

## ДИФЕРЕНЦИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК (НИВО В1)

Галя Везирова, [g.vezirova@ts.uni-vt.bg](mailto:g.vezirova@ts.uni-vt.bg)  
Катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и  
литературознание “  
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

**Резюме:** Статията разглежда възможностите за прилагане на диференцирано обучение при интензивно изучаване на английски език (ниво В1). Изяснена е същността на диференциацията и особеностите, когато се използва в учебния процес. Разгледани са принципите и елементите на диференцираното обучение. Акцентира се върху възможностите за приложението на тази философия и са предложени подходи и стратегии за пълноценно и ефективно осъществяване на диференцирано обучение при интензивно изучаване на английски език.

**Ключови думи:** диференциация, диференцирана инструкция, диференцирано обучение, принципи, елементи, съдържание, процес, продукт, среда, разчупване на леда, малки групи, задачи с различна сложност, центрове и групи по интереси, кубирание, компактност, нива, многослойна учебна програма, автентична оценка

**DOI:** <https://doi.org/10.58861/tae.di.2023.4.04>

## DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING (LEVEL B1)

Galya Vezirova, [g.vezirova@ts.uni-vt.bg](mailto:g.vezirova@ts.uni-vt.bg)  
Department: "Methodology of language and literary education and literary  
studies"  
St. St. Cyril and Methodius University of Veliko Tarnovo

**Abstract:** The article examines the possibilities of applying differentiated instruction in intensive English language learning (level B1). The essence of differentiation and the peculiarities when it is used in the educational process are clarified. The principles and elements of differentiated instruction are examined. Emphasis is placed on the possibilities for the application of this philosophy and approaches and strategies are proposed for the full and effective implementation of differentiated learning in intensive English language learning.

**Key words:** differentiation, differentiated instruction, differentiated learning, principles, elements, content, process, product, environment, icebreaker, small groups, tasks of varying complexity, interest centers and groups, cubing, compactness, levels, multi-layered curriculum, authentic assessment

**DOI:** <https://doi.org/10.58861/tae.di.2023.4.04>

## Въведение

В съвременния начин на живот на младите хора в работоспособна възраст владеенето на английски език е често задължително условие за тяхната добра професионална реализация. Английският език се говори в най-голям брой държави по целия свят и уменията да боравим свободно с него ни предоставят възможности за личностно и социално развитие, освен кариерното. С негова помощ можем да получим достъп до по-качествено образование в България или в чужбина, да участваме в международни проекти или да работим в чуждестранни компании както на територията на страната ни, така и в други държави.

Една от основните задачи на всеки преподаващ английски език е да предложи такава среда за учене, която да носи удовлетворение на обучаваните и да задоволява техните потребности и интереси. Според Bönsh (2004, с. 75, цит. по Мирчева, 2013, с. 7) „Обучението е процес, при който трябва да мотивираме учащия да учи. Всеки учи по свой начин и затова репертоарът може да бъде разнообразен, за да направи учебните предложения интересни.“ Прилагането на диференцирана методика в процеса на обучение по английски език предоставя оптимални условия за осъществяването на тази цел.

В процеса на обучение всеки педагог достига до момента, когато обучавашите в групата започват да работят с различно темпо. Той трябва да предвиди това и да отсее силните и слабите страни на всеки обучаваш се в групата, да разбере неговите индивидуални потребности и да работи по тяхното задоволяване. За целта обучението по английски език трябва да бъде адаптирано към нуждите и силните страни на всеки обучаван, така че той да може по-лесно да овладее заложените цели в учебното съдържание (Bunting, 2015, цит. по Solberg, 2017). Това може да се постигне именно чрез диференциация на обучението, вкл. и при интензивно изучаване на английски език (ниво B1). Освен това диференцираното обучение е едно от най-големите предизвикателства за много учители, независимо дали те са начинаещи или имат дългогодишен опит.

Предвид гореизложеното **основната цел** на настоящата статия е да се изяснят същността на диференцираното обучение и неговите принципи и елементи и да се предложат подходи и стратегии, които биха били ефективни при приложението му в интензивното обучение по английски език.

## Същност на диференцираното обучение

Думата „диференциация“ произлиза от латинската дума „differentia“ (различие) и от глагола “differe” (различавам се) и означава различаване, различно отношение и поведение спрямо даден обект (Мирчева, 2013, с. 8). Според Тълковен речник на българския език диференциация означава „разчленяване, разграничаване на цяло според някакви различия“ (Буров и др., 2001, с. 159).

Диференциацията в обучението се основава на съблюдаването на индивидуалните предпоставки и учебните възможности на обучаваните (Heckl, Sandfuchs, 1997, с. 37, цит. по Мирчева, 2013, с. 8). Според Парадайз и Линзер (2005, с. 5, цит. по Мирчева, 2013, с. 8) диференциацията в училище и в обучението възприема индивидуалността като конструктивна база и преследва целта всеки отделен ученик да бъде максимално стимулиран индивидуално и с това оптимално поощрен. Авторите изтъкват, че индивидуалните възможности и учебното поведение са основа за диференцирани дейности на съдържателно, дидактическо, методическо, социално и организационно ниво.

В българската дидактическа литература този въпрос също е обект на разискване. М. Андреев (Андреев, 1996, с. 31) посочва необходимостта от диференциация, като казва, че „обучението въздейства диференцирано както върху отделните ученици, така и върху различните страни и характеристики на един и същ ученик“.

Пл. Радев (2005, с. 461) изтъква, че диференциацията в обучението позволява:

- ✓ да се различават повече стимули чрез преподаването;
- ✓ да се обособяват водещи компоненти в ученето и преподаването;
- ✓ да се децентрира;
- ✓ да не се съвместява;
- ✓ да се отделя целта и др.

Бьонш (2004, с. 21, цит. по Мирчева, 2013, с. 9) разширява тези определения, като твърди че под диференциация се разбира вариативният подход при предлагането и преработването на учебното съдържание, разпределянето на учащите към групи според определени критерии. Според него става въпрос за спазването на изискването на всеки учащ да се предоставят оптимални учебни шансове, като от една страна се осигуряват предметните, институционалните и обществените изисквания, а в същото време се действа ориентирано към обучавания. Диференциацията представя организацията на учебния процес като сноп от мероприятия, които оптимизират ученето в предметно, организационно, институционално, но също и в индивидуално и социално отношение.

Според К. А. Томлинсън (2014) обучаващият, който прилага диференциран подход взема предвид индивидуалните стилове на учене на обучаваните си и нивата им на готовност, преди да създаде план за урока. Авторката казва още, че този метод е от полза за широк кръг учащи – от тези с обучителни затруднения, до тези, които се считат, че са с изявени способности. За прилагането на диференцирана стратегия е необходимо групата да се раздели на малки подгрупи и/или на обучаваните да се дават индивидуални задачи от образователното съдържание, но да са отчетени различните потребности на всички. Пак според нея, в основата на качествено преподаване стои целенасочено използване на гъвкаво разделяне на групи, осъществявано ежедневно или ежеседмично, съобразено с конкретните потребности на отделните учащи в групата.

Диференцираното обучение не се отнася само до различните начини, по които учителите обучават учениците. По-скоро диференцираното обучение означава промяна на темпото, нивото или вида на обучението, което учителите предоставят в отговор на индивидуалните нужди, стилове или интереси на обучаваните (Неасох, 2002).

Важно е да се направи и разграничение между *диференциацията* и *индивидуализацията* в обучението. В литературата индивидуализирането често се възприема като интензивна форма на диференциране (Wiater, 2001, с. 16, цит. по Мирчева, 2013). В българската дидактика се говори предимно за принцип за индивидуален подход (Андреев, 1996, с. 133-135; Петров, 1998, с. 255-258).

Според Bohl, Batzel и Richey (2012, с. 47, цит. по Мирчева, 2013) за разлика от индивидуализацията, понятието диференциация не се цели задължително в индивида с неговите учебни предпоставки и интереси, а се отнася към групиране на типични характеристики в групата или класа, според постиженията или интересите. Чрез диференциацията се повишава възможността да се отговори и на индивидуалните потребности на обучавания. От тази гледна точка индивидуализирането се възприема като извънредна проява на диференциацията.

Тя може да се осъществи лесно в различни фази в рамките на един учебен час или методична единица.

К. Славов (1973) е на мнение, че индивидуален подход е необходим както за обучаваните с по-големи способности, така и за тези със средни и слаби способности. Оптимални условия за развитието на учащите с повишени способности могат да бъдат създадени като се повишат изискванията към качеството на учебната им работа, като им се задават задачи с повишена трудност. Те могат да бъдат и помощници на обучавания при работата му с по-изоставащите. Според автора са необходими обаче мерки, които да предотвратят проявата на надценяване, високомерие и самолюбие.

В тази връзка Трухо (2004) смята, че всеки ученик не учи нещо различно; всички учат едно и също нещо, но по различни начини. И не е необходимо на всеки обучаван да му бъде преподавано индивидуално. От друга страна, при диференцираното обучение една и съща задача бива представяна по различни начини и на различни нива, така че всички учащи да могат да подхождат към нея по свой собствен начин.

Всъщност диференцираното обучение е подход към преподаването, а не просто набор от стратегии или дейности. Ефективната диференциация изисква текуща оценка на нуждите на обучаваните и съзнателно внимание към проектирането на учебни дейности и оценка, за да се отговори на тези нужди. Вярно е, че преподавателите трябва да разполагат с обширен репертоар от базирани на изследвания стратегии за обучение, но те също трябва да могат да „мислят извън кутията“, за да гарантират, че нуждите на всеки учащ са удовлетворени (Ford, 2012).

## 1. Принципи на диференцираното обучение

Могат да се обособят пет основни принципа на диференциация според Томлинсън (2014, цит. по Solberg, 2017):

**Първият принцип** - среда, която насърчава и подкрепя ученето, предполага, че такава среда е необходимо условие, за да се осъществи диференциация. Този принцип се счита за ключов за развитието на обучаваните чрез създаване на добра учебна среда, в която те да се чувстват ценени като личности, и където да работят заедно, за да подобрят взаимното си развитие. Освен това средата в класната стая трябва да се счита за безопасна – такава, в която учащите могат да правят грешки, но и да постигат успехи.

**Вторият принцип** - качествена учебна програма, се фокусира върху значението на създаването на учебна програма, която е организирана по начин, подпомагащ ученето. Ученето от учебника не е достатъчно и дори понякога не е възможно за някои обучавани. Томлинсън (2014) твърди, че е изключително важно преподавателите ясно да информират обучаваните за това, което е от съществено значение те да знаят, разбират и могат да правят. По този начин тези, които се затрудняват, могат по-лесно да се концентрират върху най-важната информация.

**Третият принцип** - оценка, която дава информация за преподаването на обучаващия и ученето на обучаваните, се фокусира върху важноста на разглеждането на оценката и обучението като взаимосвързани. Това означава, че преподавателите трябва да предлагат формиращо оценяване във всеки урок като част от обучението, за да развият компетентността на учащите. Оценяването е наложително за обучаващия, за да научи за текущото разбиране на материала от

всеки обучаван и да му помогне да получи повече информация как да помогне на учащите.

**Четвъртият принцип, обучение, което отговаря на различията на обучаваните,** се отнася до това как обучението трябва да реагира на различията на учащите и техните индивидуални нужди и идентичност. В класната стая се срещат различни учащи и следователно преподавателят трябва да използва различни видове дейности. Той трябва да е запознат със силните, слабите страни и интересите на всеки обучаван и да провежда дейности според тях. Освен това, в диференцирана класна стая обучаващият знае капацитета на всеки обучаван за учене и трябва да го подкрепя по начин, по който да постигне добри резултати.

**Петият принцип, ръководене на обучаваните и управление на установените практики,** подчертава значението на това преподавателят действително да ръководи учащите в тяхното обучение и да управлява установените практики в класната стая. Това означава, че той трябва да даде обмислени и ясни насоки, когато въвежда множество задачи. Освен това може да установи определени практики и процедури за обучаваните, нуждаещи се от помощ, което означава, че те трябва да се научат да дават и да получават помощ от други обучавани, не само от преподавателя. Освен това, в класната стая трябва да има превантивна атмосфера срещу предизвикателно поведение.

## 2. Елементи на диференцираното обучение

Според Томлинсън (2014, с. 20) елементите на диференциацията са:

**Съдържанието** се отнася до входящата информация (input), която се очаква от обучаваните да знаят, разбират и могат да прилагат, за да постигнат дадена учебна цел. Освен това съдържанието включва информация от различни източници, например учебници и уеб страници, с които те трябва да са запознати.

**Съдържанието** по английски език може да бъде предоставено в различни формати. Стилете на учене на обучаваните се различават, тъй като някои учат най-добре, когато четат нещо, а други – когато слушат или направят нещо. Съществуват четири основни сензорни модалности, които обучаваните използват, за да възприемат информацията – визуална, слухова, кинестатична и четене/писане. Преподавателят може да проучи какъв стил на възприемане има всеки учащ и да го използва, за да предоставя индивидуализирани материали, съобразени с него. Но това не е особено практично, тъй като отнема много време, особено при преподаване в големи групи. Вместо това, той може да проектира съдържанието, така че да се хареса на възможно най-много стилове, така че всеки обучаван да може да адаптира своя стил на учене (Parker, 2023).

Например, вместо преподавателят просто да даде на цялата група книга, която всички да прочетат, може да ги разпредели да четат по групи, така че да се комбинират модалностите четене и слушане. Когато показва видеоклипове, те трябва да бъдат придружени от текстови субтитри и винаги, когато е възможно, трябва да се използват реални и други материали, които учащите могат да докоснат с ръка.

**Съобразяване на съдържанието с нуждите на обучаваните**

Тъй като обучаваните притежават различни знания и умения по английски език, съдържанието, което обучаващият им предоставя, трябва да съответства на тях и да не надхвърля текущото ниво, на което са в момента. Може да се използва Таксономията на Блум (1994), която представлява рамка, описваща подробно различните нива на умения, на които учащите могат да работят. Някои може да

запомнят и разбират само неща, които са научили, докато други може да са по-способни и да умеят да прилагат, а след това и да анализират това, което са научили. Използвайки тази рамка, преподавателят трябва да наблюдава обучаваните, за да определи различните им нива на умения, след което да разграничи дейностите, за да отговори на техните нужди.

Работните листове са добър инструмент, който може да послужи на обучаващия при диференцирането на обучението по английски език. Например те могат да покриват една и съща тема и съдържание, но да изискват от учащите да демонстрират своите знания и умения по различни начини, отговарящи на техните нужди и съобразени с тяхното ниво (Parker, 2023).

**Процесът** се отнася до процедури и практики, които учащите използват, за да възприемат и осмислят съдържанието. Често процесът се оформя от дейностите, инициирани от преподавателя по време на обучението. Дейностите трябва да са свързани със специфични учебни цели и да гарантират, че отделните обучавани разбират и създават свои собствени идеи относно темата на обучение (Tomlinson, 2014).

*Създаване на групи въз основа на способностите на обучаваните*

Разделянето на групата (класа) на по-малки групи въз основа на техните знания или ниво на умения позволява на преподавателя да предостави съдържание, специално пригодно за всяка група и нивото на умения на учащите в нея, но също така помага на обучаваните да се чувстват по-комфортно в самия процес на обучение.

Друг вариант е т.нар. *Peer scaffolding*, когато двама обучавани работят заедно върху задача и знанията се прехвърлят от единия на другия. Когато обучаваните са „на една и съща страница“ и се разбират помежду си, защото имат сходни нива на умения, това може да направи учебния процес много по-удобен за тях, което може да доведе до по-ефективно учене.

Когато обяснява нещо на всяка група, обучаващият може да даде обясненията на ниво, което всички учащи в определена група могат да разберат, тъй като всички те са със сходни нива на умения или знания, което също допринася за ефективността на учебния процес (Parker, 2023).

*Предвиждане на време за затруднените обучавани*

Когато обучаващият планира уроците си, винаги трябва да предвиди време във всеки урок, в което да окаже помощ на затруднените обучавани. Някои от тях вероятно ще се справят със задачите, докато други може да се нуждаят от допълнителна подкрепа, за да ги изпълнят. Когато той проектира задачи за урока си по английски език, трябва да го прави така, че те да бъдат завършени малко по-рано от края на часа, но също така трябва да има и готови допълнителни дейности за учащите, които ще приключат по-бързо. Допълнителен работен лист или забавна дейност ще държи напредналите обучавани ангажирани, докато преподавателят оказва съдействие и подкрепа на онези, които се затрудняват (Parker, 2023).

**Продуктът** се фокусира върху това как обучаваните показват какво могат да направят, разбират и са научили за съдържанието. Продуктът обаче не покрива всичко, което обучаваният постига като резултати по време на урок, например отговорите на въпроси, свързани с текст, не се считат за част от продукта. Вместо това продуктът в модела на Томлинсън се отнася до кулминационни или обобщаващи продукти като текстове, тестове, презентации и проекти.

При диференцирането на продукта целесъобразно е използването на рубрика, която отчита всички нива на уменията на обучаваните. *Рубриците* са

инструменти, които могат да се използват за оценка на умения. Те обикновено са под формата на таблица или координатна мрежа, където са показани всички различни нива на владение за определено умение. Например рубрика за говорене и произношение може да помогне на обучаващия да прецени колко квалифицирани са учащите и да идентифицира кои от тях може да се затрудняват да научат конкретно умение или концепция (Parker, 2023).

Друга рубрика може да бъде използвана за определяне на нивата на уменията за писане. Например (Parker, 2023):

- ✓ *Слабо ниво* – обучаващият може да пише някои думи, но допуска правописни грешки;
- ✓ *Задоволително ниво* – обучаващият може да пише повечето думи, но не и цели изречения;
- ✓ *Добро ниво* – обучаващият може да пише цели изречения с някои грешки;
- ✓ *Отлично ниво* – може да пише цели изречения без грешки.

В този пример, вместо преподавателят просто да изисква думите да бъдат написани правилно при задоволителното ниво на владение, може също така да се обърне внимание колко добре обучаващият използва пунктуация или дали се затруднява само с определени типове думи (напр. затруднява се само с по-сложни и дълги думи, докато пише вярно всички по-прости и къси думи).

**Въздействието/средата** обхваща социални взаимодействия, климат и условия в класната стая, които формират учебната среда. Диференциацията на средата в класната стая се разбира като управление на поведението на обучаващите от обучаващите по начин, който улеснява ученето. Тези характеристики описват климата и атмосферата в класната стая. Примери за това как преподавателите могат да диференцират средата в класната стая са промяната на местата за сядане на учащите и използването на ресурси като помощник-учители, например, за подобряване на учебната среда. Ако обучаващите се нуждаят от контролирани упражнения, изясняване на недоразумения и обяснения по време на часа, помощник-учителят може да организира учебни дейности в по-малка група от много малко учащи по време на урока. Обучаващите са по-склонни да бъдат активни в обучение в малка група и следователно да научат повече (Tomlinson, 2014).

Освен това, в диференцирана класна стая учащите са склонни да бъдат по-ангажирани в учебния процес, което води до по-малко проблеми с дисциплината (Weselby, 2014). Brevik & Gunnulfson (2016, цит. по Solberg, 2017) споменават значението на това учащият да се чувства разпознат и „видян“ от преподавателя в добра среда за учене в класната стая, за укрепване на увереността на обучаващите (цит. по Solberg, 2017).

Важно е да отбележим, че диференцираното обучение може да означава преподаване на един и същи материал на всички учащи, като се използват различни стратегии за обучение, или може да изисква от обучаващия да изнася уроци на различни нива на трудност въз основа на способностите на всеки учащ. Затова според С. Weselby (2022) преподавателите трябва да вземат предвид няколко много важни елемента при прилагане на диференцираното обучение в своята класна стая:

- Уроците трябва да са проектирани въз основа на стиловете на учене на обучаващите;
- Учащите да са групирани по споделян интерес, тема или способности за изпълнение на дадена задача;

- Оценяването на обучаваните да се извършва с помощта на формиращо оценяване;
- Преподавателите да управляват класната стая по начин, който да създава безопасна и подкрепяща среда;
- Съдържанието на урока да се оценява и коригира непрекъснато, за да отговаря на нуждите на обучаваните.

### **3. Приложение на диференцираното обучение**

Всеки преподавател трябва да използва диференцирано обучение, независимо от предмета, който преподава. Изследвания (Cusumano and Mueller, 2007) показват, че то може да подобри уменията на обучаваните за четене, писане и смятане, както и поведението им. Освен това може да повиши морала на обучаващите.

Друго проучване (Chamberlin and Powers, 2010) показва, че обучаваните в диференцирана група демонстрират по-добро разбиране на математическите концепции от тези, преподавани по традиционен начин. Несъмнено използването на този подход ще помогне на учащите да научат английски по-бързо, като същевременно с това прави работата на преподавателя много по-лесна.

Трябва да отбележим, че този подход не трябва да се използва по време на всеки урок, тъй като обучението в цяла група може да работи много добре при някои обстоятелства. Диференцираното обучение е мощен инструмент, но с много специфична употреба и трябва да се прилага само когато преподавателят забележи, че обучаваните изпитват трудности при традиционните методи на обучение. Диференциацията в клас може да се използва в следните случаи (Parker, 2023):

- ✓ Обучаваните нямат толкова много предварителни познания по дадена тема като останалите в групата.
- ✓ Обучаваните са запознати с дадена тема, но не могат да демонстрират тези знания добре на тестове.
- ✓ Обучаваният има увреждане, което го затруднява да изпълнява задачи толкова бързо, колкото другите.
- ✓ Един учащ проявява умения за четене на по-ниско ниво, докато всички негови връстници работят на по-високо ниво.
- ✓ Някои от обучаваните не са в състояние да разберат концепция, която техните връстници лесно разбират.

### **4. Подходи и стратегии за диференцирано обучение при интензивно изучаване на английски език**

Colorín Colorado, една от водещите образователни организации в САЩ за обучение по английски език на хора с различен майчин език, очертава три ключови фактора, които помагат да се определи как нуждите на обучавания трябва да повлияят на стратегията за диференциация (Ford, 2012):

- ✓ *Готовност* - Има ли обучаваният необходимите предварителни знания, за да научи новите концепции в тази учебна единица? Усвоил ли е необходимите умения за успех в тази област?
- ✓ *Интерес* - Какви теми интересуват учащия? Какво го кара да се чувства мотивиран да учи? Как тази учебна единица може да бъде представена по привлекателен начин за обучаваните?



- ✓ *Стил на учене* - Как този обучаван „подхожда към задачата да учи“ и какви видове дейности му помагат да учи най-ефективно? Какъв е стилът му на учене?

За да бъде стратегията за диференциация ефективна, тя трябва да взема под внимание тези три фактора, когато се планира учебната програма, така че обучаваните да могат да учат чрез средствата, които са най-подходящи за техните нужди. По-долу ще представим някои подходи и стратегии за диференциация на обучението при интензивно изучаване на английски език, които биха направили учебния процес оптимално ефективен.

➤ ***Опознаване на учениците и техните интереси и възможности***

Един от начините обучаващите да опознаят по-добре интересите на обучаваните е да използват дейности за разчупване на леда (icebreakers). Например стратегията „Намерете някой, който...“ (Find Someone Who), при която учащите трябва да се смесят със своите съученици и да намерят някой, който има сходни на техните интереси. Предварително преподавателят е подготвил работен лист с въпроси, по подобие на лексикон (Фиг. 1). В края на часа той събира листите и с тяхна помощ може да научи повече за интересите на обучаваните (Kagan, 2000, цит. по King-Shaver and Hunter, 2004).

Друга подобна стратегия съчетава личното представяне на обучаваните с предварителна оценка на техните възможности по английски език. Обучаващият отново подготвя работен лист, като изброява качества и характеристики на личността, чрез които учащите могат да се опишат и да изкажат какво харесват и не харесват в себе си (Фиг. 2). Те се представят пред цялата група/клас. Тази идея може да се разшири и обучаваните да представят своите интереси, като създадат колаж или презентация, или просто донесат любим предмет от къщи и опишат неговото значение за тях. Също така тази стратегия позволява и учащите да се интервюират взаимно и след това всеки да представи своя партньор пред цялата група (King-Shaver and Hunter, 2004).

**Getting to Know Me - Icebreaker**

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

1. My favorite book is \_\_\_\_\_
2. The books I like to read are \_\_\_\_\_
3. The music I like is \_\_\_\_\_
4. The movies and series I watch are \_\_\_\_\_
5. My favorite movie or series is \_\_\_\_\_
6. My favorite pastimes are \_\_\_\_\_
7. My favorite places are \_\_\_\_\_
8. My favorite sport is \_\_\_\_\_
9. In summer I like to \_\_\_\_\_
10. In winter I like to \_\_\_\_\_
11. My hobbies are \_\_\_\_\_
12. The foods I like to eat are \_\_\_\_\_
13. The drinks I like to drink are \_\_\_\_\_
14. One goal I want to achieve is \_\_\_\_\_

*Фигура 1. Icebreaker Worksheet №1*



➤ **Предоставяне на съдържание в различни формати**

В зависимост от нивото на владеене на английски език, някои обучавани може да се затрудняват да разберат съдържание, предоставено само на английски език. В този случай преподавателят може да предостави и версия на текста на български език (на техния майчин език), допълнена от визуално съдържание като графики и диаграми в подкрепа на урока. Могат да се предвидят и допълнителни дейности за дискусия, за да могат учащите да разберат напълно съдържанието, което се преподава (Williams, 2022).

➤ **Включване на множество методи за автентична оценка**

Тук не става въпрос да се използват повече тестове за оценка, а по-скоро да се използват различни методи за оценка, за да се проследява по-лесно напредъкът на обучаваните по всяка учебна единица. Освен това е важно преподавателят да диференцира оценките си, за да е сигурен, че всички ученици, независимо от нивото им на владеене на английски език, могат да демонстрират усвоените знания и умения. Такива методи за автентична оценка са: рубрики, изходящи карти (exit cards), оценяване, базирано на учебната програма, документирани наблюдения и др. Когато използват различни методи за оценка, преподавателите изграждат портфолио от данни, което предоставя по-точна представа за всички обучавани в групата. Така обучаваните разполагат с необходимата информация, за да се справят с проблеми от различно естество, възникнали по време на обучението, както и да определят подходящи стратегии за диференциация (Williams, 2022).

➤ **Разделяне на малки групи**

Ефективното обучение по английски език включва учене в различни форми, включително индивидуални, работа в малки групи и дейности за цялата група. Обучаваните могат да се разделят на групи в зависимост от поставената задача или въз основа на тяхната готовност или интереси. Групите могат да бъдат определяни от преподавателя или от самите обучавани, които да се разпределят целенасочено или произволно. По този начин те работят с по-разнообразни събеседници и се предотвратява етикерането им като напреднали или имащи затруднения. Докато преподавателят планира груповите дейности е важно да помисли как различните групи биха могли да бъдат от полза за обучаваните в различни ситуации. Например дейностите по групово четене може да работят най-добре в определени групи, но разработването и презентирането на проекти може да работи по-добре в други. Разменянето на обучавани от различните групи също е опционално (Williams, 2022).

➤ **Насърчаване на учениците да разговарят**

Важно е обучаваните да бъдат насърчавани и да им бъдат предоставяни възможности да разговарят на английски език възможно най-дълго време. Говоренето на преподавателя може да се сведе до минимум. За целта могат да се използват разнообразни дейности и игри, които да провокират разговор и да изискват от всеки учащ да упражнява езика според своите възможности към момента. Когато обучението по английски език е под формата на лекции за цялата група, учащите, които изпитват по-големи затруднения може просто да си замълчат и да не задават изяснителни въпроси, за да не прекъсват лекцията, което води до натрупване на пропуски (Fitzell, 2021).

➤ **Поставяне на задачи с различна сложност**

Задачите с различна сложност имат за цел да формират у обучаваните основни умения по английски език в зависимост от техните възможности в дадения момент. Съдържанието на учебната програма и заложените в нея цели са

едни и същи, но задачите, които преподавателят поставя са с различни нива на сложност и абстрактност или с различни изисквания при задачи с отворен отговор. Учащите с умерени умения за разбиране на английски език могат да създадат история по ключови думи, а напредналите – да разкажат история от гледната точка на главния герой или някой от останалите герои. Различните нива на сложност трябва да предизвикват обучаваните по подходящ начин, съобразен с техните способности. Обучаващият, от своя страна, трябва да се увери, че всички задачи, независимо от нивото на сложност, са интересни и ангажиращи за обучаваните. Дейностите и задачите могат да се коригират чрез: нивото на сложност, структурата, предоставените материали, разрешеното време, темпото на заданието, броя стъпки, необходими за завършването му, необходимото ниво на независимост, формата на изразяване: писмо, есе, доклад, изследователска статия, разказ, реч (Access Center, 2004).

➤ **Компактност**

Компактността включва коригиране на диференцираното обучение, за да се вземе предвид приоритетно овладяването на учебните цели от обучавания. Този процес се състои в три стъпки (Access Center, 2004):

- 1) оценяване на обучавания, за да се определи неговото ниво на знания върху материала, който ще изучава и да се определи какво още трябва да усвои;
- 2) създаване на план за това, което обучаваният трябва да знае и това, което той вече е усвоил;
- 3) създаване на план за освободеното от по-горните дейности време, в което да се извършва ускорено или допълнително обучение.

➤ **Центрове и групи по интереси**

Центровете по интереси обикновено се използват с по-малки учащи, докато групите по интереси се прилагат с възрастни. Те се създават така, че учебните преживявания да са насочени към конкретен интерес на обучавания. За учащите може да бъде мотивиращо сами да изберат темата. Центровете по интереси може да са фокусирани върху специфични умения за четене, като обогатяване на речниковия запас. Планирането на дейностите може да се съсредоточи върху интересна тема като „Космически пътешествия“ или „Любим филмов герой“. В групите по интереси обучаваните могат да работят съвместно, за да напишат доклад за книга, към която проявяват общ интерес (Access Center, 2004).

➤ **Многослойна учебна програма**

Подходът на многослойната учебна програма включва 3 слоя (като пирамида), където учащите започват с основно обучение и умения (слой С) и преминават към използване на мисловни умения на по-високо ниво (слой В и след това слой А). Разработен от преподавателя и автор Kathie Nunley (2006), подходът идва като отговор на нейния опит в класната стая с ученици от гимназията, но е приложим и за по-големи и по-малки учащи.

*Базовото ниво на компетентност, ниво С*, включва основно обучение и усвояване на основни умения. Този слой отразява това, което всеки обучаван трябва да може, знае, разбира и прави. На това ниво учащите събират фактическа информация и я добавят към своята банка от знания.

*Средното ниво на компетентност, ниво В*, включва приложение на наученото. Това е мястото, където обучаваните употребяват и манипулират информацията от предходното ниво. Обикновено този слой изисква от тях да прилагат, манипулират, откриват, доказват, демонстрират, да правят хипотези и да решават проблеми.

*Най-високото ниво на компетентност, ниво А*, включва критичното мислене. Това е мястото, където обучаваните оценяват и мислят критично по даден проблем. Според Нънли (2006) целта на този слой е да ги научи на умения за критично мислене и да прилагат наученото в класната стая в ежедневието си. Слой А се състои от въпроси, които карат обучаваните да анализират дадена тема. Често не съществува правилен или грешен отговор.

Нънли (2006) подчертава, че всички слоеве трябва да предоставят на учащите известен контрол върху тяхното обучение. Тя предлага подобен на меню подход към задачите във всеки слой. Той позволява на обучаваните да избират от наличните опции, предоставени от преподавателя.

*Менютата* предлагат на обучаваните начин да вземат решение какво ще правят, за да отговорят на изискванията на групата. Менюто може да бъде за един урок, за едноседмичен или дори едномесечен период на обучение. След като преподавателят реши кои са основните знания и/или умения, той може да започне да създава меню.

Wormeli (2006) оформя опциите в менюто в стила на меню от ресторант, което може да включва „предястия“, „основни ястия“, „гарнитюри“ и дори „десерти“. Той предлага следния формат:

- ✓ *Предястия (незадължително)* - списък със задачи или проекти; обучаваните избират един елемент за изпълнение.
- ✓ *Основно ястие (задължително)* - задача или проект, който всеки трябва да изпълни.
- ✓ *Гарнитюри (незадължително)* - списък със задачи или проекти; обучаваните избират два елемента за изпълнение.
- ✓ *Десерти (опции)* - незадължителни, но интересни и завладяващи задачи или проекти; трябва да представляват голям интерес и предизвикателство; обучаваните избират една от тези опции; има различни нива на сложност.

#### ➤ **Кубиране**

Кубирането изисква обучаваните да разгледат дадена тема от 6 различни ъгъла. Преподавателите често създават визуален куб, който служи като отправна точка, когато искат учащите да анализират или разгледат различни аспекти на дадена тема. Кубчетата могат да се използват като стратегия след четене, която изисква от обучаваните да мислят критично по дадена тема. Когато те работят с кубчета, прилагат информация по нови начини. Кубовете могат да бъдат диференцирани по интереси и готовност (NSW Department of Education, 2022).

Един от най-добрите начини за въвеждане на кубирането е преподавателят да приложи дейността към общ или познат обект. Избира се обект, подходящ за възрастта и интересите на обучаваните, след това се представя на цялата група и се оформят по-малки групи, които да разгледат (или проучат) обекта от няколко ъгъла. Обучаваните работят в определените двойки или групи. Групите могат да бъдат създадени според нивото на готовност на учащите, тъй като перспективите за кубиране започват от най-лесното ниво и стават все по-сложни. Използвайки обекта като тема, учащите могат да го опишат как изглежда, да го сравнят с друг подобен или пък напълно различен обект, да го асоциират с нещо познато, да го анализират – да опишат частите му, как е направен и т.н., да го използват в практиката – какво могат да правят с него и как да го използват, да се аргументират и пр. Обучаващият дава на учащите около 10 минути да изградят мини-презентация, след което един от всяка група представя своята презентация пред всички.

Кубирането има 4 основни стъпки (NSW Department of Education, 2022):

- 1) Избиране на тема: предварително се определя времето, което ще се отдели на кубирането. Подходът лесно може да се приложи в рамките на един учебен час, но дейностите могат да бъдат и разширени при нужда, ако са необходими по-задълбочени изследвания по избраната тема.
- 2) Създаване на групи въз основа на готовността и интересите на обучаваните.
- 3) На всяка група се задава гледна точка, от която да изследват темата.
- 4) В края на часа представители от всяка група представят гледните си точки.

### **Заклучение**

При изучаването на английски език (или друг чужд език) диференцираното обучение е почти задължителен метод в репертоара на всеки добър преподавател. Това важи в още по-голяма степен при интензивното обучение, където учебното съдържание се покрива за по-кратък период от време или се включва и разширена подготовка по езика. Независимо дали става въпрос за ученици от начален етап, прогимназия, гимназия, студенти или възрастни хора, групите (класовете) са разнородни и учащите рядко са на едно и също ниво, тъй като нямат еднакви предварителни знания, нямат и еднакви умения за четене и писане на английски, но пък имат различни стилове на учене, а понякога и поведенчески проблеми, които засягат ученето на езика в негативен аспект. Често в групата може да има и обучаван/и, които са с увреждания, специални нужди или специални образователни потребности (СОП).

В тези и други случаи диференцираното обучение може да бъде особено полезно за справяне с тези проблеми в класната стая. Тук е важно да отбележим, обаче, че прилагането на един проактивен подход би било много по-ефективно. Това означава преподавателят по английски език да съумее да предвижда евентуални сценарии, при които ще е необходимо да се използва диференциацията в преподаването. По-лошият вариант е да изчака обучаваните да започнат да срещат затруднения с учебния материал и след това да приложи подхода. Но и в двата случая диференциацията, прилагана самостоятелно или в комбинация с други методи, ще даде желаните резултати за всеки обучаван, в зависимост от неговите нужди, потребности и способности.

### **Използвана литература**

1. Андреев, М. (1996). Процесът на обучението. Дидактика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
2. Буров, С. и др. (2001). Съвременен тълковен речник. Велико Търново: Gaberoff.
3. Мирчева, И. (2013). Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище. София: Веда Словена – ЖГ.
4. Петров, П. (1998). Дидактика. София: Веда Словена – ЖГ.
5. Радев, Пл. (2005). Обща училищна дидактика. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
6. Славов, К. (1973). Индивидуализация и диференциация на обучението по математика. София: Народна просвета.
7. Access Center. (2004). Differentiated Instruction for Reading. Washington D.C.: Author.
8. Bloom, B. S. (1994). Reflections on the development and use of the taxonomy. In Rehage, Kenneth J.; Anderson, Lorin W.; Sosniak, Lauren A.

- (eds.). *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective*. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Vol. 93. Chicago: National Society for the Study of Education.
9. Bohl, T., Bätzel, A., Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. In: Bohl, T., M. Bönsch, M Trautmann, B. Wischer (Hrsg.): *Binnendifferenzierung*. Teil I. Kassel: Prolog – Verlag, S. 40–69.
  10. Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*.
  11. Bunting, M. (2015). Tilpasset opplæring på videregående nivå - Elever som aktører i eget læringsarbeid. *Bedre Skole*.
  12. Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht*. Oldenbourg: Oldenbourg Schulbuchverlag.
  13. Chamberlin, M., Powers, R. (2010). The Promise of differentiated instruction of enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, Volume 29, Issue 3, September 2010, Pages 113–139, <https://doi.org/10.1093/teamat/hrq006>.
  14. Cusamano, C., Mueller, J. (2007). How Differentiated Instruction Helps Struggling Students. *Leadership*, v36 n4 p8-10 Mar-Apr 2007.
  15. Fitzell, S. (2021). Proven Tips, Tools and Strategies to Teach English Language Learners, Part 2. [Online]. Available at: <https://susanfitzell.com/proven-tips-tools-strategies-to-teach-ell-2/> [Accessed 08 July 2023].
  16. Ford, K. (2012). Differentiated Instruction for English Language Learners [Online]. Available at: <https://www.colorincolorado.org/article/differentiated-instruction-english-language-learners> [Accessed 20 June 2023].
  17. Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3–12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
  18. Heckt, D. H., Sandfuchs, U. (Hrsg.). (1997). *Grundschule von A bis Z*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
  19. Kagan, S. (2000) *The Structural Approach to Character Development*. Kagan Online Magazine, Winter 2000.
  20. King-Shaver, B., Hunter, A. (2004). *Differentiated Instruction for the English classroom: content, process, product and assessment*. Heinemann, Portsmouth, NH.
  21. NSW Department of Education. (2022). Strategies for differentiation. Available at: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/strong-start-great-teachers/refining-practice/differentiating-learning/strategies-for-differentiation> [Accessed 10 July 2023].
  22. Nunley, K. (2006). *Differentiating the high school classroom: Solution strategies for 18 common obstacles*. Corwin Press.
  23. Paradies, L., Linsler, H. (2005). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
  24. Parker, C. (2023). Differentiated instruction: how to use it in the ESL classroom. [Online]. Available at: <https://www.englishclub.com/efl/tefl-articles/tips/differentiated-instruction-esl/> [Accessed 02 July 2023].



25. Solberg, M. (2017). *The Differentiated English Classroom. Teachers' approaches to differentiated instruction in group lessons in lower secondary school.* Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.
26. Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition, Alexandria, VA, USA: ASCD.
27. Trujo, S. (2004). Differentiated instruction: We can no longer just aim down the middle. *ELL Outlook*. [Online]. Available at: <https://thesecondprinciple.com/optimal-learning/brain-based-education-an-overview/> [Accessed 2 July 2023].
28. Weselby, C. (2022). What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom [Online]. Available at: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/> [Accessed 15 June 2023].
29. Wiater, W. (2001). *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer Verlag.
30. Williams, C. (2022). Differentiation Strategies for ESL Students. [Online]. Available at: <https://www.studentachievementsolutions.com/differentiation-strategies-for-esl-students/> [Accessed 08 July 2023].
31. Wormeli, R. (2006). Accountability: Teaching Through Assessment and Feedback, not Grading. *American Secondary Education*, 34(3), 14–27. <http://www.jstor.org/stable/41064580>.





