

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку цілісного комплексу відносин між нашою країною та європейськими сусідами опанування однієї або кількох іноземних мов має велике значення насамперед як засобу життєдіяльності людини. Стрімкі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії і практики навчання іноземних мов зумовлює необхідність оновлення змісту і методів навчального процесу, зокрема на початковому етапі навчання.

Соціальна потреба суспільства у спеціалістах, що в однаковій мірі володіють усною і писемною формами іншомовної комунікації, зумовила появу наукових праць, які доводять доцільність взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності з початку вивчення іноземної мови, що, з одного боку, зумовило самостійність у розвитку кожного з них, а з іншого, – необхідність використання в них однієї лексико-граматичної основи.

У зв'язку з цим багато лінгводидактичних досліджень останніх років присвячено проблемам навчання читання і письма як самостійних і рівнозначних видів мовленнєвої діяльності (О.Б.Бігич, В.М.Жуковський, Н.В.Лисанова, Р.Ю.Мартінова, С.Ю.Ніколаєва, К.І.Онищенко, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, С.В. Роман, С.К.Фоломкина).

Однак, доводячи високу значущість читання у вивченні іноземної мови, учені по-різному визначають терміни, а звідси і методи навчання цього виду мовної діяльності.

Методи навчання іншомовного читання на початковому етапі в більшій мірі стосуються системи вправ з навчання технічного боку читання. Цьому виду діяльності приділяється досить багато часу, тому що проблеми техніки читання пов'язані і із засвоєнням графічного зображення букв, і зі знанням їх співвідношення зі звуками, і з умінням декодувати їх графічне зображення в слова, зміст яких необхідно сприймати швидко, незважаючи на складність їх граматичних сполучень з іншими. Проте засвоїти всі ці дії ще не означає вміти читати і сприймати зміст того, що читається. Розвитку саме цього аспекту на початковому етапі вивчення іноземної мови, на жаль, приділяється менше уваги, ніж формуванню навичок техніки читання.

Це зумовлює необхідність розробки особистісно орієнтованої методики навчання іншомовного читання молодших школярів, тобто такої методики, яка на відміну від усіх попередніх гарантувала б розвиток необхідних умінь читання в переважній більшості школярів у встановлені терміни.

Навчання читання нами здійснювалося на основі дидактичної моделі (опис та обґрунтування її подано в [3]), яка складається з трьох видів навчальної діяльності: а) цілеспрямованого навчання сприйняття і розуміння того, що читається на мотиваційно-спонукальному етапі, який відповідає рецептивному білінгвізму, що досягається перед текстовими вправами; б) цілеспрямованого навчання добувати і викладати фактичну інформацію, яка міститься в тексті на аналітико-синтетичному етапі, що відповідає репродуктивному білінгвізму, який досягається текстовими вправами; в) цілеспрямованого навчання творчо оброблювати інформацію тексту та викладати її у власній інтерпретації на контрольно-коригуючому етапі, що відповідає

продуктивному білінгвізму, який досягається після текстовими вправами.

На мотиваційно-спонукальному етапі тексти для читання мають складатися з виключно знайомого лексико-граматичного матеріалу; на аналітико-синтетичному етапі тексти для читання можуть містити до 5 % незнайомого мовного матеріалу, засвоєння якого має здійснюватися шляхом активного використання в мовленні в кожному подальшому тексті в межах тематичної групи всіх лексико-граматичних явищ, що попередньо виведені як пасивно вживані; на контрольно-коригуючому етапі тексти для читання повинні містити незнайомий мовний матеріал, що засвоюється шляхом його вживання з тексту в текст.

Оскільки в спеціалізованих школах України широко використовуються методи навчання техніки читання й письма та читання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності В.М.Плахотника і Т.К. Полонської [2], та І.М.Верещагіної і Т.О.Притикиної [1], реалізовані в підручниках і робочих зошитах до них для учнів 1-3 класів, нами проведено порівняльне дослідження їх ефективності для того, щоб визначити, який компонент змісту навчання читання потребує найбільшої модернізації і який результат в цілому дають ці методи навчання для залучення молодших школярів до повноцінного читання іноземною мовою.

Відповідно до змісту розробленої дидактичної моделі навчання іншомовного читання молодших школярів в експериментальних класах (група А) процес навчання складався з трьох етапів: 1) дотекстовий; 2) текстовий і 3) післятекстовий.

1. Дотекстовий етап передбачав знайомство учнів з новими мовними явищами, що вводилися в усній і письмовій формах та семантизувалися за допомогою перекладу. Відповідно до принципу повного засвоєння матеріалу, що вивчається, нові мовні явища на початку вивчалися в ізольованому вигляді на рівні їх рецептивних і репродуктивних знань; а потім вони знаходилися учнями в тексті, в якому були подані в поєднанні з раніше вивченим матеріалом. Після цього учням пропонувалося відповісти на запитання, в яких вживалися ці мовні явища. У лінгвістичному плані ці запитання або включали новий мовний матеріал, або припускали вживання його у відповіді. У смислового відношення ці запитання не були пов'язані зі змістом тексту, а являли собою запит інформації, що стосується особистих інтересів учнів. Останнє дотекстове завдання полягало в перекладі словосполучень і речень, що включають нові мовні явища в поєднанні з раніше вивченими, з рідної мови на іноземну.

У такий спосіб перші два завдання були спрямовані на розвиток рецептивного засвоєння нового матеріалу, а два інші – на репродуктивне.

2. Текстовий етап передбачав знайомство учнів зі змістом тексту, що здійснювалося спочатку про себе, а потім уголос. Перший вид читання дозволяв учням зосередитися на сприйнятті фабули того, що читається, і лише після розуміння змісту використовувався другий вид читання, у якому учні повинні були виявити свої фонетичні навички і навички техніки читання.

3. Післятекстовий етап передбачав перевірку розуміння прочитаного шляхом відповідей на запитання за його змістом, а також шляхом переказу, що відповідало розвитку іншомовної репродуктивної діяльності.

Навчання читання учнів контрольної групи В здійснювалося в два етапи (І.М.Верещагіна, В.М.Плахотник).

Перший етап – текстовий – полягав у читанні тексту; другий етап – післятекстовий – полягав у перевірці розуміння того, що читається, яке здійснювалося шляхом перекладу всього тексту на рідну мову, а в деяких випадках – шляхом відповідей на запитання.

Передбачалося вживання незнайомого мовного матеріалу, поданого у виносках під час відповідей на запитання, а також у деяких випадках уживання їх під час перекладу речень текстів з рідної мови на ту, що вивчається. Подальше використання матеріалу у виносках не підтримувалося в наступних за текстами вправах.

Навчання читання учнів контрольної групи С здійснювалося в два етапи (І.М.Верещагіна, Т.О.Притикіна).

Перший етап – текстовий – полягав у читанні тексту; другий – післятекстовий – полягав у перевірці розуміння того, що читається, шляхом відповідей на запитання, розміщення ключових речень тексту в логічній послідовності і переказу прочитаного. Авторами також пропонувалося учням проілюструвати зміст тексту й обговорити його. У такий спосіб під час навчання читання в учнів передбачався розвиток рецептивних, репродуктивних і продуктивних іншомовних умінь.

Навчання в експериментальних і контрольних групах здійснювалося в навчальному процесі за однаковою сіткою навчальних годин тими самими вчителями і з тими самими учнями, що були відібрані для проведення констатуючого експерименту.

Експеримент відбувався протягом усього другого півріччя 2002-2003 навчального року в початкових класах спеціалізованих шкіл.

Результативність навчання читання перевірялася шляхом переказу іноземною мовою всіх прочитаних фабульних текстів. Їх загальна кількість для кожної групи учнів складала 7. Оцінювання результативності навчання відбувалося у такий спосіб. Кожна з прочитаних казок для кожної групи учнів була написана на окремому аркуші. Причому всі казки для всіх груп учнів писалися однаковим шрифтом і не були проілюстровані картинками. Аркуші розкладалися на столі таким чином, що казок не було видно. До класу заходили по 7 чоловік, останній раз по 6. Вони довільно брали один з аркушів і оскільки всі казки були різні за обсягом, учні одержували стільки десятків секунд на їхнє читання, скільки було рядків у казці.

Про те, що для контролю використовувалися вже прочитані раніше казки, учні жодної з груп не були попереджені. Виноски з незнайомими словами після казок не давалися.

По закінченні читання учні відповідали експертам (спеціально запрошені, не зацікавлені в результаті експерименту вчителі іноземних мов шкіл міста).

У відповідях враховувалася кількість правильно вимовленої інформації відносно максимально можливо-го числа, вираженої в балах, кількість перекрученої інформації і кількість спрощеної інформації. За результатами проведення цього експерименту було виявлено, що учні групи А змогли відтворити 65 % інформації, 25 % інформації – перекрутили, 10 % – пропустили; учні групи В правильно виклали 53 % інформації, 20 % – перекрутили, 27 % – пропустили; учні групи С правильно виклали 41 % інформації, перекрутили – 14 %, 45 % – пропустили.

Порівняємо одержані дані.

В учнів, в яких міцно сформовані навички техніки читання й письма та розвинуті вміння вживати новий матеріал у взаємозв'язку з раніше вивченим, спостерігається не тільки розуміння прочитаного, але і запам'ятовування його. Водночас у них виявився найбільший від-

соток перекрученої інформації, що, очевидно, обумовлено нерозвиненістю мовної здогадки. Застосовані в казках слова, які були подані у виносках з перекладом, виявилися незрозумілими, і це призвело до перекручування змісту прочитаного. За основними ж показниками завдяки організації процесу навчання читання, що ґрунтується на дидактичних закономірностях засвоєння компонентів змісту навчання показали вищий результат.

Учні групи В запам'ятали менше інформації, тому що не змогли асоціювати багато лексико-граматичних значень з їх змістом. Але вони перекурили менше інформації, ніж учні групи А, тому що змогли вгадати за контекстом значення багатьох неясних, але один раз ужитих слів.

Учні групи С продемонстрували найгірші результати щодо розуміння і запам'ятовування прочитаного, тому що під час читання цих казок протягом навчального року вони практично не приділяли уваги засвоєнню вживаних у них лексико-граматичних одиниць. Однак саме ці учні перекурили найменше інформації, тому що виконували спеціальні вправи з розвитку мовної здогадки.

Проведений експеримент засвідчив, що основою повноцінного читання мають бути сформовані лексико-граматичні навички і навички техніки читання й письма, що розвиваються у взаємозв'язку з ними. У загальнодидактичному плані цей процес виявився більш успішним при послідовному набутті лінгвістичних знань, формуванні мовних навичок і розвитку рецептивних і репродуктивних умінь, при обов'язковому дотриманні умови переходу до наступного виду діяльності за умови засвоєння попереднього.

Отже, виявлений недолік нашої моделі навчання полягав у недооцінці розвитку умінь розуміти незнайомий мовний матеріал за контекстом і запам'ятовувати його не в організованій системі вправ, а шляхом самостійного повторення в процесі роботи над додатковими джерелами друкованої інформації.

Виходячи з дидактичних принципів і закономірностей процесу навчання, нами було припущено, що розуміти незнайому інформацію учні будуть легше, якщо йти від слів, співзвучних в іноземних мовах з рідною мовою, до слів, що відрізняються від знайомих закінченнями, суфіксами і префіксами, а від них до тих, що однаково пишуться, але є різними частинами мови, далі до слів, які можна легко зрозуміти за контекстом і, нарешті, до тих, які варто навчитися “обходити”, тобто розуміти загальний зміст того, що читається. Тому змістом навчання здогадуватися про значення незнайомих слів під час читання можуть бути такі вміння: 1) умінь розуміти слова-інтернаціоналізми; 2) умінь розуміти слова, що відрізняються від знайомих: а) іншими частинами мови; б) префіксами; в) суфіксами; г) закінченнями; д) слова-омоніми; е) слова-синоніми; ж) слова-антоніми; з) дієслівні фрази; і) будь-які слова за контекстом.

Досягнення кожного з названих умінь відповідно до дидактичних принципів і закономірностей процесу навчання буде здійснюватися таким чином, що кожне наступне вміння буде основою для розвитку дальшого вміння, а кожне дальше зможе розвиватися за умови становлення попереднього в абсолютній більшості тих, кого навчають. Крім того, кожне наступне вміння буде розвиватися у взаємозв'язку з усіма попередніми. Це означає, що кожний наступний текст для розвитку мовної здогадки повинен містити не тільки той незнайомий матеріал, що підлягає самостійному розумінню в момент навчання, але і той, що вже використовувався для розвитку попередніх умінь.

Вищезазначене було реалізоване нами у спеціально розробленому навчальному посібнику „Казки і опо-

відання для дітей”, що складається з 28 уроків. Особливість матеріалів для читання полягає в розвитку умінь іншомовного читання у взаємозв'язку з іншими видами іншомовної мовленнєвої діяльності, а саме репродуктивними вміннями усного і письмового монологічного мовлення, що розвиваються в послідовності: усно → письмово → усно, що відповідає нашій дидактичній моделі навчання іншомовного читання.

Вперше під час навчання читання фабульних текстів незнайомий мовний матеріал кожного попереднього тексту, вжитий у „пасиві”, в кожному наступному тексті вживається в „активі”. При цьому в текстах одного циклу кожний наступний включає абсолютно всі,

вжиті раніше в пасиві мовні явища, що в результаті розширяє мовленнєві можливості учнів на весь обсяг пасивно-вжитої мовної інформації.

Таблиця 1

Результати експериментальної перевірки рівня засвоєння незнайомого мовного матеріалу

Рівень засвоєння незнайомого мовного матеріалу			
	рецептивний	репродуктивний	продуктивний
Група А	72 %	69 %	88 %
Група В	58 %	50 %	66 %
Група С	37 %	23 %	49 %

Таблиця 2

Результати перевірки ефективності розробленої дидактичної моделі навчання іншомовного читання молодших школярів

Учні групи	Кількість учнів	Назва казок	Кількість повних рядків	Кількість максимально ідентичної інформації (в балах)	В середньому на 1 учня	Кількість правильно обробленої інформації (в балах)	В %	У середньому на одного учня	В %	Кількість перерученої інформації (в балах)	В %	У середньому на одного учня	В %	Кількість пропущеної інформації (в балах)	В %	У середньому на одного учня	В %
A	220	Nick and Nat	21	18	0,0818	11,7	65	0,05318	65	4,5	25	0,02	25	1,8	10	0,0818	10
		Jokers	21	15	0,0681	9,8	65	0,0445	65	3,7	25	0,016	25	1,5	10	0,00681	10
		New Year Tree	21	15	0,0681	9,7	65	0,044	65	3,8	25	0,017	25	1,5	10	0,00681	10
		Fairy-Winter	33	22	0,1	14,3	65	0,065	65	5,5	25	0,025	25	2,2	10	0,01	10
		Fairy-Spring	41	29	0,131	18,9	65	0,085	65	7,2	25	0,032	25	2,9	10	0,0131	10
		Fairy-Summer	47	26	0,118	16,9	65	0,016	65	6,5	25	0,029	25	2,6	10	0,0118	10
		Fairy-Autumm	59	36	0,163	23,4	65	0,106	65	3,9	25	0,04	25	3,6	10	0,0163	10
			243	161	0,73	104,7	65	0,473	65	40,2	25	0,179	25	16,1	10	0,073	10
B	220	Little Apples and Big Apples	8	14	0,064	7,4	53	0,0336	53	2,8	20	0,0127	20	3,8	27	0,017	27
		The Mice and The Cat	11	12	0,054	6,4	53	0,029	53	2,4	20	0,0109	20	3,2	27	0,014	27
		The Rabbit and The Fox	12	11	0,05	5,8	53	0,0267	53	2,2	20	0,01	20	3	27	0,0136	27
		A Story About a Clever Dog	13	12	0,054	6,3	53	0,0268	53	2,4	20	0,0109	20	3,3	27	0,015	27
		Who Are You	14	16	0,072	8,5	53	0,038	53	3,2	20	0,0145	20	4,3	27	0,0195	27
		The Little Fir Tree	14	20	0,09	10,6	53	0,048	53	4	20	0,018	20	5,4	27	0,024	27
		What children can do on a rainy day	22	29	0,13	15,4	53	0,07	53	5,8	20	0,026	20	7,8	27	0,035	27
			94	114	0,514	60,4	53	0,27	53	22,8	20	0,103	20	30,8	27	0,138	27
C	220	My Pets	9	14	0,0636	5,7	41	0,0259	41	1,96	14	0,0089	14	6,3	45	0,0286	45
		Tom and His Friends	10	12	0,0545	4,9	41	0,022	41	1,68	14	0,0076	14	5,42	45	0,025	45
		She-Hare tells about Her Son	11	16	0,0727	6,5	41	0,029	41	2,2	14	0,01	14	7,3	45	0,053	45
		My Pets	13	13	0,059	5,3	41	0,024	41	1,8	14	0,0181	14	5,9	45	0,027	45
		At the Zoo	13	13	0,059	5,3	41	0,024	41	1,8	14	0,0081	14	5,9	45	0,0268	45
		My little Sister Ann	14	18	0,081	7,4	41	0,0336	41	2,5	14	0,0113	14	8,2	45	0,037	45
		My little Sister Ann	22	22	0,01	9,2	41	0,041	41	3	14	0,0136	14	9,8	45	0,045	45
			92	108	0,4898	44,3	41	0,1949	41	13,14	14	0,1496	14	48,82	45	0,22	45

Для перевірки ефективності навчання читання текстів з незнайомими мовними явищами на основі запропонованого нами змісту навчання цього виду мовленнєвої діяльності був проведений повторний експеримент з учнями 3-х класів спеціалізованих шкіл, що навчалися читання за розробленими нами дидактичними матеріалами (група А); учнями, що навчалися читання за підручниками В.М.Плахотника, Т.К. Полонсь-

кої (група В) та учнями, які навчалися читання за підручниками І.М.Верещагіної, Т.О. Притикиної (група С).

Учнями контрольних і експериментальних груп були тільки ті діти, що закінчили другий клас з оцінками з іноземної мови «8», «9» балів.

Такий вибір учнів був обумовлений тим, що учні, які гірше встигають, навряд чи справляться з читанням ускладнених текстів, а ті, які краще встигають, дадуть необ'єктивні результати дослідження, тому що такі діти

завдяки своїй особливій обдарованості можуть досить добре засвоювати матеріал за різними технологіями навчання. Для перевірки розуміння ускладнених текстів нами було дібрано вісім текстів з дитячої літератури, виданої за кордоном, і у виносці подано тільки ті слова, про значення яких учні 3-х класів не могли здогадатися за контекстом. В кожній групі учнів читали 8 однакових варіантів текстів. У такий спосіб усередині кожної групи утворювалися вісім підгруп. Кожна підгрупа учнів знаходилася в різних аудиторіях з незалежними експертами.

Перевірка розуміння прочитаного здійснювалася методом тестування. По закінченню читання учні одержували картки, кожна з яких містила по 4-и речення до кожного абзацу тексту. Одне з них було правильним. Номер речення, що відповідає змісту тексту, учні повинні були взяти в кружечок. У кожній групі речень уживалися одне-два незнайомих слова. Дані підрахунку результатів подано в таблиці 1.

Отже, у ході проведених досліджень ми дійшли висновків, що:

1) навчання іншомовного читання стає ефективнішим, якщо воно здійснюється у взаємозв'язку з навчанням фонетики, лексикології, граматики й усної та письмової репродуктивної мовленнєвої діяльності, організованої на основі прочитаних текстів;

ЛІТЕРАТУРА

1. *Верещагина И.Н., Притыкина Т.А.* Английский язык: Учебник для II класса школ с углубленным изучением английского языка. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 240 с.

2. *Плахотник В.М., Полонська Т.К.* English: Підручник для 2-го класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською та іншими мовами національних меншин. – К.: ВТ “Перун”, 2003.–312 с.

Подано до редакції 19.01.05

РЕЗЮМЕ

Разработана система обучения иноязычного чтения младших школьников; определены условия приобретения лингвистических знаний, формирования

2) навчання іншомовного читання стає ефективнішим, якщо структурними компонентами його змісту є лінгвістичні знання, у цьому разі, знання звуколітерних відповідностей, правил читання і читання слів за транскрипцією; навички швидкого відтворення звуків відповідно до сприйнятих зором букв, поєднання цих звуків у слова, слів у словосполучення, словосполучень у речення, а також навички співвіднесення всього перерахованого з відповідним змістом; уміння сприймати зміст прочитаного, осмислювати його, трансформувати у своїй свідомості і викладати в усній і письмовій формах;

3) навчання іншомовного читання стає ефективнішим і наближеним до реального засвоєння, якщо до нього залучати до 5 % незнайомого матеріалу, призначеного для мовної здогадки, розвиток якої здійснюється за рахунок поступового ускладнення лінгвістичної основи мовних явищ, що вводяться, а також їх повторюваності з тексту в текст. Останнє забезпечує засвоєння нового у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом, що стабільно нарощує іншомовний мовний потенціал учнів.

Перспективу подальшої розробки досліджуваної проблеми ми вбачаємо в модифікації розробленої моделі стосовно середнього і старшого етапів навчання іншомовного читання.

3. *Яблонська Т.М.* Дидактична модель навчання іншомовному читанню як виду мовленнєвої діяльності // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. - Вип. 5 (32), серія “Педагогічні науки”. – 2003. –С.55-62.

4. *Яблонская Т.Н.* Сказки и рассказы для детей на английском языке. Учебное пособие /Под ред. канд. пед. наук, доц., член-корреспондента АПН Украины Р.Ю.Мартыновой. – Одесса, 2003. – 193 с.

SUMMARY

The author presents the system of teaching foreign reading to junior schoolchildren; ascertains the conditions of acquiring linguistic knowledge, forming

foreign language habits and developing receptive and reproductive speech skills of junior schoolchildren.