преводът се избягва и новият речник се въвежда в контекст, а не като изолирани списъци с думи. Например, когато преподава глагола „to eat“ (яде), учителят може да покаже снимка на някой, който яде, и да каже „I eat an apple“ (Ям ябълка), което подтиква учениците да повтарят и да произнасят подобни изречения, като например „I eat a sandvich“ (Ям сандвич) или „I eat an portocal“ (Ям портокал).

Граматиката не се представя като абстрактни правила; вместо това учениците учат структури чрез многократно излагане и практика. Например, разликата между сегашно просто и сегашно продължително време се илюстрира чрез примери от реалния живот. Учителят може да каже: „Закусвам всеки ден“, докато посочва таблица с дневния режим, и „Закусвам сега“, докато имитира действието. Учениците забелязват модели, задават въпроси и получават корекция чрез моделиране, а не чрез ясни граматически обяснения.

Други примери включват преподаване на Сегашно перфектно време без превод. Учителят може да разиграе различни дейности и да каже: „Изядох ябълка“, „Посетих парка“ или „Прочетох книга“. След това учениците се помолят да създадат свои собствени изречения, използвайки „have/has + минало причастие“ в подобни контексти, например „Гледах филм“ или „Тя изяде сандвич“. Чрез повторение и контекстуална употреба, учащите се усвояват граматическите структури по естествен път.

Преподаването на речник също разчита на контекстуализирани примери. Например, за да преподава думи, свързани с облекло, учителят може да покаже истински пуловер и да каже: „Това е пуловер. Аз нося пуловер“, докато учениците повтарят и упражняват изречения като „Аз нося яке“ или „Той носи обувки“. Методът насърчава учениците да съставят изречения спонтанно, използвайки жестове, картини и реални предмети, за да подсилят смисъла.

Директният метод предлага значителни предимства за ученици, чийто майчин език не е български. Едно от основните му предимства е потапянето в английския език, което насърчава учениците да мислят и да реагират директно на целевия език, вместо да разчитат на българския като посредник. Това изживяване подобрява разбирането при слушане и устната плавност, което позволява на учениците да развиват комуникативни

умения по-естествено. Чрез изучаване на речник и граматика в смислен контекст, учениците са в състояние да запомнят езика по-ефективно и да го прилагат в реални ситуации, което е особено полезно за учащите, които се ориентират в многоезична среда. Методът също така насърчава активното участие и повишава увереността на учащите, тъй като учениците се насърчават да говорят, да задават въпроси и да взаимодействат на английски език от самото начало.

Освен това, директният метод насърчава аналитичните умения и уменията за решаване на проблеми, тъй като учащите се правят изводи за граматически правила и модели чрез многократно излагане и контекстуализирана практика. За многоезичните ученици този подход може да помогне за преодоляване на пропуските в разбирането, като им позволява да интернализират английските структури, без да разчитат до голяма степен на развиващите се умения по български език. Дейности като имитация на езика, използване на реалии или разиграване на сценарии правят езика достъпен дори когато уменията по български език са ограничени, осигурявайки множество входни точки за разбиране.

Методът обаче представлява и няколко предизвикателства за учениците, чийто майчин език не е български. Тъй като подходът минимизира употребата на български език, учениците с ограничени умения може първоначално да се затруднят да следват инструкции или сигнали за управление на класната стая. Сложните граматически структури, като например Сегашно перфектно време или условни изречения, може да са трудни за разбиране без допълнителна подкрепа. Методът изисква и висококвалифицирани учители, които могат ефективно да използват визуални помагала, жестове и интерактивни дейности, за да осигурят разбиране и ангажираност. Освен това някои учащи могат да изпитат когнитивно претоварване, особено в големи класни стаи или когато едновременно се въвеждат множество нови структури, което може да доведе до объркване или чувство на неудовлетвореност.

Въпреки тези предизвикателства, изследванията показват, че Директният метод е особено ефективен за развиване на устна компетентност и комуникативна увереност сред многоезичните учащи, когато е внимателно адаптиран към езиковия произход на учениците и нуждите на класната стая. Чрез осигуряване на завладяваща, интерактивна и богата на контекст учебна среда, методът подпомага учениците, чийто майчин език не е български, да усвоят английски по начин, който отразява процесите на изучаване на естествен език, като в крайна сметка повишава както плавността на говорене, така и увереността.

Аудио-лингвалният метод

Аудио-лингвистическият метод (ALM) е подход към езиковото обучение, който набляга на слушането и говоренето чрез повтарящи се упражнения и практикуване на модели, базиран на принципите на бихейвиористката психология. Методът приема, че изучаването на език е до голяма степен въпрос на формиране на навици и че правилната

употреба на езика се придобива чрез често повторение и затвърждаване. Граматиката се преподава имплицитно чрез структурирана практика, а не чрез изрично обяснение, а грешките се коригират незабавно, за да се предотврати формирането на лоши навици.

В българските класни стаи аудиолингвистичният метод често се адаптира, за да е подходящ за ученици, чийто майчин език не е български. Учителите използват повторение, запомняне на диалози и структурирани упражнения, за да помогнат на учащите се да усвоят английските изречения. Например , учителят може да представи прост диалог за ежедневието, като например „Събуждам се в седем. Ти събуждаш ли се в седем?“. Учениците повтарят, заместват елементи и отговарят на свой ред, като едновременно практикуват произношение, глаголни форми и словоред. Речникът се въвежда постепенно и винаги в контекст, често обвързан с повтарящи се изречения, което помага на учащите се да усвоят употребата, без да разчитат на български превод.

Методът е силно структуриран. Уроците обикновено започват с упражнения за слушане, последвани от упражнения за повторение, упражнения за заместване и контролирани диалози. Например, когато преподават Сегашно перфектно време, учениците могат да упражняват изречения като „I have eaten breakfast“ (изядох закуска) и след това да изпълняват упражнения за заместване като „I have eaten lunch“ (изядох обяд) или „She has eaten an apple“ (тя изяде ябълка), като отговарят бързо в хор или поотделно. Подобна повтаряща се практика помага на учащите се да развият автоматичност, намалявайки колебанието и изграждайки увереност в говоримия английски.

За ученици, чийто майчин език не е български, аудиолингвистичният метод предлага няколко предимства. Като набляга на слушането и говоренето, методът позволява на учащите се да усвояват езикови модели директно, без да е необходимо напълно развито владеене на български език. Повтарящите се упражнения и структурираната практика засилват правилната употреба, което може да намали често срещаните грешки, причинени от смущения от родния език на учениците. Освен това, фокусът на метода върху устното повторение помага за изграждане на плавност и произношение, които често са предизвикателство за многоезичните учащи.

Съществуват обаче и предизвикателства. Разчитането на метода на механични упражнения и повторения може да бъде монотонно и да намали мотивацията, особено за учениците, които се възползват от по-контекстуализирано или комуникативно обучение. Тъй като граматиката се преподава имплицитно, учащите може да се затруднят да разбират сложни структури без изрични обяснения, което може да бъде особено трудно за учениците, чиито владеене на български език е ограничено. Освен това, ALM изисква внимателна подготовка на учителя и умело управление на класната стая, за да се поддържа ангажираността и да се гарантира, че упражненията за повторение са ефективни.

Изследванията показват, че аудиолингвалният метод може да бъде ефективен за изграждане на устна компетентност, точност и автоматизъм, когато се комбинира с визуални помагала и комуникативна практика (Brown 2007). В българските класни стаи учителите съобщават, че учениците показват подобрено произношение и плавност след продължително използване на структурирани упражнения, въпреки че мотивацията и ангажираността остават критични фактори за успех.

Като цяло, аудиолингвистичният метод предоставя силно структуриран и ориентиран към практиката подход към преподаването на английски език в България. Въпреки че изисква умело преподаване и внимателна адаптация за многоезични учащи, той ефективно развива устна грамотност, точност и увереност при използването на английски език, което го прави ценно допълнение към други методи, фокусирани върху обяснението на граматиката или комуникативното взаимодействие.

Комуникативно езиково обучение

Комуникативното езиково обучение (КЕП) е съвременен подход към обучението по чужд език, който се фокусира върху използването на езика като инструмент за реална комуникация, а не просто върху изучаването на неговите структури. Основната цел на КЕП е да развие комуникативната компетентност на учащите се – способността им да използват английския език ефективно в автентични ситуации. За разлика от други методи, КЕП поставя по-малко акцент върху механични упражнения или преводачески упражнения и повече върху интерактивни задачи, дейности за решаване на проблеми и смислен обмен.

В българските класни стаи, CLT (Common Language Training - Преподаване на английски език) става все по-важно, особено за ученици, чийто майчин език не е български. Тъй като тези учащи вече живеят в многоезична среда, комуникативният подход им позволява да използват английския език директно в практически ситуации, без да разчитат твърде много на български обяснения. Учителите разработват дейности, които симулират сценарии от реалния живот, като например ролеви игри на разговори в магазин, обсъждане на планове с приятели или описване на личен опит. Пример за това могат да бъдат **модалните глаголи** . Вместо да обяснява правилата на български, учителят организира дебат в класа относно училищните правила. Учениците обсъждат твърдения като „Учениците трябва да носят униформи“ или „Учителите трябва да дават по-малко домашни“, насърчавайки ги да използват модални глаголи като *must (трябва), should (трябва)* и *can (може)* в автентичен контекст. Дискусията насърчава както плавността на говоренето, така и критичното мислене, като същевременно фокусът е върху комуникацията на английски език. Фокусът е върху обмена на информация, договарянето на смисъла и практикуването на автентична комуникация, а не просто върху повтарянето на изречения.

Комуникативният подход интегрира и четирите езикови умения – слушане, говорене, четене и писане – в интерактивен контекст. Например, урокът може да започне

със слушане на кратък диалог, последван от дискусии по двойки, групова задача за решаване на проблеми и накрая кратка писмена рефлексия. Граматиката и речникът се преподават в контекст, а не изолирано. Учителите могат да въвеждат нови структури само ако е необходимо за комуникация. Например, докато обсъждат преживявания от пътувания, учениците се запознават с перфектното време по естествен път: „Бил съм в Гърция“ или „Тя никога не е летяла със самолет“.

За учениците, чийто майчин език не е български, CLT предлага важни предимства. То създава възможности за смислено използване на английски език, което подпомага както мотивацията, така и запаметяването на знания. Тъй като фокусът е върху комуникацията, а не върху лингвистичната теория, учащите, които все още развиват владеенето си на български език, не са в неравностойно положение. Вместо да разчитат на сложни обяснения на български език, учителите могат да използват визуални материали, групова работа и интерактивни задачи, за да осигурят разбиране. Това прави подхода достъпен за широк кръг учащи, независимо от техния произход. Освен това, CLT развива не само езикови умения, но и междукултурна компетентност, което е особено ценно за многоезични класни стаи, където учениците идват от различен произход.

Въпреки това, методът е свързан и с предизвикателства. Комуникативните дейности изискват внимателно планиране и учителите трябва да балансират плавността с точността, за да гарантират, че учениците няма да развият постоянни грешки. Учениците с ограничено владеене на български език понякога може да се нуждаят от допълнителна подкрепа, особено когато се занимават със сложна граматика или академичен речник. Освен това, CLT изисква активно участие и някои ученици – особено тези, свикнали с по-традиционни подходи – първоначално може да се чувстват неудобно при групови дискусии или ролеви игри. Освен това, в по-големи класни стаи или училища с ограничени ресурси, изпълнението на комуникативни задачи може да бъде логистично трудно.

Изследванията показват, че CLT е високоефективно за изграждане на увереност, плавност и интерактивни умения (Richards & Rodgers 2014). В България, където английският език се счита за съществен за академичното и професионалното развитие, учителите все по-често възприемат комуникативни подходи, за да подготвят учениците за употреба на езика в реалния свят. За учащите, чийто майчин език не е български, CLT не само улеснява усвояването на английски език, но и им помага да изградят комуникативни умения, които подпомагат интеграцията им както в училище, така и в обществото.

Като цяло, комуникативното езиково обучение предлага гъвкав, ориентиран към обучаемия и интерактивен подход към преподаването на английски език в България. Като се фокусира върху реалната комуникация и практическите умения, то дава възможност на ученици с различен езиков произход да използват английския език

ефективно, насърчавайки както езиковата компетентност, така и увереността им в многоезичните класни стаи.

Преподаване на езици, базирано на задачи

Обучението по чужд език, базирано на задачи (TBLT), е комуникативен подход към обучението по чужд език, който се фокусира върху изпълнението на смислени задачи, използвайки целевия език. Вместо да се фокусира върху изолирани граматически точки или списъци с речник, TBLT организира уроците около дейности, които отразяват комуникацията в реалния свят, като например планиране на пътуване, решаване на проблем или писане на имейл. Целта е да се развие способността на учащите да използват английския език като инструмент за постигане на автентични цели, а не просто да изучават неговите структури.

В българските класни стаи, TBLT предлага силно адаптивна рамка за преподаване на английски език на ученици, чийто майчин език не е български. Тъй като тези учащи често срещат трудности с българския като посреднически език, обучението, базирано на задачи, предоставя възможности за директно взаимодействие с английския език, като се минимизира зависимостта от преводи. Например, вместо да въвежда минало просто време чрез изрични обяснения на български език, учителят може да помоли учениците да подготвят хронология на дейностите си през предходния уикенд. По двойки те задават и отговарят на въпроси като „Какво правихте в събота?“ и „Къде бяхте в неделя?“. Чрез изпълнението на задачата учениците използват целевото време в естествен контекст, като затвърждават граматиката чрез практика, а не чрез запомняне на правила.

Типичният урок по езиково обучение (TBLT) следва три етапа: предварителна задача, цикъл на задачите и фокус върху езика. В етапа преди задачата учителят представя темата и предоставя информация (напр. кратък диалог или видеоклип). В цикъла на задачите учениците работят заедно, за да завършат комуникативна дейност, като например планиране на почивка, проектиране на училищно събитие или провеждане на анкета в класа. По време на тази фаза акцентът е върху плавността и смисъла, а не върху точността. В последния етап на фокус върху езика учителят подчертава полезния речник или граматиката, които са се появили по време на задачата, предоставяйки на учащите обратна връзка и подкрепа.

За учениците, чийто майчин език не е български, методът „слушане и писане“ (TBLT) предоставя значителни предимства. Той насърчава активното участие и сътрудничество, позволявайки на учащите се да общуват на английски език, независимо от владеенето им. Тъй като фокусът е върху смисленото използване на езика, учениците често се чувстват по-мотивирани и ангажирани, тъй като виждат директни връзки между дейностите в класната стая и реалните ситуации. TBLT също така насърчава обучението от връстници, при което по-силните ученици могат да подкрепят по-слабите, насърчавайки приобщаването в многоезична среда. Освен това, чрез интегриране на

умения – слушане, говорене, четене и писане – в рамките на автентични задачи, методът подготвя учащите се както за академична, така и за ежедневна комуникация.

И все пак, обучението по езикова грамотност (TBLT) представлява и определени предизвикателства. За учащите с ограничен български език, инструкциите в класната стая и насоките за задачи трябва да бъдат внимателно изготвени на английски език, за да се избегне объркване. Учителите трябва да подготвят задачи, които са достъпни за ученици с различен произход и езикови умения, което може да отнеме много време. Освен това, тъй като точността не е непосредствен фокус, някои ученици могат да развият трайни грешки, ако не се предоставя последователна коригираща обратна връзка. Големият размер на класовете и ограничените ресурси също могат да възпрепятстват ефективното прилагане на TBLT в българските училища.

Изследвания показват, че обучението, основано на задачи, подобрява плавността на говорене, уменията за решаване на проблеми и автономността на учащите (Willis & Willis 2007). В България учители, експериментиращи с уроци, базирани на задачи, съобщават, че учениците показват по-висока мотивация и желание да общуват на английски език, когато са ангажирани с практически задачи, като например групови проекти или ролеви игри. За ученици, чийто майчин език не е български, този подход предлага особено приобщаващ и ангажиращ начин за изучаване на английски език, тъй като им позволява да взаимодействат смислено, без да разчитат до голяма степен на обясненията на български език.

Като цяло, езиковото обучение, основано на задачи, предоставя динамичен, ориентиран към ученика метод, който набляга на ученето чрез действие. Чрез ангажиране на учащите в целенасочена комуникация, то им помага да развият както плавност, така и точност на английския език, като същевременно изгражда увереност в многоезичните класни стаи.

Общ физически отговор

Тоталният физически отговор (TPR) е метод за езиково обучение, който набляга на връзката между езика и физическото движение. При този подход учащите реагират на команди на целевия език с действия, вместо веднага да произнасят говорим език. Методът се основава на естествения процес на усвояване на майчин език, при който разбирането предшества речта, а слушането и разбирането са приоритетни пред вербалния изход. TPR е особено ефективен за многоезични ученици, живеещи в България, които не знаят български, защото им позволява да усвоят английски, без да разчитат на превод или обяснения на език, който не разбират. Фокусът върху разбирането, основано на действия, позволява на учащите с различен езиков произход да участват пълноценно в класната стая, без да се нуждаят от споделен майчин език.

На практика, TPR започва с прости команди в класната стая. Учителите дават инструкции на английски език, придружени от жестове или демонстрации, като

например „Стани“, „Седни“, „Отвори книгата“ или „Затвори вратата“. Учениците реагират физически и на този етап акцентът е върху разбирането и правилното изпълнение, а не върху говоренето. Методът може да се приложи и за преподаване на речник за предмети от ежедневието, предмети от класната стая и храна. Например, учителят може да инструктира учащите се да „Вземи химикалката“ или „Докосни стола“, което позволява на учащите се да разберат и интернализират значението на думите чрез физическо взаимодействие. С натрупването на увереност учащите могат да се въвеждат по-сложни последователности, като например „Вземи книгата и я сложи на масата“, което засилва уменията за слушане, речника и словореда, като същевременно ангажира учениците физически. Игри и закачливи дейности, като например „Саймън казва“ или курсове с препятствия с езикови инструкции, допълнително увеличават ангажираността и правят ученето приятно.

Предимствата на TPR са особено значителни за многоезичните учащи в България. Тъй като разбирането се демонстрира чрез действие, учащите не се нуждаят от превод на български, което прави метода достъпен за ученици с различен езиков произход. Фокусът върху физическата реакция, а не върху непосредственото говорене, намалява тревожността, помагайки на учащите постепенно да изградят увереност. Асоцииране на думи с действия също така укрепва паметта и запомнянето, което прави речника и изреченията по-лесни за запомняне. Като наблягат на слушането и разбирането първо, учащите развиват силни рецептивни умения, които са от решаващо значение за начинаещите. Освен това, TPR ангажира множество стилове на учене едновременно, като се обръща към визуални, слухови и кинестетични учащи чрез демонстрации, словесни инструкции и движение.

Въпреки силните си страни, методът „ТПР“ има определени ограничения. Методът е най-ефективен за преподаване на основен речник, прости команди и елементарни изречения, но е по-малко подходящ за абстрактни понятия, сложна граматика или подробни обяснения. Физическото пространство и управлението на класната стая също са съображения, тъй като учащите се нуждаят от място за движение, а претъпканите или малки класни стаи могат да ограничат ефективността на метода. Освен това, методът „ТПР“ е силно зависим от учителя; ясното моделиране и активното участие на учителя са от съществено значение за предотвратяване на объркване. И накрая, макар че методът „ТПР“ развива разбирането ефективно, той не насърчава автоматично говорните умения. Учащите се трябва да преминат от отговори, основани на действия, към вербална продукция чрез допълнителни дейности, за да гарантират, че ще станат уверени комуникатори.

Като цяло, „Тоталният физически отговор“ (TPR) предлага високоефективен подход с ниско ниво на тревожност за многоезични ученици в България, които не знаят български език. Чрез интегриране на действия, слушане и повторение, учащите могат да интернализират основния английски речник и структури по естествен път, преди да произведат езика устно. За да се увеличи максимално ефективността му, TPR трябва да

се използва заедно с други методи, като комуникативни задачи и контролирани упражнения, така че учащите да развият както разбиране, така и продуктивни езикови умения, като постепенно напредват към по-сложна употреба на английски език.

Преподаването на чужди езици в България е силно повлияно от езиковото многообразие на страната, като около 20% от учениците постъпват в училище без български език като първи. Английският език се преподава главно на български, което осигурява структура и яснота, но също така създава трудности за учащите, които не са го усвоили напълно. Традиционните практики наблягат на граматиката, речника и превода, помагайки за изграждането на солидна основа и подкрепяйки българската грамотност, но те често ограничават възможностите за развиване на плавност и комуникативни умения.

В отговор на това, преподаването постепенно се измества към по-интерактивни и комуникативни подходи, насърчавайки учениците да използват английски език в смислени контексти, вместо да разчитат само на граматически обяснения. Този баланс между традиционните и съвременните практики отразява необходимостта както от поддържане на точност, така и от гарантиране, че всички ученици – независимо от майчиния им език – могат да общуват ефективно с английски език.

Референции

- Zaednovchas.bg . (nd). *Езикът на училището* . Взето от https://zaednovchas.bg/езика-на-училището/
- ОИСР . (2021). *Образование и умения в България: Отключване на приобщаващо икономическо и социално развитие* . OECD Publishing. Взето от https://www.oecd.org/en/publications/education-and-skills-in-bulgaria_ac0229da-en/full-report/education-and-skills-in-bulgaria-unlocking-inclusive-economic-and-social-development_d541a6ce.html
- Национален статистически институт на България (НСИ) . (2021). *Преброяване на населението 2021: Население по майчин език* . София: НСИ. Взето от https://www.nsi.bg/en
- Кючуков, Х. (2020). *Социокултурни и езикови аспекти на ромското образование* . Катовице: University of Silesia Press. Взето от https://eriac.org/wp-content/uploads/2021/12/Kyuchukov-Hristo-2020-Socio-Cultural-and-Linguistic-Aspects-of-Roma-Education-Wydawnictwo-Uniwersytetu-Slaskiego-Katowice.pdf
- Паначи, Л. (2019). *Преподаване на английски език на ученици от малцинствата в България: Перспектива на външен наблюдател – Казус* . ResearchGate. Взето от https://www.researchgate.net/publication/334989138_Teaching_English_to_minority_students_in_Bulgaria_an_outsider's_perspective_A_case_study

- Браун, Х.Д. (2007). *Преподаване чрез принципи: Интерактивен подход към езиковата педагогика* (3-то издание). Pearson Education.
- Ричардс, Дж. К. и Роджърс, Т. С. (2014). *Подходи и методи в езиковото обучение* (3-то издание). Кеймбридж: Cambridge University Press.
- Уилис, Д. и Уилис, Дж. (2007). *Преподаване, базирано на задачи* . Оксфорд: Oxford University Press.

3. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - България

Преподаването на английски език на ученици, чийто майчин език не е български, изисква цялостен подход, който съчетава смислена комуникация, структурирана практика и чувствителност към многоезичието. Методите, използвани в този курс, интегрират Естествения метод, който дава приоритет на разбирането и смисленото взаимодействие, и Аудио-лингвалния метод, който набляга на структурираното повторение и развитието на автоматична употреба на езика. Подходът е предназначен постепенно да увеличава езиковата сложност и комуникативната компетентност, като същевременно е приспособен към учащите с различни майчини езици, предоставяйки им инструменти за ефективно разбиране, обработка и произнасяне на английски език в различни контексти.

Усвояването на език започва с разбиране. Речникът и граматиката се въвеждат в контекстуално богати, смислени ситуации, а не като изолирани елементи, което позволява на учащите се да възприемат целта и значението на езика веднага. Този подход гарантира, че учащите се правят смислени връзки между езика и контекста, подобрявайки разбирането и запаметяването. Жестове, изображения, реалии и интерактивно разказване на истории се използват за предаване на смисъл, което позволява на учениците да интернализират смисъла на думите и структурите, преди да се опитат да ги произведат самостоятелно.

След като разбирането е установено, учащите практикуват езикови форми чрез повторения и упражнения за изграждане на автоматизъм. Структурираната практика включва упражнения за заместване, хорово повторение и упражнения по модели, като постепенно се увеличава сложността им с натрупването на увереност. Такова повторение помага на учащите да интернализират граматическите правила, да подобрят произношението и да придобият увереност в изграждането на изречения, като същевременно минимизират грешките и зависимостта от превода.

Учениците с различни майчини езици носят разнообразен езиков произход в класната стая, което може да повлияе на произношението, разпознаването на речника и граматическото разбиране. Учителите са внимателни към тези потенциални смущения и предоставят допълнителна подкрепа чрез контекстуализирани обяснения, ясно

моделиране и визуални помагала. Внимателното използване на български език е разрешено само когато е необходимо, например за изясняване на инструкциите или за осигуряване на разбиране, като английският език се запазва като доминиращо средство за обучение. Този подход насърчава учащите да разчитат на контекст, подсказки и смислено взаимодействие, а не на превод, което е особено ефективно в многоезична среда.

Обучението на речника е интегрирано в тази рамка по контекстуализиран и смислен начин. Думите са вградени в ситуации, които отразяват реални преживявания, а контролирана устна практика и интерактивни упражнения се използват за затвърждаване на наученото. Ключовият речник се преразглежда в множество контексти, като с течение на времето сложността се увеличава, а това насърчава запаметяването, гъвкавостта и функционалното използване в множество комуникативни сценарии. Учениците постепенно използват новия речник в смислена комуникация чрез диалози, ролеви игри, дейности, базирани на проекти, и други интерактивни задачи, като по този начин се гарантира ефективното прилагане на езика.

Обучението по граматика е безпроблемно интегрирано с изучаването на речник. Структурите се въвеждат в смислени контексти, така че учащите могат веднага да разберат употребата им. Граматиката се подсилва чрез структурирани упражнения и насочено изграждане на изречения, като се фокусира върху различни форми и постепенно се увеличава сложността. Граматиката винаги се преподава заедно със съответния речник, за да се гарантира, че учащите могат да използват структури в смислена комуникация от самото начало. Учащите се прилагат граматиката в реална комуникация чрез интерактивни упражнения, задачи, базирани на проекти, и съвместни дейности, като се гарантира, че граматиката е функционална и интернализирана.

Комбинираният подход на естествения метод и аудиолингвалния метод гарантира, че учащите получават както разбиране, така и точност. Естественият метод позволява на учащите се да възприемат езика естествено и смислено, докато аудиолингвалият метод засилва плавността, произношението и моделирането на изреченията чрез систематична практика. Интерактивните стратегии за обучение насърчават активното участие, сътрудничеството и социалното взаимодействие. Учителите предоставят незабавна обратна връзка, насочвайки учащите се към самокорекция и засилвайки точното използване на езика, докато подкрепата от връстници насърчава съвместното учене. Използва се минимална подкрепа на първи език, за да се задълбочи разбирането, без да се намалява излагането на английски език.

Многоезичните учащи се ползват от допълнителни педагогически съображения. Визуалните знаци, жестовете и реалиите се използват широко, за да се преодолеят потенциалните смущения от майчиния език на учащите. Многократното моделиране осигурява точно произношение и формиране на изречения. Речникът и граматиката се въвеждат постепенно, което позволява на учащите се да изградят увереност и компетентност стъпка по стъпка. Систематичното рециклиране и контекстуалната практика засилват запаметяването и насърчават трансфера на езикови знания в различни

ситуации. Учащите се насърчават да общуват активно, да поемат рискове и да експериментират с езика по смислени начини, насърчавайки мотивацията, самочувствието и ангажираността.

Този всеобхватен подход предоставя на многоезичните учащи солидна основа за ефективна комуникация на английски език. Чрез комбиниране на смислено излагане на езика, структурирано повторение, интерактивни задачи и внимателно подготвително обучение, учащите постепенно развиват както плавност, така и точност. Те придобиват способността да участват уверено в социален, академичен и практически контекст, прилагайки ефективно речника и граматиката в реални ситуации. Методологията е насочена към уникалните предизвикателства на многоезичността, като насърчава равен достъп до изучаване на езици, като същевременно гарантира, че всички ученици могат да постигнат комуникативна компетентност, независимо от майчиния си език.

Речникови конструкции

Преподаването на речник на многоезични учащи е централен елемент от обучението по английски език. Речникът не е просто сбор от думи; той е основата на комуникативната компетентност. Без достатъчен лексикален репертоар, учащите не могат да изразяват смисъл или да разбират другите ефективно. За многоезичните ученици, които не споделят нито английски, нито български като общ език, внимателното планиране на обучението по речник става още по-важно. Учителите трябва да обмислят кои думи са най-важни, как ще бъде предадено значението без превод и как учащите могат да напреднат от разпознаване до уверено произнасяне и гъвкава употреба.

Изборът на речник за многоезични изучаващи английски език се ръководи от три основни принципа: честота, полезност и релевантност. Честотата гарантира, че учащите се запознават първо с думи, които е най-вероятно да срещнат в ежедневната си комуникация, което им дава способността да участват в прости разговори и да разпознават често срещани мнения. Полезността подчертава комуникативната цел на речника, тъй като учащите трябва да могат да използват думи, за да изпълняват задачи в клас, да описват обкръжението си и да участват в основно социално взаимодействие. Релевантността, от своя страна, отразява важността на избора на речник, който се свързва с житейския опит на учащите. Когато думите са свързани с ежедневните нужди, социалните роли и универсално споделените дейности като поздрави, семейство, храна или движение, те стават незабавно приложими и мотивиращи. Чрез това внимателно подбиране учащите не са претоварени с абстрактни или рядко използвани термини, а вместо това придобиват практичен работен речник, който нараства постоянно с течение на времето.

Усвояването на речника не е еднократно събитие, а поетапен процес. В най-ранния етап акцентът е върху разбирането. Учениците се срещат с нови думи в смислени контексти, подкрепени от визуални елементи, жестове, интонация и реални обекти. В този момент фокусът все още не е върху говоренето, а върху разпознаването – върху това

да се даде възможност на учащия да свърже звука и формата със значението. След като това разбиране е установено, обучението преминава към повторение и затвърждаване. Тук учащите се ангажират със структурирана практика, при която думата се повтаря и артикулира многократно по целенасочени начини, което им позволява да консолидират произношението, да изградят познатост и да намалят умствените усилия, необходими за припомняне. След това учащите навлизат в етапа на контролирано производство, където започват да използват думите в ръководени дейности като попълване на празни места, заместване на думи в зададени модели или отговаряне в ръководен от учителя обмен. Тук точността е приоритет и учащите се придобиват увереност в производството на език. Накрая речникът достига етапа на свободно производство, където думите се прилагат в комуникативни задачи. Учащите се участват в диалози, дискусии и творчески дейности, където значението има предимство пред формата, демонстрирайки способността си да интегрират нов речник в автентична комуникация.

Техниките на преподаване играят жизненоважна роля за осигуряване на ефективността на този поетапен процес. Речникът винаги трябва да се появява в контекст, а не изолирано, тъй като историите, диалозите или тематичните единици осигуряват естествено и смислено използване на езика. Мултимодалният вход е особено важен в многоезична среда; визуалните помагала, жестовете, тонът на гласа и реалиите служат като универсални опори, които минимизират зависимостта от превод. Тъй като една среща с дума е недостатъчна, речникът трябва да се рециклира чрез интервално повторение, давайки на учащите множество възможности да го преразгледат и използват в различни контексти. Групирането на думите семантично – по цветове, действия или места – допълнително подпомага паметта и извличането на информация. Най-важното е, че учащите трябва да бъдат активно ангажирани. Задачите, които изискват вземане на решения, решаване на проблеми или творческо приложение на речника, задълбочават разбирането и насърчават гъвкавата, самостоятелна употреба.

Процесът на развитие на речника се подкрепя най-добре чрез набор от дейности, които преминават от разпознаване към творческо разширяване. В началото учащите могат да се ангажират със задачи за асоцииране на думи с картинки, дейности по категоризиране или упражнения за слушане, които изострят разпознаването на целевите думи. С напредването им, контролирана практика, като например упражнения за заместване, задачи за попълване на празнини или насочено повторение, засилва както точността, така и увереността. Комуникативните дейности след това осигуряват мост към смислено използване, с ролеви игри, групов обмен и описателни задачи, които позволяват на учащите се да прилагат речника си във взаимодействие. Накрая, творческото разширяване позволява персонализиране и по-дълбоко запаметяване. Разказването на истории, малките проекти, съвместните игри и дневниците за речник дават възможност на учащите се да поемат отговорност за своя език и да го използват по начини, които са важни за тях.

Преподаването на речник в многоезични класни стаи изисква внимателно педагогическо обмисляне. Учителите не могат да разчитат на споделен първи език за

изясняване, което прави визуалните, контекстуалните и интерактивните стратегии незаменими. Учениците могат също така да се сблъскат с предизвикателства, свързани с езиковия им произход, като например трудности с определени звукови разграничения или прекомерно обобщаване на значенията. Вграждането на речника в автентични контексти, систематичното му рециклиране и предлагането на разнообразни възможности за практика са ефективни начини за справяне с тези предизвикателства. Преди всичко, изучаването на речник трябва да се разглежда като непрекъснат процес. Думите не се учат веднъж завинаги; тяхното значение и употреба се задълбочават с времето. Учителите ръководят този процес, като гарантират, че думите се появяват отново в нови контексти, като разширяват обхвата им на приложение и като засилват дългосрочното запаметяване.

Граматически конструкции

Преподаването на граматика на многоезични учащи е ключова част от обучението по английски език, тъй като осигурява структурата, която позволява думите да се комбинират в смислена комуникация. Граматиката не е просто набор от правила; тя е системата, която организира езика, позволявайки на учащите се да изразяват идеи ясно и да разбират другите. За учениците в България, които не знаят български език, обучението по граматика трябва да бъде внимателно планирано, така че значението да се предава, без да се разчита на превод. Учителите трябва да подбират основни граматически структури, да ги представят в смислен контекст и да насочват учащите се от разбиране до точно произнасяне.

Изборът на граматика за многоезични учащи се основава на честота, комуникативна полезност и простота. Често срещаните структури, като основни глаголи, въпроси, отрицание и словоред подлог-сказуемо-допълнение, са приоритизирани, защото учащите се срещат често с тях в ежедневието. Комуникативната полезност гарантира, че структурите позволяват на учащите се да изпълняват практически задачи, като например самоописване, задаване на въпроси или даване на инструкции. Простотата прави обучението управляемо, като постепенно въвежда неправилни форми и по-сложни конструкции, след като основните модели са усвоени.

Обучението по граматика следва поетапен процес. Първоначално акцентът е върху разбирането. Учениците се запознават със структури в контекст, подкрепени от жестове, моделиране и примери от реалния живот, като се фокусират върху разбирането на моделите, а не върху тяхното създаване. След това, структурираното повторение и контролираната практика помагат на учащите се да консолидират формите чрез упражнения, ръководени упражнения и задачи за довършване на изречения. След това учащите преминават към ръководено производство, създавайки изречения в скелетообразни контексти с внимание към точността. Накрая, граматическите структури се прилагат в смислени комуникативни задачи, като диалози или ролеви игри, където фокусът се измества от формата към значението.

Ефективното преподаване на граматика в многоезични класни стаи разчита на контекст, мултимодална подкрепа и повторение. Структурите трябва да се появяват в автентични ситуации, а не изолирано, с жестове, визуални подсказки и моделиране, подпомагащи разбирането. Редовното повторно използване в различни контексти помага на учащите се да интернализират моделите и да ги пренесат в нови ситуации. Учителите също трябва да са наясно с разнообразния езиков произход на учащите, тъй като майчините езици могат да повлияят на словореда, времето или съгласуваността. Постепенното излагане, последователната практика и възможностите както за разбиране, така и за произнасяне на думи помагат на учащите се да преодолеят тези предизвикателства и да използват граматиката гъвкаво.

4. Специфични за страната практики на преподаване на чужди езици в Австрия

Общ преглед

Ролята на английския език в Австрия

Английският език е най-широко преподаваният и използван чужд език в Австрия. Неговият статус се подсилва от силните икономически и културни връзки на Австрия с международни партньори, особено в рамките на Европейския съюз и англоезичните страни. Владеенето на английски език се счита за ключово умение за заетост и се очаква все повече в различни професии.

Присъствието на английски език в медиите, развлеченията и бизнеса също влияе върху възприеманата му важност. Повечето ученици са мотивирани да учат английски не само защото е задължителен в училище, но и поради излагането им на филми, музика, игри и интернет съдържание на английски език. Английският често се разглежда като език „врата“ към глобалното участие.

Позиция в образователната система

Английският език играе централна роля в официалната образователна система на Австрия, като е първият чужд език, преподаван в почти всички училища. Той е задължителен както в началното, така и в средното образование и продължава да се преподава в програмите за професионално и висше образование. Общата европейска езикова рамка (CEFR) се използва като стандартен ориентир за оценка на нивата на владеене на езици на всички нива на обучение.

Освен това, английският език все повече се интегрира в образователните среди в ранна детска възраст, където запознаването с езика се осъществява чрез песни, игри и разказване на истории. Макар че не е задължително на този етап, много детски градини включват неформални дейности, свързани с английски език.

Правна и политическа рамка

Езиковото образование в Австрия се регулира от националните образователни закони и стратегии, включително Австрийската федерална учебна програма и Профила на политиката за езиково образование (координиран със Съвета на Европа). Австрия също така привежда политиките си за езиково образование в съответствие с директивите на ЕС, като насърчава многоезичието, мобилността и междукултурната компетентност.

Федералното министерство на образованието, науката и изследванията подкрепя национална стратегия за изучаване на езици, която включва цели за подобряване на владеенето на английски език в различните образователни сектори. Освен това редовно се провеждат национални оценки и процедури за оценяване, за да се гарантира съответствие с критериите на CEFR.

Училищна система – Преподаване на английски език във формалното образование

Начално образование

Обучението по английски език обикновено започва в третия клас на началното училище (8-годишна възраст), въпреки че някои федерални провинции предлагат ранно изучаване на чужди езици от 6-годишна възраст. Фокусът на този етап е върху игривата, устна комуникация и усвояването на речник.

Методите на преподаване са базирани на дейности, включващи пеене, скандиране, игри и разказване на истории. Граматиката не се преподава изрично; вместо това децата усвояват модели на изречения и функционален език в контекст. Учителите се насърчават да използват само английски език по време на обучението, за да създадат завладяваща среда.

Прогимназиално образование (Mittelschule)

От пети до осми клас английският език се преподава като задължителен предмет с нарастващо развитие на граматическата структура и грамотността. Учебните часове варират в зависимост от региона, но обикновено варират от 2 до 4 часа седмично.

В този етап се въвеждат учебници, съответстващи на нива от A1 до B1 по CEFR. Учениците започват да работят върху задачи за четене с разбиране, писмено изразяване и устно взаимодействие. Оценяването обикновено включва работа в клас, тестове и работа по портфолио.

Горно средно образование (Allgemeinbildende Höhere Schule / BHS)

На този етап обучението по английски език подготвя учениците за „Zentralmatura“ (централизиран зрелостен изпит). Учебната програма става по-сложна, като се фокусира върху напреднала граматика, писане и интерпретация на текстове, както и върху глобални теми. Често се въвеждат двуезични модули или CLIL (интегрирано обучение по съдържание и език).

Очаква се учащите на това ниво да достигнат B2 или дори C1 по отношение на рецептивните умения. Учебните материали често включват автентични текстове, литература, дебати, презентации и официални писмени задачи. Форматите на изпитите включват компоненти за слушане, четене, писане и говорене.

Професионално образование и обучение (ПОО)

В професионалните училища (Berufsschulen) обучението по английски език е адаптирано към професионалния контекст. Акцентът е върху бизнес английския, комуникацията с клиентите и техническата терминология. Някои програми включват стажове в чужбина, където владеенето на английски език е от съществено значение.

Учителите използват ролеви игри, симулации и работа по проекти, за да подготвят учащите се за професионална комуникация в реалния свят. Английският език често се използва като инструмент за достъп до ресурси или за взаимодействие с международни партньори.

Висше образование

Повечето австрийски университети и университети по приложни науки предлагат образователни програми или курсове на английски език. Английският език се използва и като средство за обучение в международни програми и обмени по програмата Erasmus+.

Академичните курсове по английски език (ESP - английски за специфични цели) са често срещани в дисциплини като бизнес, инженерство, туризъм и технологии. Университетските езикови центрове предлагат курсове, насочени към подобряване на академичното писане, уменията за презентиране и компетентността за четене на научни трудове на студентите.

Преподаване на английски език в неформалното образование

Неформалното образование играе жизненоважна роля в допълването на формалната образователна система в Австрия. То предоставя гъвкави, достъпни и често по-индивидуализирани пътища за придобиване на умения по английски език, особено за възрастни, мигранти, търсещи работа и други нетрадиционни учащи.

Образование за възрастни и езикови училища

Образованието за възрастни в Австрия се подкрепя от широка мрежа от институции, включително Volkshochschulen (публични центрове за образование за възрастни), BFI (Berufsförderungsinstitut), WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut) и частни езикови училища. Тези институции предлагат курсове по английски език за учащи на всички нива по CEFR, от начинаещи (A1) до напреднали (C1/C2).

ipcenter е един такъв доставчик, който предлага **курсове по общ и бизнес английски език**, особено за **безработни лица,** в сътрудничество с **Австрийската служба по заетостта (AMS)**. Тези курсове са част от квалификационни програми,

насочени към подобряване на перспективите за работа на участниците чрез подобрени езикови умения. Обучението се фокусира върху практическа комуникация, професионална терминология и задачи, ориентирани към работното място.

Освен това, ipcenter предлага и **курсове по английски език с нисък праг за мигранти и бежанци**, с фокус върху основната комуникация и интеграция. Тези курсове са съобразени с учащи с малък или никакъв предишен опит с английски език и често са интегрирани в по-широки мерки за социална и професионална интеграция.

Видове предлагани курсове:

- Общ английски език (говорена и писмена комуникация)
- Интензивни езикови курсове
- Часове по разговор
- Делов английски
- Подготовка за изпити (Cambridge, IELTS, TOEFL)
- Английски за пътуване, свободно време или личностно обогатяване

Методология:

Преподаването в тези условия е силно комуникативно и често базирано на задачи, като се фокусира върху използването на езика в реалния свят. Класовете са малки, ориентирани към учащите и наблягат на уменията за говорене и слушане. Много програми използват дигитални инструменти, модели на смесено обучение и интерактивни материали за подобряване на ангажираността.

Целеви групи:

Участниците са разнообразни - от млади хора до пенсионери, професионалисти, търсещи кариерно развитие, родители, които се завръщат на пазара на труда, или лица, подготвящи се за обучение или преместване в чужбина.

Английски език за специфични цели (ESP)

Английският език за специфични цели е развиваща се област в неформалното образование на Австрия. Той е насочен към езиковите нужди на специфични професионални групи или контексти.

Популярни курсове по ESP включват:

- Английски език за здравни специалисти
- Английски език в туризма и хотелиерството
- Английски език за юридически или административен персонал
- Технически и инженерен английски език

- Делови английски (напр. имейли, срещи, преговори)

Характеристики на курса:

Тези курсове често са кратки, интензивни и съобразени с работните ситуации. Те включват развиване на речника, ролеви игри, симулации и използване на автентични материали като формуляри, диаграми, длъжностни характеристики и специфични за индустрията текстове. Много от тях са разработени в сътрудничество с работодатели или търговски камари.

Признание и резултати:

Някои курсове по ESP завършват със сертификати, признати от работодателите, или са интегрирани в програми за повишаване на квалификацията, финансирани от публичните служби по заетостта (AMS).

Езикови предложения за мигранти и бежанци

Въпреки че усилията за интеграция са насочени предимно към немски език, английският език се предлага и в определени програми, насочени към мигранти, търсещи убежище и бежанци. Тези курсове често се провеждат от неправителствени организации, обществени центрове, доброволчески асоциации и религиозни организации.

Мотивации за изучаване на английски език сред мигрантите:

- Комуникация с международни колеги и професионалисти
- Достъп до медии и информация на английски език
- Подготовка за международна мобилност (вторична миграция)
- Пригодност за заетост в мултинационална работна среда

Структура на курса:

Курсовете обикновено са неформални, безплатни и се провеждат в обществени пространства. Те се фокусират върху основна комуникация (CEFR A1–A2), с акцент върху говоренето и слушането. Учениците често идват с много различни нива на предходно образование и учителите адаптират съдържанието съответно.

Предизвикателства при прилагането:

- Нередовно посещение поради нестабилни условия на живот
- Смесени нива на владеене в една и съща група
- Ограничен достъп до дигитални инструменти за обучение
- Доброволци-учители с различна степен на формално обучение

Възможности за дигитално и онлайн обучение

Възходът на дигиталното образование създаде нови възможности в неформалното обучение по английски език. Много институции вече предлагат онлайн курсове по английски език, особено за възрастни с ограничения в графика или мобилността.

Характеристики на дигиталните неформални курсове:

- Асинхронни модули чрез платформи като Moodle или собствени системи
- Синхронни уроци чрез Zoom или MS Teams
- Използване на мобилни приложения и ресурси за самообучение (напр. BBC Learning English, Duolingo)
- Сертифициране след завършване на модули или курсове

Модели на смесено обучение:

Много доставчици комбинират онлайн самостоятелно обучение с редовна подкрепа от преподавател или групово взаимодействие. Този хибриден модел е популярен за подготовка за изпити или професионално развитие.

Включване и достъпност:

Постоянно се полагат усилия за по-приобщаващо дигитално обучение чрез предлагане на техническа поддръжка, многоезични инструкции и оптимизирано за мобилни устройства съдържание.

Финансиране и достъпност

Достъпът до курсове по английски език в неформална среда се подпомага от:

- Публичните служби по заетостта (AMS), които финансират езикови курсове като част от мерки за квалификация и реинтеграция
- Регионални правителства и общини
- Програми на ЕС (напр. Еразъм+, AMIF)
- Субсидии от НПО и църкви за мигранти и учащи в неравностойно положение

Някои учащи все още трябва сами да покриват част от таксите за курса, което може да бъде пречка. Следователно, има нарастващ призив за по-всеобщо достъпно обучение по английски език, особено в региони с ниско участие в образованието за възрастни.

Обучение на учители и професионално развитие

Начално обучение на учители

Бъдещите учители по английски език завършват университетски програми по английски език и литература, съчетани с дидактическа и педагогическа подготовка. За преподаване в средно образование се изисква магистърска степен.

Обучението включва педагогически практики (училищни стажове), тестове за езикови умения и дипломна работа. Университетите често си сътрудничат с училища, за да предоставят реален преподавателски опит.

Продължаващо професионално развитие (ППР)

Редовното обучение на работното място се изисква и подкрепя от Австрийските центрове за образователна компетентност (Pädagogische Hochschulen). Темите за продължаващо професионално развитие включват:

- Дигитални инструменти за обучение
- Диференцирано обучение
- Оценка и обратна връзка
- CLIL методи
- Приобщаващо обучение
- Устойчивост и образование за глобално гражданство

Учителите могат да посещават регионални семинари, онлайн курсове или да участват в програми за мобилност по програма „Еразъм+“ за професионален обмен.

Квалификационни стандарти

Австрия се придържа към Европейската мрежа за профилиране и CEFR Companion Volume за дефиниране на учителските компетенции. Дигиталните и междукултурните компетенции са все по-застъпени.

Националната рамка също така насърчава рефлективното преподаване, практическите изследвания и сътрудничеството между учителите. Самооценката и обратната връзка от връстници са инструменти, които се насърчават в рамките на професионалното развитие.

Методологични подходи и тенденции

Методи на преподаване

Съвременното езиково обучение в Австрия възприема комуникативен и ориентиран към действие подход, който набляга на използването на езика в реалния свят, взаимодействието с учащите и смислените задачи. Моделът на комуникативно езиково обучение (CLT) се прилага широко в класните стаи на всички нива, като се фокусира върху плавността, взаимодействието и контекстуалното изучаване на езика, а не върху механичното запомняне на граматиката.

Обучение, базирано на задачи (TBL): В TBL учениците изпълняват задачи от реалния живот, използвайки английски език, като например планиране на пътуване, писане на заявление за работа или провеждане на интервю. Тези задачи повишават ангажираността, насърчават функционалното използване на езика и развиват умения за решаване на проблеми.

Кооперативно и съвместно обучение: Учениците често работят по двойки или групи, за да изпълняват задачи, насърчавайки взаимното обучение, договарянето на смисъла и социалното взаимодействие на английски език. Често срещани са дейности като „пъзел“, групови проекти и техники за мислене по двойки и споделяне.

Диференцирано обучение: Учителите адаптират обучението си, за да отговорят на различните нужди, способности и интереси на учениците. Това включва коригиране на сложността на задачите, предоставяне на разнообразни материали и използване на гъвкаво групиране.

Проектно-базирано обучение (PBL): По-дългосрочните проекти, като например създаване на класно списание, проектиране на туристическа брошура или създаване на подкаст, позволяват интердисциплинарна интеграция и по-задълбочено езиково ангажиране. Учениците развиват критично мислене и дигитална грамотност, наред с езиковите си умения.

Лексикален подход и граматическа осведоменост: Въпреки че комуникативните методи доминират, много учители включват и структурирано граматическо обучение, особено чрез лексикален подход, който набляга на фрагменти, словосъчетания и модели на естествен език.

Междукултурно обучение

Междукултурната компетентност е ключова цел в австрийските учебни програми по английски език. Преподаването надхвърля езика и включва културна осведоменост, разбиране на глобалните перспективи и емпатия към многообразието.

Интеграция на учебници: Много одобрени учебници включват междукултурни модули, представящи страни, в които се говори английски език, глобални теми (напр. изменение на климата, човешки права) и сравнителни задачи. Учениците разсъждават върху собствената си култура във връзка с другите.

Проекти за културен обмен: Програмите за кореспонденция, онлайн обменът в класните стаи и мобилността по програмата Erasmus+ помагат на учениците да се докоснат до културното многообразие от първа ръка. Тези проекти насърчават толерантността и изграждат автентични комуникативни умения.

Медии и литература: Филми, музика, подкасти и литература за млади хора се използват за обсъждане на културни норми, ценности и социални проблеми. Учителите използват тези текстове, за да предизвикат дебат и критично мислене относно идентичността, стереотипите и глобалното гражданство.

Цели на междукултурното обучение: Целите са съобразени с дескрипторите на CEFR, които включват социолингвистична и социокултурна компетентност. Учениците се насърчават да сравняват **гледни точки, поставят под въпрос предположения и размишляват върху това как културата влияе върху употребата на езика.**

Приобщаващи и ориентирани към учащия подходи

В съответствие с по-широките образователни цели на Австрия, приобщаващите преподавателски практики са вградени в обучението по английски като втори език, за да се гарантира, че всички учащи, независимо от произхода или способностите си, имат равни възможности за успех.

Автономия на учащите: Учениците се насърчават да поемат отговорност за своето обучение чрез поставяне на цели, самооценка и избор на учебни задачи. Учебните дневници, портфолиата и индивидуалните учебни планове подкрепят автономността.

Универсален дизайн за обучение (UDL): Материалите и задачите са проектирани да бъдат достъпни за всички ученици. Това включва предоставяне на съдържание в множество формати (аудио, визуален, текстов), предлагане на скефълд задачи и използване на помощни технологии, където е необходимо.

Мултисензорно обучение: Учителите включват визуални, слухови и кинестетични елементи, за да ангажират различни стилове на учене. Песни, видеоклипове, жестове и манипулативни техники помагат на учащите да интернализират езиковите структури.

Подкрепа за учащи със специални образователни потребности (СОП) и мигранти: Специфични стратегии, като езикови скелета, обучение от връстници, опростени текстове и визуални помагала, подкрепят учащите със специални образователни потребности (СОП) и тези от многоезичен произход. Училищата могат също да осигурят съвместно обучение с учители, предоставящи езикова подкрепа.

Безопасна и подкрепяща среда: Учителите насърчават приобщаващ климат в класната стая, като насърчават взаимно уважение, позитивно подкрепление и практики против предразсъдъци. Те създават пространства, където всички учащи се чувстват ценени и чути, и където грешките се третират като възможности за учене.

6. Използване на дигитални инструменти и онлайн ресурси

Дигитализация в обучението по английски като чужд език

Дигитализацията значително трансформира преподаването на английски език (ELT) в Австрия. Учителите все по-често използват дигитални инструменти за обучение, практика, оценяване и комуникация. Широко използваните платформи включват Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom и Padlet. Използването на таблети, интерактивни дъски и документни камери в клас става все по-често срещано.

Системи за управление на обучението (LMS): Платформи като Moodle или MS Teams се използват широко за организиране на уроци, качване на материали, задаване на

домашни и предоставяне на обратна връзка. Тези системи поддържат асинхронно обучение и улесняват комуникацията между учители и ученици.

Интерактивни езикови приложения и уебсайтове: Учителите по английски език често включват дигитални инструменти като Quizlet (флашкарти и упражнения за речник), LearningApps (интерактивни дейности за съвпадение и сортиране), Wordwall (игри и викторини), Edpuzzle (видео-базирани задачи) и Duolingo за допълнителна практика.

Мултимедийна интеграция: Учителите използват видеоклипове (напр. TED Talks, клипове в YouTube), подкасти (напр. BBC Learning English) и интерактивни граматически платформи, за да обогатят преживяването в класната стая. Тези инструменти помагат за развиване на умения за слушане, произношение и излагане на автентичен език.

Цифрови учебници и електронни ресурси: Много австрийски училища имат достъп до учебници дигитално чрез платформи като „Digi4School“, което позволява на учащите се да взаимодействат със съдържанието, да изпълняват вградени упражнения и да проследяват напредъка си. Издателите предлагат и аудио файлове, работни листове и онлайн оценки.

Смесено и хибридно обучение

Моделите на смесено обучение съчетават традиционното обучение в класната стая с възможности за дигитално обучение. Тези модели станаха широко възприети по време и след пандемията от COVID-19 и остават популярни поради своята гъвкавост.

Възможности за асинхронно обучение: Учениците се ангажират с материали извън учебното време, което позволява по-диференцирано и персонализирано обучение. Задачите включват уроци по граматика, тестове за речник, упражнения за разбиране при четене и писмени задачи, подадени онлайн.

Синхронно дигитално обучение: В хибридни условия учителите провеждат онлайн сесии на живо чрез Zoom или MS Teams. Те могат да включват съвместни задачи за писане, упражнения по говорене в стаи за малки групи и сесии за обратна връзка.

Подходи на обърнатата класна стая: При този модел учащите първо изследват ново съдържание (напр. граматически правила, видео лекции) у дома и след това прилагат знанията си чрез активни задачи по време на класната стая. Това насърчава отговорността на учащите и увеличава максимално взаимодействието.

Дигитално оценяване: Инструменти като Google Forms, тестове в Kahoot и електронни портфолиа се използват както за формиращо, така и за обобщаващо оценяване. Учениците получават незабавна обратна връзка, а учителите могат да проследяват тенденциите в представянето им във времето.

Национални и регионални инициативи

Инициативи като „eEducation Austria“, „digi.kompP“ и „digiTNMS“ насърчават дигиталната компетентност сред учениците и преподавателите. Училищата, които постигат етапи в дигиталните иновации, получават сертификати и достъп до ресурси и обучение.

Мрежа eEducation Austria: Училищата, участващи в тази инициатива, се ангажират със структурирани цели за дигитално развитие, включително интегрирането на дигитални инструменти в ежедневното обучение. Учителите по английски език в тази мрежа често получават специализирано обучение и подкрепа от връстници.

Рамки за дигитална компетентност: Инициативата „digi.kompP“ определя стандартите за дигитална компетентност за учениците и подкрепя учителите в постигането на тези цели чрез целенасочено обучение и материали за планиране на уроци.

Регионални образователни власти: Във всяка федерална провинция регионалните координатори и центрове за подкрепа предоставят обучение, безвъзмездни средства за оборудване и педагогическа подкрепа за интегриране на дигиталното обучение във всички предмети, включително английски език.

Национални програми за финансиране: Училищата могат да кандидатстват за финансиране чрез инициативи като 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung или Geräteinitiative (инициатива за устройства), които помагат да се гарантира, че учениците и учителите имат достъп до необходимите технологии.

Включване на дигиталната грамотност в учебните програми: Новите национални учебни програми включват цели за дигитална грамотност във всички предмети. В английския език това включва способността за търсене и критична оценка на информация на английски език, ефективна комуникация чрез дигитални платформи и използване на дигитални инструменти в подкрепа на изучаването на езици.

Предизвикателства и нужди

Разнообразие и хетерогенност на учащите

Австрийските класни стаи са все по-разнообразни, като учащите се различават по възраст, езиков произход, образователен опит, когнитивни способности, мотивация и социално-икономически статус. Учителите по английски език са изправени пред постоянното предизвикателство да отговорят на тази хетерогенност, като същевременно осигурят приобщаващо и ефективно обучение за всички.

Езиково разнообразие: Много учащи говорят майчин език, различен от немски, а английският може да е техният трети или дори четвърти език. Учителите трябва да се справят с проблемите на трансфера, разнообразните фонологични системи и различията в езиковата структура.

Образователен опит: Учениците в професионалните училища, програмите за образование за възрастни и интеграционните програми могат да имат значително различни нива на грамотност и академичен опит. Адаптирането на съдържанието и очакванията, като същевременно се поддържат високи стандарти, изисква чувствителност и гъвкавост.

Мотивационни разлики: Мотивацията варира в различните групи ученици. Докато някои са силно мотивирани поради кариерни стремежи или личен интерес, други може да смятат английския език за неподходящ или да се борят с тревожност от ученето. Персонализираното обучение и разнообразните видове задачи са от решаващо значение.

Специални образователни потребности (СОП): Учителите трябва да се съобразяват с нуждите на ученици с дислексия, нарушения на вниманието или други обучителни различия. Много от тях обаче съобщават за ограничено обучение по приобщаващи практики, особено за специфични корекции, свързани с преподаването на английски като втори език.

Многостепенни групи: Особено в образованието за възрастни, учителите често се сблъскват с групи с учащи на различни нива по CEFR. Стратегиите за диференциация, като например многостепенни задачи, въпроси с отворен отговор и подкрепа от връстници, са необходими, но отнемат много време.

Цифрово разделение и неравенство в достъпа

Въпреки като цяло силната дигитална инфраструктура на Австрия, не всички учащи имат равен достъп до технологии. Тази разлика се отразява на участието и представянето в дигитални и смесени учебни среди.

Достъп до устройства: Някои ученици нямат лични устройства или разчитат на споделени домакински компютри. Това ограничава възможността им да изпълняват дигитални домашни или да участват в онлайн уроци.

Интернет свързаност: В селските райони или домакинствата с ниски доходи нестабилният или ограничен достъп до интернет остава бариера.

Дигитална грамотност: Въпреки че по-младите учащи може да са дигитално активни, те често нямат академична дигитална грамотност, като например оценяване на източници, използване на инструменти за управление на обучението или правилно предаване на задания. По-възрастните учащи може да се сблъскат с общи пропуски в дигиталните умения.

Натоварване на учителите: Учителите често трябва да помагат на учащите се с технически проблеми, което отнема време от езиковото обучение. Нараства нуждата от специализиран персонал за дигитална поддръжка или системи за наставничество между връстници.

Мотивация и ангажираност

Поддържането на мотивацията на учащите е основно предизвикателство в езиковото обучение. Мотивацията пряко влияе върху посещаемостта, изпълнението на задачите и дългосрочното запаметяване.

Уместност и автентичност: Учениците трябва да видят практическата стойност на английския език. Материалите трябва да бъдат ангажиращи, свързани с реални житейски контексти и културно релевантни. Твърде общото или остаряло съдържание може да доведе до липса на интерес.

Стратегии за ангажиране: Геймифицираните дейности, проектното обучение и използването на генерирано от учениците съдържание (напр. видеоклипове, презентации) могат да подобрят ангажираността. Учителите също използват формиращо оценяване, за да предоставят редовна обратна връзка и да отбележат напредъка.

Автономия и избор: Позволяването на студентите да избират теми, инструменти или формати за задания увеличава инвестициите. Предоставянето на структурирани опции, а не на фиксирани пътища, помага да се съобразят с различните интереси и способности.

Климат в класната стая: Позитивната и подкрепяща атмосфера насърчава участието и поемането на рискове. Това е особено важно за срамежливите или тревожни учащи.

Подкрепа и работно натоварване на учителите

Много учители съобщават за високи нива на стрес поради голямо работно натоварване, административни отговорности и липса на ресурси. Това се отразява на способността им да внедряват иновации и да отговарят на нуждите на учащите.

Времеви ограничения: Планирането на уроците, оценяването, адаптирането на материалите за различни учащи и административната документация оставят малко време за размисъл или професионално развитие.

Докато някои училища разполагат с богати учебни материали и солидна инфраструктура, други разчитат в голяма степен на остарели учебници и самостоятелно създадени материали. Учителите често харчат лично време и пари, за да запълнят празнините.

Професионална изолация: Особено в селските училища или при преподаватели на свободна практика, преподавателите може да нямат мрежи от връстници или менторство. Споделянето на добри практики е ограничено, въпреки наличието на цифрови платформи.

Нужди от продължаващо професионално развитие: Учителите изразяват нужда от обучение по дигитални инструменти, приобщаващи практики, диференцирано обучение и методи, ориентирани към учащия. Предпочитат се гъвкави, ориентирани към практиката формати на продължаващо професионално развитие.

Признание и стимули: Учителите, които внедряват иновации или инвестират в своето развитие, често се чувстват подценени. По-формалното признание, моделите за кариерно развитие и компенсациите за допълнителна работа биха могли да повишат мотивацията.

Добри практики и иновативни проекти

Еразъм+ и международно сътрудничество

Много австрийски училища и университети участват в проекти по програма „Еразъм+“, фокусирани върху иновативни методологии за преподаване на езици, дигитално образование и междукултурен обмен. Тези проекти внасят европейски перспективи в класните стаи и предлагат на учителите достъп до нови практики.

Партньорствата с институции от други страни от ЕС спомагат за насърчаване на подходите за съвместно преподаване, споделеното разработване на учебни програми и мобилността на учениците. Учителите също така се възползват от стажове на работното място и международни обучения.

CLIL и двуезично образование

Интегрираното обучение по съдържание и език (CLIL) се разширява в общото и професионалното образование. Двуезичните модули (напр. история или биология на английски език) помагат на учащите се да използват английски език в реални академични контексти.

Училищата с фокус върху CLIL често получават специална подкрепа, като например допълнително обучение, модели на съвместно преподаване и дигитални инструменти за изучаване на специфичен за предмета език.

Дигитални иновации в обучението по английски като чужд език

Иновативни проекти като „eTapas“ (сценарии за дигитално обучение), „Digi4School“ (цифрови учебници) и „SchoolFox“ (платформа за дигитална комуникация) подкрепят дигиталната интеграция. Училищата се насърчават да създават „кътове за дигитално обучение“, където учащите самостоятелно да изследват езикови теми.

Учителите участват в групи за изучаване на уроци и общности за дигитално обучение, за да споделят идеи и да усъвършенстват практиките. Няколко университета предлагат програми за микроквалификация по дигитална езикова педагогика.

Публично-частни партньорства и участие на неправителствени организации

Сътрудничеството между доставчици на образователни услуги, технологични компании и неправителствени организации допринася за разработването на платформи за обучение с отворен достъп, насочени по-специално към недостатъчно представените групи. Инициативите на Caritas, Diakonie и Червения кръст включват програми за езикова подкрепа, които включват английски компоненти.

Обратна връзка от експерти и учители

Наблюдения от практиката

Учители и експерти в областта на образованието в цяла Австрия предлагат ценна информация за текущото състояние на преподаването на английски език. Техните наблюдения помагат за контекстуализиране на резултатите от изследванията и политическите стратегии в ежедневната практика.

Последователност и вариации: Въпреки че националните учебни програми определят ясни очаквания, реалното им прилагане варира значително в различните региони и видове училища. Учителите отбелязват несъответствия в достъпа до ресурси, качеството на обучението на учителите и структурите за подкрепа.

Необходимост от практически инструменти: Практиците подчертават необходимостта от по-практични, готови за употреба материали, съобразени с австрийската учебна програма. Много от тях разчитат на самостоятелно разработени ресурси или адаптации на международни материали.

Професионална идентичност: Учителите по английски език в Австрия често се възприемат едновременно като преподаватели по езици и културни медиатори. Те изразяват гордост с насърчаването на глобалната осведоменост, но също така и разочарование, когато системният натиск (напр. подготовка за изпити, документация) ограничава тяхната креативност.

Пропуски в политиката: Съществува усещане за несъответствие между образователните реформи „отгоре надолу“ и реалностите в класната стая. Учителите търсят повече консултации, прозрачност и дългосрочна подкрепа, когато внедряват нови методи или технологии.

Гласове от класната стая

„Най-добре в моите часове е, когато учениците могат да свържат материала със собствения си опит – английският език става реален за тях.“ – Учител в прогимназия, Залцбург

„Работата с партньори по програма „Еразъм+“ ми помогна да осъзная колко ценно може да бъде сътрудничеството между учителите. Сега обменяме материали ежемесечно.“ – Учител в професионално училище, Инсбрук

„Хибридният модел ми даде нов начин да общувам с учащи, които се затрудняват в традиционната класна стая.“ – Инструктор по образование за възрастни, Виена

„Обичам да използвам литература и подкасти в час, но често ми се налага да създавам свои собствени материали, защото това, което е налично, не е подходящо за нашите ученици.“ – Учител в средно образование, Линц

„Има голям натиск да се отмятат определени неща – цели на учебната програма, езикови нива, резултати от тестове. Трудно е да се съсредоточим върху това, което наистина помага на учащите да се развиват.“ – Обучител по интеграционни курсове, Грац

Обобщение на темите за обратна връзка

- Силно оценяваме ориентираните към учащия и автентичните подходи
- Висока мотивация сред учителите за иновации въпреки системните ограничения
- Търсене на повече материали и примери, специфични за Австрия
- Необходимост от платформи за сътрудничество и национални мрежи за подкрепа
- Желание за професионално признание, особено за дигитални и приобщаващи преподавателски усилия

Списък с литература

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrpläne und Bildungsstandards* . Взето от https://www.bmbwf.gv.at/

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020 г.). *Digitales Lernen: Strategie „Digitale Schule“* . Взето от https://www.digischule.at/

CEFR – Съвет на Европа. (2020). *Обща европейска езикова рамка: Допълнителен том* . Страсбург: Издателство на Съвета на Европа. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/

eEducation Австрия. (nd). *Digitale Bildung in Österreichs Schulen* . Взето от https://eeducation.at/

Евридика. (2022). *Национални образователни системи – Австрия* . Европейска комисия. Взето от https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF). (2023). *Sprachförderung für Zuwander:innen und Flüchtlinge in Österreich* . Взето от https://www.integrationsfonds.at/

Pädagogische Hochschule Wien. (2023). *Fort- und Weiterbildungsangebote für Englischlehrkräfte* . Взето от https://phwien.ac.at/

Проект „Digi4School“. (nd). *Digitale Schulbücher und Materialien* . Взето от https://www.digi4school.at/

Schmölz, A., & Lems, A. (2021). *Преподаване на английски език в многоезични класни стаи в Австрия: Предизвикателства и стратегии* . Language Teaching Research, 25(6), 860–878.

Европейска комисия. (2020). *Преподаване на езици в училищата в Европа* . Доклад на Евридика. Взето от https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/328e1bdc-5700-11ea-8b81-01aa75ed71a1

Cambridge Assessment English. (2021). *Владеене на английски език в Европа – австрийски контекст* . Взето от https://www.cambridgeenglish.org/

Гирлингер, Е. М. (2017). *CLIL в Австрия: Внедряване и предизвикателства* . В Европейско списание за езикова политика, 9(1), 69–88.

ОИСР. (2021). *Перспективи на образователната политика – Австрия* . Издателство на ОИСР. Взето от https://www.oecd.org/education/

Der Standard. (2023). *Digitalisierung an Schulen: Wie viel ist genug?* Взето от https://www.derstandard.at/

Червен кръст Австрия. (2023). *Sprachförderung und Integration* . Взето от https://www.roteskreuz.at/

Съвет на Европа. (2022). *Ръководство за разработване на политики за езиково образование в Европа* . Взето от https://www.coe.int/en/

5. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Австрия

Австрия следва Общата европейска езикова рамка (CEFR) и националната учебна програма (*Lehrplan*) за английски език като първи чужд език. Подобно на Германия, обучението по английски език се основава на знанията на учащите се по немски, като използва **съпоставително езиково обучение,** за да се използват приликите между двата германски езика, като същевременно се обръща внимание на различията. Австрийските учители обикновено използват комуникативен, базиран на задачи подход, комбиниран

със систематично изграждане на речник, граматически сравнения и широко използване на дигитални ресурси.

Изборът на речник и граматика обикновено е организиран според принципа на **положителния трансфер** : учащите се първо се сблъскват с езикови характеристики, които много наподобяват немския език, преди да преминат към по-сложни структури.

1. Речник, базиран на сродни думи и споделен германски произход

Английският и немският език споделят значителен обем речник, тъй като и двата принадлежат към западногерманското езиково семейство.

German	English	Teaching focus
Haus	house	common Germanic root
Hand	hand	identical meaning
Finger	finger	identical spelling
Winter	winter	identical form
Sommer	summer	nearly identical
Wasser	water	phonological correspondence
Name	name	identical spelling
Fisch	fish	consonant correspondence (sch → sh)
Mutter	mother	common root
Bruder	brother	common root

Предложена дейност

Учениците разделят речника в три групи:

- еднакви думи (Hand – ръка),
- подобни думи (Haus – къща),
- различни думи (Pferd – кон).

Тази дейност развива лексикалната осъзнатост и засилва съответствията между звук и правопис.

2. Международен речник

Немският и английският език също споделят множество заемки от латински и гръцки.

Примерите включват:

German	English
Information	information
Universität	university
Musik	music
Kultur	culture
Organisation	organization
Kommunikation	communication
Demokratie	democracy
Energie	energy

Учениците се насърчават да правят изводи за английските значения въз основа на познати немски форми.

3. Ежедневен функционален речник

Речникът се въвежда чрез комуникативни теми, съобразени с CEFR.

Типичните теми включват:

- семейство
- училище
- хобита
- спорт
- храна
- пазаруване
- пътуване
- времето
- здраве

- технология

Пример:

German	English
Ich gehe zur Schule.	I go to school.
Ich spiele Fußball.	I play football.
Ich esse Frühstück.	I eat breakfast.

Тези познати контексти улесняват езиковия трансфер, като същевременно подкрепят комуникативната компетентност.

4. Фалшиви приятели

Немскоговорящите учащи се се възползват от изрични инструкции за подвеждащи сродни думи.

Примерите включват:

German	English	Actual meaning
bekommen	become	to receive
aktuell	actual	current
Chef	chef	boss
Gift	gift	poison
brav	brave	well-behaved
eventuell	eventually	possibly

Учителите често използват задачи за съпоставяне, тестове и дейности за коригиране на грешки, за да помогнат на учениците да различават тези думи.

Граматически конструкции

1. Словоред подлог-сказуемо-допълнение

Както английският, така и немският език обикновено следват реда подлог-сказуемо-допълнение в простите главни изречения.

German	English
Ich lese ein Buch.	I read a book.
Sie spielt Tennis.	She plays tennis.
Wir wohnen in Wien.	We live in Vienna.

Това сходство осигурява достъпна отправна точка за изграждане на изречения.

2. Лични местоимения

Местоименните системи съответстват тясно.

German	English
ich	I
du	you
er	he
sie	she
es	it
wir	we
ihr	you
sie	they

Работата по двойки често включва заместване на съществителни с местоимения в диалозите.

3. Сегашно просто време

Сегашното време се въвежда чрез сравняване на спрежението на глаголите в немския език с това в английския.

Немски:

- аз работя
- работата

- работа

Английски:

- Аз работя
- работиш
- той работи

-s за трето лице, единствено число, се използва в говора .

4. Модални глаголи

Английските и немските модални глаголи показват силни сходства.

German	English
können	can
müssen	must
dürfen	may / be allowed to
wollen	want to
sollen	should

Пример:

Немски:

Мога да плувам.

Английски:

Мога да плувам.

Учениците наблюдават, че и в двата езика модалният глагол е последван от инфинитив без *„to“* .

5. Сегашно продължително време

Основен контраст се отнася до изразяването на текущи действия.

Немски:

Прочитам бельо.

Английски:

Аз чета.

Тъй като немският език не притежава граматически прогресивен аспект, учителите изрично преподават разграничението между:

- Аз прочетох.
- Аз чета.

Ролевите игри и задачите с описание на картинки помагат на учащите да упражняват този контраст.

6. Членове

И двата езика правят разлика между определителни и неопределени членове.

German	English
ein Buch	a book
das Buch	the book
eine Schule	a school
die Schule	the school

Въпреки че и двата езика имат членове, граматическият род и падежите в немския език се различават от английските, което прави сравнителните упражнения особено полезни.

7. Притежателни определители

Примерите включват:

German	English
mein Buch	my book
dein Auto	your car
sein Haus	his house
unser Lehrer	our teacher

Тези структури се прехвърлят лесно поради сходната си синтактична позиция.

8. Формиране на въпроси

Една важна граматическа разлика включва спомагателните глаголи.

Немски:

Къде си тук?

Английски:

Живеете ли тук?

Учениците сравняват немските въпроси, в които глаголът е първи, с английските въпроси, изискващи **глаголна подкрепа (do-support)** , които нямат директен еквивалент на немски език.

9. Словоред в подчинените изречения

Това е една от най-важните теми в съпоставителната граматика.

Немски:

Ich weiß, dass er heute kommt.

(Знам, че той идва днес.)

Английски:

Знам, че той идва днес.

или

Знам, че той идва днес.

Учениците научават, че английският език поддържа реда подлог-сказуемо в подчинените изречения, докато немският поставя глагола в крайно състояние.

10. Разделими глаголи и английски фразови глаголи

Продуктивна съпоставителна тема свързва немски разделими глаголи с английски фразови глаголи.

German	English
aufstehen	get up
mitkommen	come along
ausgehen	go out

zurückkommen	come back

Пример:

Немски:

Стоя на седефния часовник.

Английски:

Ставам в седем часа.

Това сравнение помага на учащите да разбират многословните глаголи на английски език чрез аналогична структура на немски език.

11. Предлози

Предлозите се въвеждат чрез експлицитно сравнение, защото директната еквивалентност често е невъзможна.

German	English
in der Schule	at school
im Auto	in the car
nach Wien	to Vienna
aus Österreich	from Austria
am Montag	on Monday

Учителите често използват карти, снимки и сценарии от реалния живот, за да затвърдят правилната употреба.

Примерен интегриран урок

Тема: Училищен живот

Речник

Немски → Английски

- Училище → училище
- Лерер → учител
- Шулер → студент

- Бух → книга
- пишете → пишете
- прочетете → прочетете
- уча → уча
- Домашни работи → домашна работа

Фокус върху граматиката

Сегашно просто време и формиране на въпроси

Немски:

- Уча английски.
- Лернст ду Англич?

Английски:

- Уча английски.
- Учиш ли английски?

Учениците сравняват структурите на изреченията и определят ролята на спомагателния глагол **„do“** в английските въпроси.

Дигитална активност

Учениците използват дигитални флаш карти (напр. Quizlet или Wordwall), за да упражняват двойки немски-английски речник. След това изпълняват интерактивно граматическо упражнение, в което трансформират немски твърдения във въпроси на английски. Накрая, двойките си сътрудничат върху споделен дигитален документ (напр. Google Docs или Microsoft OneNote), за да напишат кратък диалог за типичен учебен ден, използвайки както целевия речник, така и Present Simple.

Методологична препоръка

За австрийските учащи, обучението по английски език е най-ефективно, когато следва **съпоставителен, комуникативен и скелетообразен подход** . Учителите трябва да започнат с речник и граматически структури, които са общи за немския и английския език – като например сродни глаголи, лични местоимения, модални глаголи и основен словоред подлог-сказуемо-допълнение – за да насърчат положителния езиков трансфер. С натрупването на увереност на учащите, обучението може постепенно да обърне внимание на специфични за езика характеристики, включително английските прогресивни форми, спомагателния глагол „ **do“** , фразови глаголи, фиксираната употреба на предлози и разликите в словореда на подчинените изречения. Интегрирането на дигитални инструменти за практикуване на речника, съвместно писане, произношение и формиращо оценяване допълнително подкрепя ангажираността на

учащите и помага на учениците да развият както езикова компетентност, така и дигитална грамотност.

6. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Румъния

Румъния има дългогодишна традиция в преподаването на съвременни чужди езици в рамките на националната учебна програма, като английският език заема доминираща позиция като първи чужд език в повечето училища. Системата функционира в рамките на ясно дефинирана регулаторна рамка, която позволява създаването на интензивни и двуезични програми на английски език в предуниверситетското образование. В същото време румънският училищен състав става все по-разнообразен, включително ученици от малцинствени езикови общности, скорошни имигрантски семейства и домакинства със смесен произход, много от които все още не са достигнали пълно академично владеене на румънски език, езикът на обучение.

Румънският законодателен контекст осигурява структурната основа за програми по английски език с различна степен на интензивност. Най-важните разпоредби включват:

– Наредба № 4797/2017 – установява правила за организиране на интензивни и двуезични курсове по съвременни езици (включително английски), определя условията за създаване на курсове, процедурите за прием, структурата на учебния график и очакванията за обучение.

– Наредба № 3609/2022 – актуализира и изяснява аспекти на наредбата от 2017 г., особено по отношение на приема в интензивни програми и организационните процедури, широко използвани на практика.

– Наредба № 5460/2020 – регулира атестационния изпит за езикова компетентност за завършили двуезични или интензивни класове, включително ученици от програми за обучение на езици на малцинствата.

Въпреки че разпоредбите позволяват на училищата да разработват и акредитират силни програми за обучение по английски език, те не предлагат конкретни насоки за ситуации, в които учащите нямат достатъчно владеене на румънски език. WP4 има за цел да запълни тази празнина, като предостави методологии и материали, съобразени с тези многоезични контексти, и ги приведе в съответствие със съществуващите правни структури.

Няколко основни участници подкрепят обучението по английски език в Румъния и предоставят модели, на които WP4 може да се позовава:

– Споделяне на един език (SOL) — британска неправителствена организация, която си партнира с румънското Министерство на образованието по

въпросите на обучението на учители, седмици на проекти и дейности за потапяне в езика; SOL има протокол за сътрудничество и провежда субсидирани проекти в стил „Английски в действие“, които съчетават учители с роден/високо ниво на владеене на английски език, обучение на учители и мотивиращи ученически дейности. Подходът на SOL (кратки интензивни седмици на проекти, продължаващо професионално развитие на учителите и задачи за потапяне в езика) е добър модел за адаптиране към ученици с ограничено владеене на румънски език.

– Британски съвет Румъния – Предоставя програми като „Английски за общността“ и осигурява дигитални учебни ресурси, пътеки за обучение на учители и учебни материали, предназначени за разнообразни учащи. Използването на мултимодални и скелетообразни планове за уроци намалява зависимостта от румънското посредничество.

– Инициативи на местно и окръжно ниво – Много окръжни инспекторати и отделни училища прилагат интензивни програми по английски език (напр. прием в интензивно обучение по английски език за 5-ти клас). Качеството на изпълнение варира, но вече съществуват ефективни структури, които могат да бъдат използвани за адаптираните материали на WP4.

РП4 следва да се основава на съществуващите партньорства, да включва подходящи най-добри практики и да обмисли създаването на шаблони за споразумения за сътрудничество или модели за седмични проекти, които училищата могат лесно да възприемат.

Румънските класни стаи по английски език включват множество категории учащи, чието владеене на румънски език все още не е съобразено с очакванията от учебната програма. Ключови целеви групи включват ученици от образователни потоци на малцинствени езици (унгарски, немски, украински, ромски), които постепенно развиват румънски, но може да имат пропуски в академичния речник, ученици имигранти и бежанци, които пристигат с малко или никакъв румънски език и трябва да учат румънски и английски едновременно, или учащи от домакинства с ограничена грамотност или непоследователно образование, което води до слабо академично владеене на румънски език, дори ако е налице разговорно владеене.

Тези учащи се сблъскват с няколко предизвикателства, като например намалено разбиране на румънските обяснения, които са стандартни в учебниците по английски език и медиацията на учителите, двоен езиков трансфер (L1 → румънски → английски), който усилва типичните модели на грешки в местоименията, членовете, предлозите и словореда, нисък достъп до английски език извън училище, особено в селските райони и районите с малцинствени езици, несъответствие на материалите и оценките, които предполагат стабилно владеене на румънски език, или недостатъчна подготовка на учителите по многоезична педагогика, транслингвация и техники на защитено обучение.

Материалите трябва да намалят зависимостта от румънски език, да предлагат визуална и мултимодална помощ и да включват както обяснения на английски език, така

и опционална опростена румънска медиация. Резултатите от WP4 трябва също да включват насоки за учители за многоезични и смесени класни стаи.

Събраните данни от настоящите програми и практиката в класната стая сочат няколко педагогически насоки, които са от съществено значение за WP4:

– комуникативно и ориентирано към задачи обучение, фокусирано върху задачи от реалния живот (представяне, описание на ежедневните рутини, искане на информация).

– силно скеле и мултимодалност, включително визуални помагала, жестове, реалии, видео и аудио; степенувано въвеждане; и предварително преподаване на ключов речник чрез картинни подсказки.

– транслингвационно обучение, позволяващо стратегическо и временно използване на множество езици (румънски и L1 на учащите), за да се подпомогне разбирането и да се изградят пътища към самостоятелна употреба на английски език.

– защитено обучение, включващо опростени обяснения, моделиране, разделяне на фрагменти и многократно демонстриране на езикови функции.

– обучение с подкрепата на връстници, като се свързват по-силни румънски/английски ученици с връстници, които се нуждаят от повече медиация.

– формиращо оценяване, фокусирано върху малки, нископробни проверки за разбиране и наблюдение на напредъка, които разграничават владеенето на румънски и английски език.

Всички материали, комплекти конструкции и интерактивни упражнения ще вграждат тези принципи. WP4 ще предостави и примерни последователности от уроци, показващи как медиацията може постепенно да се намали, когато учащите овладеят както румънския, така и английския език.

Румъния има стабилна регулаторна и институционална рамка за преподаване на английски език, но въпреки това има явна липса на систематични насоки за преподаване на английски език на ученици с ограничено владеене на румънски език. Съществуващите програми и инициативи на неправителствени организации предлагат частични модели, но не отговарят напълно на многоезичните реалности в много училища.

7. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Румъния

Английският език се въвежда рано в румънските училища, обикновено от началните класове, и следва учебни програми, съобразени с дескрипторите A1–A2 по CEFR. Материалите и учебниците, които се използват в момента, обаче предполагат солидно владеене на румънски език, особено по отношение на инструкциите за задачи, граматическите обяснения и металингвистичната терминология. Това създава бариери за учениците, чийто румънски език все още се развива – ученици, говорещи езици на

малцинствата, имигрантски учащи или такива с ограничено академично владеене на румънски.

Този раздел предоставя изчерпателен преглед на речника и граматическите конструкции, често преподавани в румънските училища на начално ниво, идентифицира езиковите предизвикателства, които тези конструкции представляват за многоезичните учащи, и подчертава области, в които WP4 ще предостави адаптирани, достъпни версии.

Речникът в учебните програми по румънски английски език е организиран в тематични групи, съобразени с CEFR. По-долу е даден подробен списък на най-често срещаните конструкции в учебниците и официалните насоки.

1. Лична информация и самоличност

– име, възраст, държава, националност
– основно самоописание (момче/момиче, ученик/ученичка, приятел/приятелка)
– членове на семейството: майка, баща, сестра, брат, баба, дядо
– основни лични качества (висок, нисък, млад, стар)

Типични трудности на обучаемите:

– объркване между румънски и английски сродни думи (напр. националност / naționalitate)
– използване на румънски словоред при описание на идентичност

2. Предмети от ежедневието и учебни предмети

– химикалка, молив, линийка, книга, тетрадка, чанта
– бюро, стол, дъска, компютър
– цветове (червено, синьо, зелено, жълто, черно, бяло, кафяво, сиво, оранжево, лилаво)

Предизвикателства пред учащите:

– Румънските форми за множествено число се различават по модел и могат да повлияят на образуването на множествено число в английския език.
– Говорещите малцинствени езици може да не са запознати с румънската училищна терминология (напр. caiet, ghiozdan)

3. Училище и ежедневие

– предмети: английски език, румънски език, математика, природни науки, физическо възпитание
– ежедневни действия: събуждане, ходене на училище, четене, писане, игра, хранене
– времеви маркери: сутрин, следобед, вечер, днес, утре, вчера

Предизвикателства:

– Глаголите в румънския език често изискват аспектни или възвратни форми, които не съществуват в английския език.

– намеса във времеви изрази (напр. румънски „la ora“, „de dimineață“)

4. Числа, дати и време

– числа от 1 до 100

– дни от седмицата, месеци

– определяне на времето по прост начин („Два часа е.“)

Предизвикателства:

– някои говорещи малцинствени езици (напр. унгарски) може да разчитат на неромански бройни системи

– Румънският език изисква различни синтактични рамки за време (напр. „este ora…“ срещу „it's…“)

5. Храна и напитки

– основни храни: хляб, вода, мляко, ябълка, банан, пилешко месо, ориз

– хранения: закуска, обяд, вечеря

– изрази: Харесвам…, не харесвам…

Предизвикателства:

– Румънските определителни членове са суфикси, докато в английския език се използват отделни членове („the“), което води до объркване.

– учащите може по подразбиране да използват румънската структура: Много харесвам ябълки

6. Места и упътвания

– места: училище, дом, парк, магазин, болница

– предлози: в, върху, под, до, между, зад, пред

– основни указания: вървете направо, завийте наляво/надясно

Предизвикателства:

– Предлозите се различават съществено между румънски и английски език

– Румънските пространствени изрази често използват различни синтактични рамки

7. Описване на хора, животни и неща

– прилагателни: голям, малък, дълъг, къс, бърз, бавен

– животни: куче, котка, птица, риба, кон, крава

– облекло: риза, панталон, обувки, рокля, яке

Предизвикателства:

– словоред: английският изисква прилагателно + съществително, докато румънският е същият, но се различава по съгласуваност и интонация

– някои малцинствени езици (напр. унгарски) поставят прилагателните по различен начин или използват различна морфология

8. Прости комуникативни фрази

– поздрави (здравей, добро утро, довиждане)

– социални изрази (моля, благодаря, извинете, извинете)

– език на класната стая (Мога ли да изляза? Не разбирам. Можете ли да повторите?)

Предизвикателства:

– Многословните изрази може да не съответстват ясно на румънските им еквиваленти

– Учениците могат да разчитат на румънски изрази: Можете ли да повторите, моля?

Ранният обем на речника обикновено варира от 300 до 700 думи за нива A1–A2, но това изисква достатъчно разбиране на румънски език за инструкции, осъзнаване на културни понятия и умения за фонологично декодиране. Учениците с ограничено владеене на румънски език често изпитват затруднения, защото изучаването на речник се осъществява чрез румънски, който те може да не разбират напълно.

По отношение на граматическите конструкции в ранното обучение по английски език, е направен преглед на граматиката, която обикновено се включва в румънските програми и учебници по ранен английски език.

Граматически структури от Core A1

1. Глаголът „да бъде“

– утвърдително: Аз съм / Ти си / Той е

– отрицателно: Аз не съм / Ти не си / Той не е

– въпроси: Вие ли сте...? Той ли е...?

Предизвикателства пред многоезичните учащи:

– Румънските съкращения се различават значително

– Учениците, говорещи малцинствени езици, могат да имат различни структури на копулата L1

2. Сегашно просто време (утвърдително, отрицателно, въпросително)

– Той играе / Той не играе

– Харесва ли ти…?

– наречия за честота (винаги, понякога, никога)

Предизвикателства:

– Румънският език използва различни механизми за привикване
– Изразът „s“ от трето лице е постоянно труден
– Двойното посредничество (L1 → румънски → английски) увеличава честотата на грешките

3. Статии

– неопределен: a / an
– определено: на
– нулева статия

Предизвикателства:

– Румънският прикачва членове към съществителните (напр. carte → cartea)
– В малцинствените езици може да липсват изцяло определителни/неопределени членове

4. Множествено число

– Правилни форми за множествено число (-s, -es)
– Неправилни форми за множествено число (деца, хора)

Предизвикателства:

– Румънското образуване на множествено число се различава и може да доведе до прекомерно обобщение
– Интерференция на L1 (напр. унгарските форми за множествено число често са инвариантни при английския превод)

5. Местоимения

– местоимения за подлог (аз, ти, той, тя, ние, те)
– местоимения за обект (аз, ти, той, тя, нас, те)
– притежателни прилагателни (моят, твоят, неговият, нейният)

Предизвикателства:

– Румънските системи за род и брой се различават
– пропускане на местоимения в някои малцинствени езици (характеристики, подкрепящи изпускането на местоимения)

6. Основна структура на изречението (ОСИЗ)

– утвърдителен: Подлог + Глагол + Допълнение
– отрицание: Подлог + правя/не + Глагол
– въпроси: Do/Does + Подлог + Глагол

Предизвикателства:

– Румънският език позволява по-голяма гъвкавост на словореда
– малцинствените езици може да имат модели на SOV (напр. турскоговорящи студенти)

7. Предлози за място и време

– в, върху, под, зад, между, до
– в 7 часа, в понеделник, през декември

Предизвикателства:

– Употребата на предлозите в румънски и английски език често се различава
– Много малцинствени езици кодират позицията/постпозицията по различен начин

8. Има / Има

– утвърдително: Има… / Има някои…
– отрицателни и въпроси

Предизвикателства:

– Румънският използва екзистенциално *este/sunt* без еквивалентна структура.
– учащите могат да пропуснат „там“ изцяло

9. Демонстративи

Това / Онова / Тези / Онези

Предизвикателства:

– Румънските еквиваленти се различават по честота и употреба
– някои L1 маркират разстоянието по различен начин

10. Модал „can“

Мога / Не мога за способност и разрешение

Предизвикателства:

– Румънският език използва *pot / poți / poate* , което води до несъответствия във формата и позицията.
– Учещите, говорещи малцинствени езици, могат да пренасят различни модални конструкции

Ранни граматически структури на A2

Ранният A2 често включва:

– Минало просто време на "да бъда" (беше, бяха)
– Въведение в правилните и неправилните глаголи в минало време
– Сравнителни и превъзходни прилагателни

– Броими/неброими съществителни (някои, всякакви, много, много)
– Бъдещи намерения с *отиването до*

Тези структури са значително по-взискателни за ученици, на които им липсва силно румънско посредничество, особено когато граматическите обяснения зависят от румънския метаезик (глагол, съществително име, допълнение, вербално време).

Има някои често срещани модели на трудност за учащи с ограничено владеене на румънски език:

1. Обясненията, посредничени на румънски език, са неефективни (учащите не разбират румънската граматическа терминология / Дефинициите в учебниците са недостъпни).

2. Двойното посредничество увеличава процента на грешки (грешките се прехвърлят от L1 → румънски → английски или от L1 → английски директно, когато румънският език е слаб).

3. Пропуските в речника на румънския език изкривяват разбирането на инструкциите за задачите, тъй като учениците могат да интерпретират погрешно глаголите на инструкциите (подчертай, огради, съпостави), разказвателните маркери (първи, следващ, след) или граматическите термини (изречение, въпрос, множествено число).

4. Структурна интерференция: словоред, повлиян от L1 или румънски, пропускане на членове, трудност при формиране на въпроси, объркване между английски местоимения и румънски еквиваленти.

5. Ниско ниво на владеене на английски език, особено в селските райони, регионите с малцинствени езици или наскоро пристигналите имигрантски общности.

Предвид горния анализ, WP4 ще гарантира, че:

– *Речниковите материали са* :
– изобразителен;
– двойно кодирано (изображение + английска дума);
– подкрепено с опростени румънски глоси;
– групирани в малки, тематични клъстери;
– постепенно рециклирани в рамките на уроците.
– *Граматическите материали са:*
– базиран на фрагменти, не е пренатоварен с термини;
– придружени с визуални или реални примери;
– свободен от сложен румънски метаезик;
– подкрепено с примерни изречения и кратки диалози;
– снабдени с двуезични бележки за учителите.
– *Инструкции и задачи:*

– използвайте икони и опростен английски език;
– включете незадължителна румънска медиация;
– са подкрепени с примери преди практиката;
– включете слушане и визуален вход, за да намалите езиковото натоварване.
– *Насоките за учителя ще включват:*
– обяснения на типични интерферентни модели;
– стратегии за предварително обучение по речник;
– поетапно моделиране на граматиката;
– техники за намаляване на румънската зависимост с течение на времето;
– насоки за трансезикова и мултимодална подкрепа.

Обучението по английски речник и граматика в румънските училища е като цяло съобразено с CEFR A1–A2, но силната зависимост от румънски език за преподаване и медиация създава значителни бариери за учащите, чиито владеене на румънски език е ограничено. WP4 ще се справи с тези бариери чрез адаптиране на конструктивни набори, опростяване на медиацията, вграждане на визуализации и скеле, и предоставяне на учителите на стратегии за многоезични класни стаи.

8. Специфични за страната практики на преподаване на чужди езици в Швеция

Швеция е широко призната за успешния си подход към обучението по английски език. Английският език се въвежда в ранна възраст и се преподава през цялото задължително училищно образование съгласно националната учебна програма (Lgr22). Шведският език служи като основен език на обучение и като езикова основа, от която учащите развиват владеене на английски език. Вместо да разделят двата езика напълно, шведските учители често използват междуезикови и многоезични педагогики, които помагат на учащите се да прехвърлят съществуващите знания от шведски на английски.

Общата цел не е просто да се преподава английски речник и граматика, а да се развият комуникативни компетенции, междукултурна осведоменост, дигитална грамотност и автономност на учащите.

1. Съпоставително езиково осъзнаване

Една от най-характерните практики е развитието на **съпоставително езиково осъзнаване** . Учителите насърчават учащите да сравняват шведски и английски език, за да разпознават приликите и разликите.

Типичните дейности в класната стая включват:

- сравняване на сродни думи (напр. *информация – информация* , *болница – sjukhus* срещу *болница*);
- идентифициране на думи с общи германски корени;
- обсъждане на разликите в словореда;
- сравняване на граматически структури като глаголни времена и членни;
- разпознаване на „фалшиви приятели“ (напр. шведското *eventuellt* не означава английското *eventuellt*).

Вместо да избягват шведския език в часовете по английски, учителите го използват стратегически, за да подкрепят металингвистичната осъзнатост и да намалят когнитивното натоварване.

Педагогическа обосновка

Изследванията показват, че съзнателното сравнение между езиците помага на учащите се да прехвърлят съществуващите езикови знания, засилва граматическото разбиране и развива аналитично мислене.

2. Преводът на други езици като стратегия за учене

Шведските училища все по-често използват **транслингвационно обучение** , което позволява на учениците да използват всичките си езикови ресурси, докато учат английски.

Примерите включват:

- обсъждане на трудни понятия на шведски, преди да бъдат изразени на английски;
- речник за брейнсторминг на шведски език;
- водене на двуезични бележки;
- използване на шведски език по време на съвместното планиране преди представяне на английски език;
- сравняване на многоезичен речник.

Целта не е постоянен превод, а стратегическо движение между езиците, за да се подпомогне по-дълбокото разбиране.

Този подход е особено ефективен за учащи с ограничено владеене на английски език, защото намалява езиковата тревожност и позволява участие в когнитивно взискателни задачи.

3. Скелирана комуникация

Учителите постепенно намаляват езиковата подкрепа, като същевременно увеличават самостоятелността на учениците.

Често срещаните техники за изграждане на скеле включват:

- начални изречения;
- речникови банки;
- двуезични речници;
- визуални органайзери;
- рамки за писане;
- примерни текстове;
- насочени диалози.

Например:

Преди да напиша

- идеи за брейнсторминг на шведски;
- организиране на идеи с помощта на ментални карти.

По време на писане

- използване на английски рамки за изречения;
- консултиране с двуезични речници.

След писане

- обратна връзка от връстници;
- учителска конференция.

Подкрепата постепенно се оттегля, когато учащите стават по-уверени.

4. Интегрирано обучение по съдържание и език (CLIL)

Много шведски училища включват **CLIL** , където английският език се използва за изучаване на съдържание от други училищни предмети.

Примерите включват:

- научни експерименти;
- географски проекти;
- екологично образование;
- теми по история.

Учителите обикновено въвеждат сложни понятия първо на шведски, преди да помолят учениците да ги обсъдят или представят на английски.

Тази двуезична прогресия позволява на учениците да се съсредоточат върху езика, без да жертват концептуалното си разбиране.

5. Широко използване на автентични материали

Уроците по шведски английски език използват значително автентични ресурси:

- вестници;
- уебсайтове;
- подкасти;
- Видеоклипове в YouTube;
- интервюта;
- песни;
- филми;
- дигитални истории;
- онлайн статии.

Вместо да опростяват всички материали, учителите предоставят структурирана подкрепа чрез:

- предварително обучение по речник;
- въпроси за разбиране;
- субтитри;
- съвместни дискусии.

Учениците се учат да работят с автентичен английски език от ранен етап.

6. Дигитални технологии, подпомагащи изучаването на английски език

Дигиталната компетентност е интегрирана в езиковото образование.

Често използваните инструменти включват:

Учене на речник

- Куизлет
- Wordwall
- Кахут!

- Блукет

Тези приложения насърчават многократното излагане на речник чрез игри и самотестване.

Четене

Учениците използват дигитални текстове с:

- вградени речници;
- функции за преобразуване на текст в реч;
- инструменти за анотиране;
- преводаческа подкрепа, когато е уместно.

Писане

Учителите често използват:

- Google Документи;
- Microsoft Word;
- съвместни онлайн платформи.

Учениците получават непрекъсната обратна връзка от учители и връстници, докато развиват умения за писане.

Говорене

Запис на учащите:

- устни презентации;
- подкасти;
- видео дневници;
- интервюта.

Слушането на собствените им записи насърчава самооценката и осъзнаването на произношението.

Обучение с помощта на изкуствен интелект

Все по-често шведските учители също така изследват инструменти с изкуствен интелект за:

- разширяване на речника;
- граматически обяснения;
- генериране на идеи;
- формираща обратна връзка.

Изкуственият интелект обикновено се представя като помощно средство за обучение, а не като заместител на насоките на учителя, с внимание към оценката на източниците, етичното им използване и академичната почтеност.

7. Преподаване на езици, базирано на задачи

Уроците по английски език често се въртят около смислени задачи, вместо около изолирани граматически упражнения.

Примерите включват:

- планиране на почивка;
- създаване на пътеводители;
- създаване на подкасти;
- провеждане на анкети;
- изработване на дигитални презентации;
- писане на блогове;
- интервюиране на съученици;
- решаване на проблеми от реалния живот.

Граматиката се въвежда, когато е необходима за изпълнение на комуникативни задачи, а не като самоцел.

8. Съвместно обучение

Шведските класни стаи наблягат на сътрудничеството.

Студентите често работят в:

- двойки;
- малки групи;
- проектни екипи.

Дейностите включват:

- задачи, свързани с информационни пропуски;
- интервюта с връстници;
- съвместно писане;
- дебати;
- ролеви игри;

- оценка от връстници.

Груповата работа предоставя увеличени възможности за автентична комуникация, като същевременно намалява тревожността при говорене.

9. Формиращо оценяване

Оценяването се разглежда предимно като инструмент за учене.

Учителите редовно предоставят:

- описателна обратна връзка;
- самооценка;
- оценка от взаимни партньори;
- дневници за размисъл;
- учебни портфолиа.

Учениците се насърчават да наблюдават собственото си езиково развитие и да определят лични учебни цели.

Дигиталните обучителни платформи често поддържат текущото оценяване, като позволяват на учениците да преглеждат коментарите на учителите, да преработват заданията и да документират напредъка си с течение на времето.

10. Литература и мултимодални текстове

Преподаването на английски език се простира отвъд учебниците.

Студентите се ангажират с:

- романи;
- кратки разкази;
- графични романи;
- филми;
- документални филми;
- песни;
- реклами;
- социални медии;
- уебсайтове.

Учителите насочват учащите се в анализа както на езика, така и на културното значение, като същевременно насърчават критичното мислене и медийната грамотност.

Добри практики, свързани с преподаването на национален език като основа за чужд език

Няколко шведски практики са особено приложими в контексти, където учениците първо укрепват националния език, преди да научат чужд език:

- Използване на националния език стратегически за обяснение, вместо да се забранява.
- Насърчаване на систематичното сравнение между националния и чуждите езици.
- Изграждане на металингвистично съзнание чрез съпоставителен анализ.
- Интегриране на дигитални инструменти, които осигуряват незабавна обратна връзка и индивидуализирана практика.
- Използване на транслангация, за да се използва пълния езиков репертоар на учениците.
- Използване на автентични мултимедийни ресурси, за да увеличите мотивацията си.
- Проектиране на комуникативни, базирани на задачи дейности, свързани със ситуации от реалния живот.
- Осигуряване на скелетообразна подкрепа, която постепенно намалява с напредването на самостоятелността на учащите.
- Насърчаване на съвместното обучение и формиращото оценяване, за да се подобри ангажираността и автономността на учащите.

9. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Швеция

Когато английският език се преподава на шведски като основен език, речникът и граматиката трябва да се подбират според принципа на **положителния езиков трансфер** – започвайки със структури и лексикални единици, които са сходни и в двата езика, преди да се въведат по-сложни или различаващи се характеристики. Шведският и английският език принадлежат към германското езиково семейство, което предоставя много възможности на учащите да използват приликите между двата езика.

1. Речник, базиран на сродни думи и споделени германски корени

Учителите обикновено започват с думи, които имат сходни форми и значения на шведски и английски език. Тези думи са по-лесни за разпознаване и запомняне, защото учащите могат да ги свържат със съществуващи знания.

Swedish	English	Teaching focus
arm	arm	identical spelling and meaning
hand	hand	identical spelling
finger	finger	identical spelling
vinter	winter	common Germanic origin
sommar	summer	phonological similarity
familj	family	international word
musik	music	international vocabulary
universitet	university	academic vocabulary
information	information	identical form
telefon	telephone	international word

Предложена дейност

Учениците класифицират думите в три категории:

- абсолютно същото;
- подобни по правопис;
- напълно различно.

Това развива речника, като същевременно повишава осведомеността за езиковите взаимоотношения.

2. Ежедневен функционален речник

Речникът се въвежда чрез смислени комуникативни теми.

Типичните теми включват:

- поздрави
- семейство
- училище

- храна
- хобита
- времето
- пазаруване
- транспорт
- здраве
- ежедневни рутини

Пример:

Swedish	English
Jag går till skolan.	I go to school.
Jag äter frukost.	I eat breakfast.
Jag tycker om musik.	I like music.

Тъй като моделите на изреченията са сходни, учениците могат бързо да забележат преносими структури.

3. Академичен речник

Шведският език съдържа много международни думи, произлизащи от латински и гръцки, което прави академичния английски речник сравнително достъпен.

Примери:

Swedish	English
demokrati	democracy
kultur	culture
tradition	tradition
energi	energy
natur	nature
ekonomi	economy
organisation	organization

kommunikation	communication

Учителите често насърчават учащите се да предсказват значенията на английските думи въз основа на шведските форми.

4. Фалшиви приятели

Важно упражнение за работа с речника е разпознаването на думи, които изглеждат сходни, но имат различни значения.

Примерите включват:

Swedish	**English**	**Actual meaning**
semester	semester	holiday/vacation (not university semester)
eventuellt	eventually	possibly
gymnasium	gymnasium	upper secondary school
miljard	billion	1,000 million
fabrik	fabric	factory

Дейностите включват съпоставяне, корекционни упражнения и игри „открий фалшивия приятел“.

Граматически конструкции

1. Словоред подлог-сказуемо-допълнение

Както шведският, така и английският език обикновено следват модела подлог-сказуемо-допълнение (SVO).

Примери:

Swedish	**English**
Jag läser en bok.	I read a book.
Hon spelar fotboll.	She plays football.
Vi bor i Stockholm.	We live in Stockholm.

Учителите могат изрично да демонстрират, че основната структура на изреченията се прехвърля лесно между езиците.

2. Лични местоимения

Системите са силно сравними.

Swedish	English
jag	I
du	you
han	he
hon	she
den/det	it
vi	we
ni	you
de	they

Дейностите включват упражнения за заместване и диалози по двойки.

3. Сегашно време

И двата езика използват сравнително прости конструкции за сегашно време.

Swedish	English
Jag arbetar.	I work.
Hon arbetar.	She works.

Учителите подчертават една важна разлика:

Шведски:

- Яг арбетар (Аз работя).
- Тя работи.

Английски:

- Аз работя.
- Тя **работи**.

-s в трето лице, единствено число , се превръща в специфичен поучителен момент.

4. Спомагателни глаголи

Модалните глаголи показват много сходства.

Swedish	**English**
kan	can
ska	shall/will
vill	want to
måste	must
får	may / be allowed to

Пример:

Шведски:

Аз мога да го направя.

Английски:

Мога да плувам.

Учениците наблюдават, че инфинитивът следва модалния глагол и в двата езика.

5. Прогресивен аспект

Една основна граматическа разлика се отнася до текущите действия.

Шведски:

Аз лазер.

Английски:

Аз чета.

Учителите обясняват, че английският език прави разлика между:

- Аз прочетох.
- Аз чета.

докато в шведския език често се използва сегашно просто време и за двете значения.

6. Членове

И двата езика използват определителни и неопределени членове, но те се образуват по различен начин.

Swedish	English
en bok	a book
boken	the book
ett hus	a house
huset	the house

Учебните дейности се фокусират върху сравняването на:

Шведски:

бокен

Английски:

книгата

Учениците научават, че в английския език определителният член се поставя преди съществителното име, докато в шведския често се добавя като наставка.

7. Притежателни структури

Примери:

Swedish	English
min bok	my book
hans bil	his car
deras hus	their house

Тези структури се прехвърлят лесно, защото словоредът е подобен.

8. Формиране на въпроси

Учителите изрично сравняват структурите на въпросите.

Шведски:

Бориш ли се с това?

Английски:

Живеете ли тук?

Учениците забелязват, че английският език често изисква спомагателния глагол **„do“** , докато шведският обикновено образува въпроси „да/не“ чрез словоред на глагола, започващ с първото слово, без спомагателен глагол.

9. Словоред в главните изречения

Полезно упражнение за сравнение включва сравняване на правилото **за втория глагол (V2) на шведския език** с английския словоред.

Шведски:

Сега стигам до училище.

(Днес отивам на училище.)

Английски:

Днес **ходя** на училище.

Това сравнение помага на учащите да избегнат пренасянето на шведския словоред V2 на английски.

10. Предлози

Предлозите често изискват изрично сравнение.

Примери:

Swedish	English
på skolan	at school
i bilen	in the car
till London	to London
från Sverige	from Sweden

Учителите често използват визуални помагала, карти и реални контексти, защото предлозите рядко съответстват точно в различните езици.

Примерен интегриран урок

Тема: Ежедневни дейности

Речник

шведски → английски

- вакна → събуждане
- äta frukost → закусвам
- gå till skolan → отивам на училище
- studera → проучване
- spela fotboll → играя футбол
- лягам си → лягам си

Фокус върху граматиката

Сегашно просто

Шведски:

- Jag går till skolan varje dag.

Английски:

- Ходя на училище всеки ден.

Трето лице, единствено число:

Шведски:

- Хон går тил сколан.

Английски:

- Тя **ходи** на училище.

Дигитална активност

Учениците използват инструмент с дигитални флаш карти (напр. Quizlet), за да упражняват двойки шведски и английски речник. След това създават кратки ежедневни видеоклипове или дигитални сценарии, използвайки английски изречения, подкрепени от шведски подсказки. Накрая изпълняват съвместно онлайн упражнение, в което сравняват шведските и английските изречения, като идентифицират прилики и разлики.

Методологична препоръка

Преходът от **сходства към различия** е особено ефективен. Учителите могат първо да изградят увереност на учащите, като се съсредоточат върху сродни глаголи, споделен речник, сравними изречения, лични местоимения и модални глаголи. След като

учениците са установили основа, обучението може постепенно да въвежда специфични за езика характеристики, като например английския прогресивен аспект (*I am reading*), глаголни форми от трето лице единствено число (*she works*), спомагателна глаголна функция **„do“** във въпроси, употреба на член и разлики в словореда. Този съпоставителен, скелетообразен подход насърчава положителния трансфер от шведски на английски, като същевременно помага на учащите да избегнат често срещани грешки, свързани с интерференцията.

10. Специфични за страната практики в преподаването на чужди езици в Турция

Дигиталната промяна в езиковото обучение на Турция е част от една голяма държавна инициатива: **проектът FATIH** („Движение за подобряване на възможностите и подобряване на технологиите“), стартиран през 2010–2011 г. Проектът е съсредоточен върху разпространението и инсталирането на цифрови технологии в класните стаи, по-специално интелигентни интерактивни бели дъски, и предоставянето на таблети на ученици до горния курс на средното образование. Той е структуриран в пет компонента: хардуерна инфраструктура, -предоставяне и управление на електронно съдържание, обучение за ефективно използване на компютърни технологии в класната стая, обучение на учители без откъсване от работа и изграждане на безопасна широколентова мрежова инфраструктура.

Електронното съдържание на FATIH е **порталът EBA** (Eğitim Bilişim Ağı / Мрежа за образователна информатика). EBA функционира като платформа за социално обучение, която предоставя електронно съдържание и учебни материали в подкрепа на уроците, преподавани в училищата, и е основният канал, чрез който учителите по английски език имат достъп до допълнителни цифрови материали, пряко свързани с националната учебна програма. Електронните книги за курсове по EBA са изрично съобразени с учебните програми по английски език – някои са изготвени директно от Министерството на националното образование, други от издатели, но одобрени от министерството – с пряка препратка към националната учебна програма.

Това е полезен паралел за вашия проект: Турция не остави приемането на дигитални инструменти на инициативата на отделните учители — тя изгради централизиран поток от съдържание, свързан със съществуващата учебна програма, след което обучи учителите да го използват.

2. Съгласуване на учебните програми като гръбнак на дигиталното съдържание

От 2004 г. насам Министерството на националното образование прие Общата европейска референтна рамка (CEFR) за преподаване на английски език, която промени методологията, материалите, оценяването и резултатите от обучението в учебните програми. Всеки дигитален ресурс, разпространяван чрез EBA, е предназначен да се намира в този скелет, съобразен с CEFR, което означава, че цифровите инструменти в практиката на Турция не се използват като самостоятелни новости, а като механизми за предоставяне на предварително определени нива на компетентност (A1–B2).

Заслужава да се отбележи, че във вашия методологичен раздел е посочено, че изследванията са показали **разминаване между рамката на CEFR на хартия и реалността в класната стая** . Проучванията са установили реални трудности при съгласуването на националната учебна програма с принципите на CEFR, което води до непоследователна практика и пренебрегване на някои ключови умения, като учебниците са критикувани за слабо третиране на речевите действия и повърхностно културно съдържание. Това е пряко свързано с формулирането на предизвикателствата на вашия собствен проект – национална инициатива за цифрови инструменти може да съществува и все още да не постига необходимите педагогически резултати, ако качеството на съдържанието и подготовката на учителите изостават от инфраструктурата.

3. Специфични дигитални практики, докладвани в класните стаи по английски като чужд език

- **Интерактивни бели дъски (IWB) като основен дигитален инструмент в класната стая.** Това е най-видимата промяна в практиката от FATIH: проектът осигури таблети за всеки ученик от 5-ти до 12-ти клас, заедно с интерактивни бели дъски и интернет връзка във всяка класна стая, а казуси (напр. проучване на „Интелигентна класна стая по английски като чужд език“ в Анкара) събраха мнения от учители, ученици, родители и администратори за това как това промени конкретно уроците по английски език.
- **Електронно съдържание на EBA по тип медия** , което предоставя на учителите меню, а не само един инструмент: платформата съдържа видеоклипове, визуализации, електронни книги, аудио записи и документи, с аудио материали, създадени да допълнят националната поредица от учебници за нива на владеене от A1.1 до B2.3. Учителите черпят от тази база данни, вместо сами да изготвят всички допълнителни материали – практика, която намалява натоварването от подготовката, но зависи от качеството на съдържанието.
- **Критика, която оформя най-добрите настоящи практики** : изследователи, изследващи електронното съдържание на английския език на FATIH, заключиха, че проектът до голяма степен е „прикрепил“ ИКТ към съществуващото преподаване, вместо да ги интегрира в него, и че съответствието между материалите за обучение по английски език и теорията за усвояване на втори език като цяло е слабо. Методологическият урок, често извличан от това в турската

литература по английски като чужд език, е, че технологиите трябва да бъдат **вградени в дизайна на задачите от самото начало** , а не добавени като декорация към вече съществуващ недигитален план на урока.

- **Мобилно подпомагано езиково обучение (MALL)** като отделно, по-бързо развиващо се направление, наред с държавната инфраструктура. Турските изследвания на английския като чужд език (EFL) са разгледали геймифицирани приложения и инструменти за автоматично разпознаване на реч за говорене – едно проучване е създало мобилно приложение за говорене, базирано на игра, включващо умения от 21-ви век, преподаване, базирано на задачи, и автоматично разпознаване на реч, разработено чрез фаза на анализ на нуждите с участници както от гимназията, така и от колежа. Това отразява по-широката практика в Турция за допълване на платформите „отгоре надолу“ (EBA) с инструменти „отдолу нагоре“, базирани на приложения, за умения, които моделът с бяла дъска/таблет трудно развива – особено устната плавност.

4. Въпросът за L1 (турски) — пряко свързан с вашия проект

Тъй като вашият проект е за преподаване на език на ученици със слаба основа в езика, върху който е изграден, тълкуването на **употребата на първи език в турската литература по английски като чужд език** е може би най-подходящата част за пренасяне:

- Документирано е, че класните стаи по английски като чужд език (English from the english) в турските класове разчитат във висока степен на L1 в обучението. Самите учители-студенти посочват прекомерната употреба на L1, наред с некомуникативните дейности и неподходящите учебници, като повтарящи се проблеми в класната стая, което означава, че прекомерната употреба на базовия език се третира в изследванията на английския като чужд език като **проблем, който трябва да се управлява** , а не като неутрален избор на преподаване.
- В същото време, изследванията на мобилното обучение върху комуникационните стратегии откриха подобно напрежение: компенсаторните стратегии, базирани на L1, могат временно да помогнат на учащите се да изпълнят задача, но разчитането на тях може да попречи на дългосрочното академично владеене на устния език, което подтиква изследователите да проектират мобилни инструменти, които подтикват учащите се към доминиращо използване на L2 по време на задачи за съвместен диалог.

За вашия набор от упражнения това се основава на конкретен методологичен принцип, който бихте могли да възприемете: **дигиталните инструменти, използвани за скеле, трябва да бъдат изрично проектирани да намаляват подкрепата за L1 с течение на времето** (напр. двуезични глоси, които избледняват, или настройки на приложения, които преминават от инструкции на турски език към инструкции само на

целевия език с напредването на нивата), вместо да се оставя използването на L1 на преценката на учителя в момента.

5. Компонент за обучение на учители

Една структурна препоръка от турското изследване на FATIH е, че технологиите трябва да се разглеждат от учителите като инструмент, а не като самоцел, като на учителите се предоставя гъвкавост при подготовката и адаптирането на съдържанието, тъй като проектът е по-широк от просто инсталиране на смарт дъски. Това отразява втората цел на вашия проект (подобряване на уменията на учителите за внедряване на цифрови инструменти) - турската практика показва, че внедряването на инфраструктура без устойчиво педагогическо обучение води до точно онзи вид „прикрепено“ използване на технологии, което отслаби резултатите на FATIH в преподаването на английски език.

В турската образователна система и педагогиката на ELT (преподаване на английски език), използването на турски език като основа за преподаване на чужд език се основава на **съпоставителен анализ (CA)** , **L1-медиирано скеле** и **междуезиков анализ на грешките** .

Тъй като турският език е **аглутинативен език с подлог-обект-сказуемо (SOV)** , а английският е **аналитичен език с подлог-сказуемо-сказуемо (SVO)** , преподаването на английски език, използвайки турски като основа, изисква изрично структурно и концептуално свързване.

Методологична рамка: Практики за преподаване на английски като втори език в Турция с използване на турски като база за първи език

1. Контрастивно структурно подравняване (типологично премостване)

Вместо да се разчита на стриктно едноезично потапяне – което често изолира учащите с ниска езикова осведоменост – практиките в Турция използват **съпоставителен анализ** , за да направят структурната механика изрична:

- **Трансформация на словореда (SOV $\rightarrow$ SVO):** Упражненията насочват учащите се да съпоставят еквивалентни функции между структурите на турските изречения (където глаголите и модификаторите са в края) и структурите на английските изречения (където глаголите следват непосредствено подлога).
- **Аглутинация срещу картографиране на частици/предлози:** Турският език разчита предимно на суфикси (напр. *ev-den* = къща-от), докато английският използва предлози (*от къщата*). Методологиите се фокусират върху превръщането на „суфиксно мислене“ в „предлогично/спомагателно мислене“ чрез визуално и структурно картографиране.
- **Определител и родово съответствие:** Турският език не обозначава граматическия род (*o* означава *той/тя/то*) и липсва истински определителен

член (*the*). Учителите използват съпоставителни упражнения, за да подчертаят съзнателно английските членове и местоименията с родово обозначение.

2. Превантивно скеле за междуезикови грешки

Учениците на турски език обикновено правят предвидими грешки при прехвърляне поради интерференция на L1. Методиките в Турция изграждат целенасочени упражнения около тези често срещани междуезикови проблеми:

Проблемна точка	**L1 (турски) модел**	**Предизвикателство „Целева“ (английски)**	**Превантивна методическа практика**
Злоупотреба с предлози	Движение, задвижвано от суфикси (*„Училище - от напускане“*)	Добавяне или неправилно образуване на предлози (*„отивам в чужбина“* , *„омъжвам се за“*)	**Микроконтекстуално съвпадение:** Упражнява се сравняване на значенията на суфиксите с предлозите в контекст.
Множествено число и неброими числа	Квантификаторите пропускат множествено число (*"3 kitap"* = 3 книга)	Грешки в множественото число (*„много въпроси“* , *„домашни работи“*)	**Сортиране по правило-контраст:** Класифициране на преброими/непреброими съществителни имена с помощта на паралелни примери от L1.
Пропускане на „Да бъдеш“	Нарицателни изречения (*„Ben öğrenciyim“* = аз съм студент)	Пропускане на спомагателни глаголи (*„Аз съм студент“*)	**Упражнения за съпоставяне на функции:** Свързване на турски лични наставки с английски спомагателни форми (*am/is/are*).

3. Функционален превод и „граматика“ (MEB Framework)

на **Министерството на националното образование (MEB)** интегрира концепция, наречена **„Граматическо“** – третиране на граматиката не като статични правила, а като динамично умение (избор и употреба). В рамките на обучението, базирано на L1, това включва:

- **Педагогически превод (не директно декодиране):** Контролираните упражнения за микропревод се фокусират върху функционалната еквивалентност (как една идея е изразена и на двата езика), а не върху превод дума по дума.

- **Проверка на двуезични понятия:** Учителите проверяват разбирането, като карат учащите се първо да формулират понятия на основния език, като по този начин осигуряват концептуална яснота, преди да произнесат текста на целевия език.

Интегриране на дигитални практики във вашия набор от упражнения

За да адаптирате тези практики към вашия дигитален инструмент „Упражнения за учащи с ниска езикова компетентност“, помислете за следните модели дейности:

1. **Цифрови ленти с изречения (плъзгане и пускане от SOV към SVO):**
   - *Дейност:* Учениците пренареждат смесени английски думи, за да съответстват на изречение от турски произход, като визуално подчертават как глаголът се движи от края (турски) към средата (английски).
2. **Интерактивен конвертор на суфикси в предлози:**
   - *Дейност:* Цифрови инструменти с цветно кодиране, при които маркирането на турски суфикс (напр. *-de / -da*) подканва обучаемия да избере правилния английски предлог (*в , на , при*) въз основа на контекста.
3. **Тестове за диагностика на междуезиковата интерференция:**
   - *Дейност:* Дейности с избираем отговор, включващи реални записи на грешки на учениците (напр. определяне защо *„Съгласен съм“* или *„Той си върви вкъщи“* звучи естествено в логиката на L1, но се нуждае от корекция във L2), за да се изгради металингвистично съзнание.

11. Общ преглед на използваната лексика и граматически конструкции - Турция

Турският и английският език се различават достатъчно структурно, така че най-ефективните материали са изградени около специфични **точки на контраст** – места, където инстинктът на учащия турски език (формиран от неговия L1) предвидимо ще доведе до грешка или където добре подбран паралел може да ускори ученето. Ето практическо разпределение както на речника, така и на граматиката, с примери.

Речникови конструкции

1. Сродни думи и заемки (речник за бързо усвояване) Турският език е усвоил голям брой думи, произлизащи от френски, италиански и английски език, особено в съвременните/технически области. Те са полезни като речник за „лесно усвояване“.

- *otobüs* → автобус (чрез френски "autobus")
- *телевизия* → телевизия

- *енергия* → енергия
- *кампания* → кампания

Съвет за преподаване: маркирайте тези неща рано като градивни фактори за увереност, но също така маркирайте и **фалшиви приятели,** чието значение се е отклонило от пътя:

- *aktüel* (турски: „актуален/актуален“) ≠ „актуален“ (английски: „реален“)
- *efektif* (турски: „ефективен“, бизнес регистър) срещу английски „effective“ (по-широка употреба)

2. Сложен и аглутинативен речник спрямо английски многословни изрази. Турският език изгражда значение чрез наслагване на наставки върху корен; английският често използва отделни думи или фразови глаголи. Това е основна зона за обучение по речник.

- *ev-ler-imiz-de* (house-MNOŽSTVENO-our-LOCATIVE) = „в нашите къщи“ — една турска дума съответства на четирисловна английска фраза.
- Изучаващите турски език често се нуждаят от изрично обучение, че английските фразови глаголи (*look up* , *give in* , *put off*) функционират като единични лексикални единици, тъй като турският език няма еквивалентна система от частици и глаголи — обикновено използва един глагол + наставка.

3. Лексикални пропуски, изискващи обяснение, а не превод

- Английските членове (*a/an/the*) нямат директен турски еквивалент — турският изобщо няма членове. Списъците с речник трябва да преподават членовете като **приложена граматика** към съществителните имена, а не като отделни преводими думи (вижте раздела за граматика).
- Английският език разграничава *„правя* “ (make) от „ правя“ (*do)* като отделни лексикални единици с припокриваща се, но неидентична употреба; турският обикновено използва един глагол, *yapmak* , и за двете. Това е класическо объркване в речника: „ правя“ *(make) решение (decision)* и „ *правя“ (do) домашна работа* — изучаващите турски често използват по подразбиране един глагол и за двете.

4. Речник за регистриране и формалност Турският език има силна система за формално/неформално обръщение, вградена в местоименията и глаголните окончания (*sen* срещу *siz*). В английския език липсва граматизирана формалност в местоименията, така че това трябва да се препреучи като **лексикална учтивост** (модални глаголи, хеджиращи думи: *could* , *would you mind* , *perhaps*), а не като граматическа характеристика.

5. Фалшиви приятели (*Yalancı Eşdeğerler*)

Тъй като много френски заемки са влезли в турския език с леко изместени значения, изучаващите турски език често злоупотребяват с тези думи в английския. Упражненията трябва изрично да разглеждат тези „капанни“ думи.

- **Практика:** Задачи за откриване или съпоставяне на диагностични грешки.
- **Примери:**
    - **Действително спрямо Актуел:** *Aktüel* на турски означава *актуален/актуален* , докато „actual“ на английски означава *реален/истински* .
    - **Симпатичен срещу Семпатик:** *„Семпатик“* на турски означава *симпатичен/очарователен* , докато „симпатичен“ на английски означава *проявяващ състрадание* .
    - **Плат срещу Фабрика:** *Фабрика* на турски означава *фабрика* , а не *плат* (плат).

Граматически конструкции

1. Словоред: SOV срещу SVO Турският език е подлог-допълнение-сказуемо; английският е подлог-сказуемо-сказуемо. Това е може би най-ценният контраст за ранните уроци.

- Турски: *Ben elmayı yedim.* (Ядох ябълка-ACC.)
- Английски: *Изядох ябълката.*

Упражненията за пренареждане на думите (турско изречение → пренареждане на английски SVO) са много често срещана и ефективна техника в час по турски и английски като чужд език.

2. Липса на членове Тъй като турският език няма еквивалент на *a/an/the* , грешките в членовете са изключително предвидими и постоянни (често продължават до напреднали нива).

- Често срещана грешка: *„Видях куче в парка“* вместо *„Видях куче в парка“*.
- Подход на преподаване: експлицитни набори от правила, обвързани с определеност/неопределеност (концепция, която турският език изразява чрез словоред и падежни наставки — напр. *bir* като неопределен маркер: *bir kitap* = „книга“ срещу *kitabı* с винителен падеж, предполагащ „книгата“, определен предмет).

3. Аглутинативна морфология срещу по-аналитична граматика на английския език. Турският език прикрепя низове от наставки към корен за време, падеж, притежание и отрицание, всички във фиксиран ред. Английският език използва

предимно отделни спомагателни думи. Това влияе върху начина, по който преподавате изграждане на времена.

- Турски: *gid-iyor-du-m* (go-PRESENT.CONT-PAST-1SG) = "Отивах"
- Английски: три отделни думи — *was , going* .

Упражнения за речник/граматика, които свързват „един турски суфикс = една английска функционална дума“ (прогресивно → *-iyor* / „be + -ing“; минало → *-di* / „did/-ed“), помагат на учащите да декодират аналитичната структура.

4. Глаголът „to be“ и екзистенциалното „var/yok“. Турският език не използва нормален глагол за „to be“ в сегашно време, както английският — той използва наставки (*-im, -sin, -dir* и т.н.) и отделно използва *var* („има/съществува“) и *yok* („няма“) за съществуване/притежание.

- *Kitap var.* = „Има книга.“ / „Имам книга“ (зависимо от контекста)
- *Парам йок.* = „Нямам пари.“ (буквално: „парите ми не съществуват“)

Изучаващите английски език от турски произход често се нуждаят от изрично съпоставително преподаване на **„there is/are“** спрямо **„have/has“** , тъй като турският език не ги разделя ясно по начина, по който английският го прави.

5. Образуване на въпроси Турският език образува въпроси с въпросителна частица (*mi/mı/mu/mü*), добавена близо до глагола, а не чрез обръщане на словореда или добавяне на спомагателното „do“.

- *Sen okula gidiyor musun?* (Ще ходиш ли на училище с Q-частица-2SG?) = „Ще ходиш ли на училище?“

Това означава, че изучаващите турски език се нуждаят от целенасочено обучение по граматика върху **спомагателните „do/does/did“ за формиране на въпроси и отрицания** , тъй като техният L1 няма директен аналог — това е наистина нова структура, а не преначертаване на съществуваща.

- Често срещана грешка: *„Ходиш ли на училище?“* (разчитайки на интонацията, както турският понякога позволява чрез пропускане на частици в непринудена реч) вместо *„Ходиш ли на училище?“*

6. Отрицание. Турският език отрича чрез вмъкване на наставка в глагола (*-me/-ma*), вместо чрез добавяне на отделна дума.

- *Гитмийорум.* (go-NEG-PRESENT-1SG) = „Няма да отида.“

Английското отрицание чрез отделна спомагателна глаголна единица + "not" (*am not , don't , didn't*) отново е структурно нов модел за изучаващите турски език, различен от системата, базирана на суфикси, в техния L1.

7. Ред на прилагателните и притежателните имена . В турския език притежателните/описателните маркери са поставени в сравнително твърда крайна

позиция спрямо съществителното име, а притежанието се маркира чрез наставки върху самото съществително име, а не с отделно притежателно местоимение, което го предхожда.

- *Benim kitab-ım* (моята книга-моята) — притежанието е отбелязано два пъти, върху местоимението и върху съществителното име.
- Английски: *моята книга* — отбелязано веднъж, преди съществителното име.

8. Падежната система замества английските предлози. Турският език маркира граматическите връзки (местоположение, посока, допълнение) чрез падежни наставки на съществителните имена, а не чрез предлози.

- *ev-e* (house-DATIV) = „към къщата“
- *ev-de* (house-LOCATIV) = "в/в къщата"
- *ev-den* (house-ABLATIV) = "от къщата"

9. Послелози/Наставки срещу предлози

Турският език обозначава място, време и посока с помощта на наставки (*-de, -den, -e*). Английският използва предлози, поставени *преди* съществителното име.

- **Турски образец:** съществително + суфикс (*Ev-de* / *Ev-den* / *Ev-e*)
- **Английска цел:** Предлог + Съществително име (*В къщата* / *От къщата* / *До къщата*)
- **Пример за упражнение:**

  Концепция: Изразяване на местоположение или движение.

  - *Окул-* ***да*** $\rightarrow$ **В** училище *(локатив -da = при/в)*
  - *Окул-* ***дан*** $\rightarrow$ **От** училище *(аблатив -дан = от)*
  - *Окул-* ***а*** $\rightarrow$ **Към** училище *(дативен -а = към)*

Конструирай	**Концепция за турска база (L1)**	**Често срещана грешка при трансфер в L2**	**Тип дигитална дейност**
Словоред	Подлог + Допълнение + Глагол	*"Изядох една ябълка."*	Плъзнете и пуснете плочки, за да преместите глагола.

Конструирай	**Концепция за турска база (L1)**	**Често срещана грешка при трансфер в L2**	**Тип дигитална дейност**
Предлози	Съществително име + наставка (*-de/-den*)	*„Върнах се от.“*	Плъзгачи за съвпадение на наставки и предлози.
Спомагателно „Да бъдеш“	Интегриран суфикс (*йоргунум*)	*"Уморих се."*	Подканите „Попълнете липсващия глагол за мост“.
Екзистенциали	*Var / Yok* в края на изречението	*"В стаята има котка."*	Предно зареждане *Има/са* синтактични блокове.

Тъй като английският език прави това с отделни предлози (*до, в, при, от*), а не със суфикси, предлозите са една от най-трудните области за изучаващите турски английски – заслужават си специален повтарящ се модул за упражнения, а не еднократен урок.