

РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ УЧНІВ 4-6 КЛАСІВ: ТРУДНОЩІ ТА УСПІХИ

Оленка Білаш

Університет Альберти

Мовні лідери в українській громаді здійснили комплексну ініціативу з метою дослідження та вдосконалення українсько-англійської двомовності і грамотності щодо обох мов у західній Канаді та по всій діаспорі. У контексті тривалої відсутності фінансування у сфері розвитку та збереження грамотності у мовах, що не є мовами більшості та офіційними мовами, ця стаття документує хронологію подій протягом кількох років, представляє отримані дані оцінки потреб учнів та інтерв'ю з учителями, розповідає про підхід до читання, якому надають перевагу вчителі-учасники, і розкриває низку трансформацій, які відбулися у поглядах щодо двомовності та грамотності в обох мовах як результат своєї участі в ініціативі. Це дослідження шляхом громадської дії в дусі Кар і Кемміс (Car and Kemmis (1983)) та Еліот (Elliot (1991)).

Ключові слова: українсько-англійська двомовність, інтерв'ю, читання, грамотність.

У 2004 році українська громада відзначала 30-річчя української двомовної освіти в провінції Альберта. У 1994 році, після десятиліття розробки, тестування та пілотних програм, вийшла друком NOVA – великий набір матеріалів з розвитку української мови для учнів 1-3 класів. У наступному десятилітті викладачі української мови та видавці в Канаді зосередили увагу на розробці NOVA для 4-6 класів. Останнім часом увага також приділяється підготовці навчальних ресурсів для учнів старших класів середньої школи.

За словами Діан Натал (Diane Nuttall), розвиток другої мови повинен містити наголос на грамотності: якщо ви не можете жити в середовищі носіїв другої мови, „найкращий спосіб (вдосконалити володіння мовою) – це багато цією мовою читати” [24: 168]. У цій статті після передісторії Української двомовної програми в Канаді буде запропоновано низку міркувань щодо процесу та продуктів розробки матеріалів для читання українською для дітей віком 9-11 років.

Передісторія

Згідно з переписом населення 2001 року, 285 725 осіб, або майже 10% населення провінції Альберта, повідомили, що мають українське етнічне походження. (<http://www40.statcan.ca/l01/cst01/demo26j.htm>). З-поміж 88 355 осіб, які заявили про своє українське походження, лише 38% є носіями мови (<http://www40.statcan.ca/l01/cst01/demo11c.htm>). Саме ці люди мають сильну ідентифікацію з українським корінням, і деякі з них беруть участь у заходах що організовує українська громада. Саме з цієї частини населення зазвичай набираються учасники програм з української мови в державних школах.

Найзначнішою програмою української мови в школах з державним фінансуванням є Українська двомовна програма (надалі УДП), започаткована в 1974. Услід за тим,

як федеральний уряд в 1971р. проголосив мультикультуралізм національною політикою Канади, парламент провінції Альберта вніс поправки до Закону про школи (Alberta School Act), що дало змогу п'ятдесят відсотків викладання у школах проводити мовами іншими, ніж англійська. УДП пропонує учням такий самий зміст навчання, як і інші фінансовані державою школи в Альберті. Проте при застосуванні УДП у початковій школі 50 відсотків часу навчання відбувається українською мовою¹. Суспільство-знавство, українські мовні предмети (мова, література тощо), охорона здоров'я, музика, мистецтво, фізичне виховання та релігія можуть викладати українською, тоді як англійські мовні предмети, математика, точні та природничі науки викладають англійською. Деяко пізніше додають також французьку мову як навчальний предмет.

Протягом першого десятиліття кількість учасників УДП стабільно зростала², програма поширилася у нових школах Альберти і вкоренилася в сусідніх центральних провінціях – Саскачевані і Манітобі. На сьогодні УДП стабільно охоплює в трьох провінціях близько 3000 дітей від дитсадків до 12-го класу, причому випускниками УДП уже стали близько 2000 учнів. Одним із успіхів УДП є те, що діти, які залишаються в цій програмі до закінчення 12-го класу, демонструють високу успішність в навчанні, часто продовжують навчання в університеті і позитивно відгукуються про свій досвід у програмі³. Лише для близько 15% усіх учнів українська мова була рідною.

На початках учителів для УДП набирали з-поміж сертифікованих вчителів на місцях. Більшість із них були україномовними вчителями початкових шкіл у межах місцевого шкільного округу, хоча декотрі з них були сертифікованими вчителями середньої школи, що бажали перейти в початкову школу. Декілька інших україномовних осіб, які вже були зараховані на навчання за програмою бакалаврату, отримали спеціальний статус, який давав їм змогу викладати протягом перших років програми. Не вимагалось, а також і не надавалось спеціальної сертифікації чи навчання з мови і з викладання другої мови. Більшість вчителів в ранні роки УДП була дітьми тих, хто емігрував до Канади після Другої світової війни.

¹ УДП була складена за зразком експерименту Ламберт (Lambert) із „вивчення французької шляхом занурення” (French immersion) в Монреалі в кінці 60-их (REF, 1967), метою Української двомовної програми було досягнення „високого рівня функціональних навичок в другій мові не за рахунок успішності чи розвитку англійської мови” (виділення в оригіналі; Genessee, 1987, с. 17).

² Протягом першого десятиліття УДП навчальну успішність охоплених програмою дітей ретельно вивчали. Щорічні внутрішні та публічні перегляди мали дві цілі. По-перше, нормативні тести ставили за мету переконатися, що діти не мали затримки в розвитку навичок усної та письмової англійської і знаннях з математики (обидва предмети викладали англійською). По-друге, маючи сильний інтерес громадської думки до цих „альтернативних” програм з другої мови, метою таких переглядів є відстежувати підтримку з боку батьків [8].

³ УДП була моделлю для програм з інших мов, які становлять частину спадщини Альберти: арабської, іврит, іспанської, китайської, крі, німецької, польської. Інші мови викладають як навчальні предмети. Для деяких мовних програм легкодоступними є сучасні людські, друковані та мультимедійні ресурси з канадським змістом (наприклад, з французької). Для інших програм доступні людські, друковані та мультимедійні ресурси, які становлять великий інтерес для північноамериканських дітей (наприклад, з німецької, японської, іспанської).

Читання – основа для розробки матеріалів

Мета цієї статті – розкрити низку практик, труднощів та успіхів у розвитку грамотності в українській мові як мові меншини в Канаді. Хоча українська і пропонується для вивчення в державних школах, засобів для досягнення цілей, поставлених в навчальному плані, недостатньо. Оскільки в нас не було достатнього фінансування з боку закордонного уряду на підтримку вивчення своєї мови за кордоном, як це було у французів, німців чи японців, нам знадобилися їхнє ноу-хау та підтримка для розробки унікального підходу [2]. У статті висвітлюються чотири кроки в процесі розробки матеріалів для читання для УДП: перегляд наявних матеріалів українською для дитячого читання; оцінювання потреб шляхом інтерв'ю з різними зацікавленими групами; створення цілей для читання; розвиток усвідомлення вчителів як розробників.

Перегляд матеріалів для читання українською

Якщо в певній культурі є мало для читання або немає нічого, то розвиток грамотності буде дуже складним, якщо взагалі можливим [9: 30]. Ось тут і були наші труднощі. Хоча й успішна за певними мірками, УДП від самого початку зіткнулася із браком відповідних навчальних ресурсів. Фактично першими матеріалами для учнів, що з'явилися в програмі, були книги для розмальовок. Кількома роками пізніше замовили базову серію книг для читання під назвою *ТУТИ ТАМ*. Читанки (базової серії) були яскравими, зображали реальних дітей, які займаються реальними справами, і готувалися із якнайсуворішим дотриманням вказівок щодо словникового контролю. Тобто вони містили високочастотні слова зі списку, складеного на основі інших базових текстів; вони вводили дуже мало слів за один раз і повторювали їх [10: 9]. Беручи до уваги, що більшість вчителів УДП були знайомі із читанками з власного досвіду, а українською такої серії не існувало, не дивно, що це було бачення вчителів відносно матеріалів для читання в рамках УДП. Однак принаймні три важливі слабкі сторони виявилися в цьому підході. По-перше, не було досліджень частотності вживання слів в українській мові, якими можна було б скористатися. Натомість, автор серії багато користувався мовою англійських читанок. Результатом цього було часте вживання наказових форм у перших двох книгах, що обмежило функціональну основу мови. По-друге, метод усного обговорення, актуальний для читанок рідною мовою, не міг бути використаний для більшості дітей УДП, які вивчали українську як другу мову. По-третє, поділ завдань на відокремлені типи означав, що багато часу в класі приділялося граматиці та письмовій мові. Це не відповідало потребам тих учнів, у яких ще не була закладена база в усній мові. Це фактично вело до посилення ролі читання як акту декодування, а не читання задля значення (сміслу). Більше того, через брак фінансування так і не була підготовлена книга для вчителя, отож, не було вироблено методу компенсації цих недоліків.

Загальний брак засобів змусив багатьох вчителів повернутися до викладання англійською низки предметів, таких як суспільствознавство, які мали викладатися українською (таким чином зменшуючи час перебування дітей в середовищі української мови)¹. Через таку недостачу ресурсів у декількох шкільних підокругах у 2006 р. почали викладати українською математику, замість суспільствознавства.

¹ Брак належних навчальних ресурсів можна простежити ще під час швидкого та сприятливого започаткування УДП. Оскільки в нас було дуже мало часу, матеріали з'являлися після початку

Матеріали для читання з України

Після того, як в 1991 році Україна стала незалежною, відкрилося багато нових можливостей для мовних обмінів. У 1993 році, коли федеральний уряд запровадив гранти для сприяння пошуку партнерів і створення спільних канадсько-українських підприємств у бізнесі, було задумано проєкт із дитячими авторами. Два співробітники Міністерства освіти Альберти¹, один з яких народився в Канаді, а інший – іммігрант з України з п'ятирічним перебуванням в Канаді і автор виробили план тем (що вивчають у 4-6 класах), а також форми і формати (листівки, меню, брошури, рекламні оголошення тощо), які б могли бути написані професійними дитячими авторами в Україні.

Ці два працівники міністерства провели три місяці в Києві, налагоджуючи контакти з видавництвами, виробляючи угоди про авторські права та домовляючись про 60 українських текстів від понад двадцяти українських авторів. Кожному автору повідомили, що діти в УДП вивчають українську, але зазвичай не спілкуються нею вдома, є переважно міськими жителями, мало пов'язаними із сільським життям, що в Канаді немає сіл, подібних до українських, а також, що потрібні історії за участю дітей віком 9-11 років. Хоча всі вони отримали однакову базову інформацію про потреби щодо грамотності та інтереси дітей у Канаді, лише один з двадцяти авторів подав надію на те, що зможе писати для канадських дітей. Було здобуто додатковий грант проєкту для тримісячної поїздки автора в Канаду. Протягом цього часу автор спостерігала заняття УДП і виправляла численні тексти задля задоволення місцевих потреб, але все ж їй було складно засвоїти та відтворити значну кількість допоміжних засобів, необхідних для розуміння дітьми, *що навчаються читати* мовою, якою вони одночасно вчать висловлюватися. Ми намагалися допомогти їй, демонструючи зразки аналогічних форматів англійською, наприклад, уживання заголовків, підзаголовків, вставок журнального формату, використання жирного шрифту і курсиву для підкреслення ключових понять статті тощо. На жаль, час проминув швидко, і ми не змогли знайти коштів на продовження цього починання².

програми, а не перед чи разом з нею. Також відчувалася нестача кваліфікованих осіб, які б володіли усною та письмовою українською, які могли б швидко, систематично та творчо розробити відповідні навчальні ресурси (з канадським змістом) для кожного предмета. Більше того, за винятком прекрасно ілюстрованих народних казок, наявні ресурси з України або з діаспори були як ідеологічно, так і культурно чужими для юних канадців (наприклад, сільське життя в Україні аж ніяк не подібне до сільського життя в Канаді), до того ж написаними для носіїв мови.

¹ У Канаді освіта перебуває у віданні провінцій, і це означає, що кожна провінція та територія мають власні навчальні плани, а також мережі підготовки та підтримки вчителів.

² Брак належних навчальних ресурсів можна простежити ще під час швидкого та сприятливого започаткування УДП. Оскільки в нас було дуже мало часу, матеріали з'являлися після початку програми, а не перед чи разом з нею. Також відчувалася нестача кваліфікованих осіб, які б володіли усною та письмовою українською, які могли б швидко, систематично та творчо розробити відповідні навчальні ресурси (з канадським змістом) для кожного предмета. Більше того, за винятком прекрасно ілюстрованих народних казок, наявні ресурси з України або з діаспори були як ідеологічно, так і культурно чужими для юних канадців (наприклад, сільське життя в Україні аж ніяк не подібне до сільського життя в Канаді), до того ж написаними для носіїв мови.

Виправлені цим автором тексти після того переглядалися два-три вчителі УДП того класу, для якого ці тексти були призначені. На наше здивування вчителі заявили, що в текстах використано складну лексику, вони нецікаві для канадських дітей і занадто часто відображали життя в Україні, яке дуже відрізняється від життя в Канаді. Відкинувши всі створені тексти, вчителі чітко показали нам, що ми не розуміли їхніх вимог до текстів. Отож, щоб дізнатися про їхнє очікування, очікування їх учнів, батьків, керівництва шкіл, ми провели опитування за участю всіх зацікавлених сторін. У цій статті обговорюватимемо лише деякі відповіді 61 дитини (віком 9-11 років) та 16 вчителів.

Оцінювання потреб шляхом інтерв'ю з різними зацікавленими групами

Оскільки діти мали бути найважливішими користувачами текстів для читання, що ми бажали створити, їхні думки були особливо важливими. Ми знали, що необхідно було почути думки дітей із різнорівневими здібностями до читання, але не змогли знайти дослідження про навички або бажання щодо читання другою мовою у дітей цієї вікової групи. У результаті, ми звернулися за порадою до Натал (Nuttall) [24] та Метьюсон (Mathewson) [20]. Виходячи із твердження Натал (Nuttall) [24] про те, що учням, які не читають ефективно рідною мовою, складніше навчатися ефективно читати другою мовою, ми знали про існування потреби виявити учнів із труднощами в читанні і англійською, і українською та вивчити їхнє ставлення до читання. Керуючись твердженням Метьюсон (Mathewson) [20] про те, що „ставлення особи до читання, що включає почуття до читання, готовність до читання та переконання про читання може мати результатом намір читати або продовжувати читання” [20: 15], ми визнали важливість вивчення самосприйняття учнями своїх читацьких здібностей, а також читацьких звичок. Отож, ми попросили вчителів в кожному класі кожної школи-учасника відібрати трьох учнів: одного „здібного читача”, другого „посереднього читача” та третього „менш здібного читача”. Після розмов із вчителями замість терміна „здібний читач” ми стали вживати термін „незалежний читач”, який характеризує учня, який може отримати текст, завдання і виконати його майже без участі вчителя. Термін „розчарований” („frustrated”) використовувався для опису „менш здібних читачів” за термінологією Пітум (Peetoom) [26], оскільки характеристики читання цих учнів призводять до розчарування. Зважаючи на фонетичність кириличної абетки, діти УДП швидко навчалися декодувати те, що вони читали, але проблема була в тому, що вони не розуміли прочитаного. Через малий словниковий запас читання ставало для них повинністю, а не задоволенням!

Пітум (Peetoom) доводить, що в „усереднених” класах з рідною мовою викладання є „п'ять чи шість менш здібних читачів” [26: 8]. Це особи, які часто самі не розуміють, для чого вони читають, мають малий словниковий запас, виглядають незацікавленими в словах, читають вголос, затинаючись і мало зважаючи на інтонацію та виразність, не можуть дуже добре відповісти на запитання про прочитане і не дуже довго пам'ятають зміст прочитаного, думають, що читати – це промовляти слова на втіху вчителям, а також рідко (або ніколи не) читають для власного задоволення [26].

Опитування вчителів та учнів допомогли нам побачити характерні особливості дітей-читачів усіх трьох категорій і дали можливість порівняти відповіді усіх груп.

Результати опитування про те, що можна читати українською з розумінням

Відповіді вчителів про матеріали, які вони вважали вдалим чи невдалим на заняттях УДП, показали дві тенденції. По-перше, вчителі дуже скаржилися на те, що не вистачало належних матеріалів для читання, наприклад, текстів із канадською тематикою. По-друге, вчителі відкинули багато наявних текстів, оскільки ті були „складними”, „загрозливими (довгими)” або „без ілюстрацій”. Так було відхилено більшість текстів з України чи Східної Європи, незалежно від того, бачили вчителі їх реально чи ні. Ми також дізналися, що вчителі використовували пісенники, серії базових читанок ТУТ І ТАМ, деякі компоненти NOVA, релігійні тексти, читанки із 1920-30-их років, а також прості вступні книги на зразок читанок, перекладені ними з французької або англійської. В нас також склалося враження, що вчителям було складно бачити „потенціал” тексту, тобто яким чином можна ввести наочні засоби і як потім можна використати текст із тими засобами наочності.

Діти повідомили нам, що вважають легкими до читання такі матеріали українською мовою: близько 25% дітей вважають такими „короткі оповідання та книги, памфлети й легкі, малі читанки”, „матеріал з легкими, короткими і знайомими словами” та книги серії ТУТ І ТАМ; 16% – діалоги в NOVA, які зручні для читача, менше ніж 8% – книги з малюнками, вірші, народні казки для дітей, журнали і наукову фантастику, легкі до розуміння [12]¹.

Також діти стверджували, що малюнки полегшують розуміння тексту².

На запитання, що їм важко читати і чому, 32 учні (51%) відповіли: „будь-що із довгими, важкими та незнайомими словами”. Шістнадцяти учням не подобається читати довгі історії та книги (25%), шість учнів сказали, що складними є інструкції та робочі таблиці (10%), чотири назвали складним матеріал для дорослих або „вищого рівня” (7%), чотири не люблять дрібного шрифту, а три учні повідомили, що їм складно читати вірші, газети та журнали (5%). Далі учні повідомили нам про те, яка підтримка їм потрібна для того, щоб вони краще читали українською:

- допомога з розвитку словникового запасу;
- більше підтримки вчителів (однолітків чи батьків) у читанні;
- можливість читати більше;
- розмаїття цікавих коротких текстів для читання;
- більше пов'язаних з читанням дій;
- більше використання української в класі³.

¹ Діти могли обрати стільки відповідей скільки бажали. Багато учнів не обрали жодного типу матеріалів.

² Карел, Дівай і Ескі (Carrell, Devine and Eskey) [5] нагадують нам, що ілюстрації допомагають читачам другою мовою компенсувати недостатність словникового запасу та відсутність критичної маси знань.

³ Наскільки нам відомо, про дослідження щодо сприйняття читання учнями початкової школи, а також про критерії хороших текстів та іншої діяльності другою мовою не повідомлялося на публічних форумах..

Учні та вчителі також надали конкретні пропозиції про те, що треба мати на увазі при виборі чи розробці українських текстів для дітей УДП.

Учні сказали нам, що вони хотіли б:

- доступу до більшої кількості жанрів;¹
- книг із яскравими обкладинками та назвами, що привертають увагу;
- гарних ілюстрацій;
- простішої лексики;
- більше цікавих історій;
- глосарію;
- більшого шрифту;
- короткого викладу або опису історії на звороті;
- перекладів гумористичних історій, коміксів та інших популярних англomовних книжок.

Діти були переконані, що, читаючи захопливі, легкі, короткі та різноманітні українські тексти, вони б могли вдосконалити рівень свого читання. У випадку з мовами, що є офіційними в „багатих країнах”, легко замовити і транспортувати для користування пакунки із необхідними книгами, але Україна не є ані „багатою” в цьому сенсі, ані не має того типу матеріалів, що ми потребували. Отож, доводиться самостійно долати труднощі.

Рекомендації 16 вчителів, з якими провели інтерв'ю, були значно меншими за кількістю і вужчими за обсягом. Чотири сказали, що має бути доступною більша кількість кращих та цікавих матеріалів для читання, щоб мотивувати учнів читати (25 %), і один висловив думку, що слід розробити серії для читання в різних класах разом із робочими зошитами та іншими малими буклетами для збагачення змісту теми (на зразок серії до читання „Impressions”). Двоє вчителів запропонували такі методи, щоб допомогти дітям краще читати українською:

- багато роботи в групах ;
- постановки історій;
- більше завдань виконувати цілим класом;
- більш структурований підхід, під керівництвом вчителя;
- зосередження більше на читанні та письмі і менше на усних завданнях;
- розвиток мови.

Порівнюючи відповіді учнів та вчителів, ми були вражені подробицями у відповідях учнів і дивувалися, чому вчителі, як виглядало, не знали про потреби та подробиці, зазначені дітьми.

Здібності до читання дітей українською та англійською

Щоб зрозуміти, чому деякі матеріали були більш чи менш успішними українською, анкети/інтерв'ю також зосередилися на тому, як учні чи вчителі сприймають рівень читання як українською, так і англійською. Як показує Таблиця А, більшість

¹ Вони сказали, що хочуть мати більше пригодницьких історій, лякалок, історій про тварин, народних та чарівних казок, фентезі, коміксів та смішних історій, спортивних історій, таємничих історій і наукової фантастики, коміксів, книг про науку і „як зробити...” і журналів (на зразок Sports Illustrated for Kids) українською.

дітей відчували себе такими, що можуть добре читати обома мовами, і лише декілька відчували, що не можуть добре читати тою чи іншою мовою. Діти також нам сказали, що вони краще читають англійською і знають про покращення своїх здібностей до читання, особливо українською. У світлі роботи Метьюсон (Mathewson) [20] ми були захоплені, що такий малий відсоток дітей відчував, що вони не можуть добре читати (5% англійською та 8% українською).

Таблиця А: Як діти оцінюють свій рівень читання англійською та українською, при відповіді на запитання „Ви добре читаете .. мовою? ”

	Діти, які сказали, що читають добре (n=61)	Діти, які сказали, що стали читати краще (n=61)	Діти, які сказали, що НЕ читають добре (n=61)
англійською	46 (75%)	12 (20%)	3 (5%)
українською	32 (52%)	24 (39%)	5 (8%)

Використовуючи критерії, які розкрили самі діти (див. наступну секцію), понад 50% були переконані, що добре читають українською, і лише 8% відчували, що мають проблеми з читанням. На жаль, цей розподіл учнів за здібностями до читання не узгоджувався з розподілом, повідомленим учителями. На запитання про те, яку кількість дітей в класах можна охарактеризувати як „розгублених”, „таких що потребують підтримки вчителя” та „незалежних” читачів на українською та англійською мовами, вчителі відкрили, що українською мовою лише близько третини класу будуть незалежними читачами, а близько 50% класу будуть „менш здібними” чи „розчарованими” читачами (див. Таблицю Б).

Таблиця Б: Відповіді вчителів на запитання:

„Як у Вашому класі учні розподіляються за здібностями до читання? ”

	Незалежні	Потребують підтримки	Розчаровані
англійською	60%	30%	30%
українською	30%	10-60%	10-50%

Натал (Nuttall) [24] стверджує, що в ідеалі, для того щоб навчати читання, учитель повинен мати можливість „поставити” текст перед учнями, запропонувати завдання, що допоможуть учням зрозуміти його, а потім відійти і дати учням можливість працювати з текстом. Саме це, мабуть, більшість вчителів і роблять з більшістю учнів на уроках читання рідною мовою. В цьому випадку вони можуть звернутися до потреб тих небагатьох дітей, що мають проблеми. Якщо проблеми з читанням є дуже складними, вони вирішують скерувати дітей за допомогою до фахівця з читання. Коли ж так мало дітей (30%) можуть працювати з українським текстом без підтримки вчителя, не дивно, що багато вчителів УДП висловили розгубленість. З таким розподілом здібностей до читання в українському класі, вчителі не можуть на уроках читання українською просто спиратися на ті методи, які використовують на уроках читання англійською¹.

¹ Ці дані також піднімають інше питання: коли так багато дітей відчувають, що вони читають „добре” (Таблиця А), а вчителі оцінюють цей рівень так низько, які очікування або результати стосовно здібностей до читання є реальними для цієї програми? Коли учні усвідомлять свої труднощі в читанні українською, чи не втратять вони мотивацію до читання, якщо їх потреби (у ресурсах для читання та допоміжних засобах) не будуть задоволені?

Описи „доброго” читача

Коли 61 дитину віком 9-11 років попросили описати хорошого читача українською, діти сказали, що хороший читач - це той, хто

- „може розуміти що читає” (24)
- „може читати вільно (плавно), виразно і з пунктуацією” (20)
- „розмовляє українською вдома, знає мову і слова, і був в Україні” (19)
- „може вимовляти слова” (13)
- „багато практикує читання” (12)
- „отримує насолоду від читання українською” (2).

Ті самі діти описали хорошого читача англійською відповідно до тих самих характеристик, що й хорошого читача українською, але додали таке:

- „читає швидко” (4)
- „не робить помилок” (4)
- „читає складні та цікаві книги” (4)
- „не читає нервово” (2)
- „просить про допомогу” (1)
- „читає без поспіху” (1).

Ці відмінності наводять на думку, що вчителі мають інші очікування щодо читання дітей англійською, ніж до читання українською. Згадування про помилки та нервовість також наводить на думку, що афективний (емоційний) фільтр дітей [15] зростає при читанні другою мовою.

Погляди вчителів на читання були значно різноманітнішими (див. Таблицю В). Річ може полягати в тому, що неузгодженість в їхніх поглядах пов'язана з неузгодженістю в їхніх підходах до викладання читання і браком неперервності в підходах поміж вчителями різних класів. Це може також пояснювати, чому деякі вчителі мають відчуття, що „здається, все що я роблю, перекреслюється вчителями, які працюють з цими дітьми наступного року” (інтерв'ю із вчителем, 1997). Існує також велика невідповідність між кількістю вчителів (56%), які вважали, що головна мета читання українською – задоволення/розвага та кількістю дітей (3% українською та 7% англійською), які зазначили в характеристиках доброго читача тою чи іншою мовою „отримує насолоду від читання”. Фактично Таблиця В показує, що, схоже, дітям передається погляд, ніби читання є механічною діяльністю, пов'язаною з розвитком мови. Іншими словами, ці дані підтримують те, що Варгера виявив у викладанні іспанської в Сполучених Штатах:

Викладання [учням із мовної меншини] зосереджується на низькорівневих механізмах, або вимові на рівні літер чи слів, при цьому мінімальна увага або жодної уваги не приділяється розумінню значущих текстів (Moll and Diaz). Більше того, оскільки існує тривале припущення, що навчання читати іспанською є синонімом відповідності звуків і символів, цей наголос навіть більше помітний на уроках читання іспанською (Barrera, 1983). Незважаючи на визнану потребу в рівновазі між розпізнаванням слів та розумінням (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985), багато програм для учнів із мовної меншини передбачають мало часу на конструювання значення з тексту або на письмо для передачі значимої інформації. Те, що натомість отримують діти, найкраще охарактеризувати словом „редуковане” (Poplin, 1988) або „орієнтоване на передачу” (Cummins, 1989). (Rueda, 1991, p. 94).

Зрозуміло, що існує потреба в тому, аби вчителі мали спільний погляд на мету читання – такий, що відображав би сучасні погляди на роль читання для учнів, які вивчають другу мову.

Таблиця В: Порівняння поглядів вчителів та учнів з різним рівнем читання щодо характеристик хорошого читача англійською та українською

	Погляди учнів щодо хорошого читача українською (n=61)	Погляди учнів щодо хорошого читача англійською (n=61)	Погляди вчителів про ціль читання українською (n=16)
може розуміти, що читає	39% (24)	18% (11)	38% (5)
може читати вільно (плавно), виразно і з пунктуацією	33% (20)	41% (25)	25% (4) щоб розвивати плавність
розмовляє цією мовою вдома і знає слова	31%(19)	20% (12)	69% (11) щоб розвивати словниковий запас
може вимовляти слова	21% (13)	15% (9)	
багато практикує читання	20% (12)	13% (8)	
отримує насолоду від читання	3% (2)	7% (4)	56% (9)
читає швидко		7% (4)	
не робить помилок		7% (4)	
читає захоплені та цікаві книги		7% (4)	
не нервується під час читання (вголос)		3% (2)	
звертається за допомогою, якщо потрібно		2% (1)	
читає без поспіху		2% (1)	
розвиток граматики/модель для правильної структури речення			38% (6)
інформувати			31% (5)
для розвитку мови			12% (2)
дати учням відчуття досягнення			6% (1)
вести до читання українською газет і журналів			6% (1)
читати вголос, щоб вони могли чути мову			6% (1)
вводити до інших доповнювальних занять			6% (1)
зображувати спосіб життя та історію літератури			6% (1)

Методи читання

Після отримання відповідей про мету читання українською, вчителів також запитали про методи читання, які використовуються в їхніх класах:

Учителі вважали читання з партнером (або з однолітком, або із дорослим/вчителем) найбільш ефективним (10). Ефективним також є групове читання. Це включає як читання під керівництвом вчителя, так і читання в малих групах. Учні не бояться читати в групах, і вони отримують можливість почути, як інші читають. Це може бути для декого або певним викликом, або стимулом (8). Цікаво, що жоден вчитель не назвав індивідуальне читання (про себе) ефективним. Один із них сказав: „Вони не отримують нічого від читання про себе” [13].

Варто зазначити, що, незважаючи на сильний наголос на усній літературі або читанні вчителем вголос у NOVA 1-3 та пілотних версіях NOVA 4-6, жоден вчитель чи учень не згадав усну літературу під час інтерв'ю. При цьому такий спільний досвід вважається життєво необхідним у початкових класах вивчення англійської як другої мови, тому що „він розвиває всі інструменти, необхідні для набуття мови: він створює особистий зв'язок між вами та учнями – зв'язок багатий, безпосередній та тривалий; він дозволяє їм побачити, що являє собою письмо завдяки поєднанню із великою кількістю тестів та мовних зразків, відмінних від тих, що трапляються в групах однолітків; він заохочує їх взаємодіяти з однолітками; він моделює форму та конвенції друку; та передусім, він сприяє отриманню насолоди від читання” [6: 21].

Деякі результати опитувань здивували, скажімо, опір учителів читанню вголос або читанню про себе, розбіжності у поглядах вчителів та учнів на те, чим є читання українською порівняно із англійською, а також відмінність в оцінках здібностей дітей до читання українською. Останній момент говорить про те, що вчителі не усвідомлюють труднощів читання. Як зазначав у 1896 році С. Б. Сінклар (S. B. Sinclair) із Нормальної школи в Отаві у своїй книзі „Перший рік в школі – посібник для вчителів початкової школи” (*First Year at School – A Manual for Primary Teachers*)

„... Щоб належно зрозуміти друковану або писану сторінку, повинні виконуватися принаймні три умови. По-перше, читач мусить мати змогу відразу розпізнати без свідомих зусиль кожен словоформу. По-друге, кожне впізнане слово повинне бути відразу зрозумілим по впізнанню без втрати розумової енергії. Це означає, що значення всіх невідомих слів необхідно подати перед прочитанням уривку. По-третє, ці думки мають бути розміщені і утримані у належному порядку в умі, наприклад, для бездумного читача речення „Коробка є на книзі” та „Книга є на коробці” можуть передавати те саме враження, не тому що він не зумів схопити значення слів, а тому що він знехтував продумати думку.

Він повинен піти далі, він має розглядати увесь набір в єдності, сформувати розумову картинку місця дії, читати між рядками та намагатися схопити дух автора, інтерес, увагу та уяву в живих проявах [27: 40].

Хоча в роботі Сінклара (Sinclair) говорилося про навчання читати рідною мовою, ці думки свідчать про те, наскільки читання є вимогливим з когнітивної точки зору. У випадку з другою мовою учням необхідний певний пороговий словниковий запас, маючи який, можна вивчати значення нових слів з контексту. Це дилема для читачів початкового рівня, які потребують основу із принаймні 3000 слів або груп спорідне-

них слів, щоб успішно сприймати нові слова і засвоювати їх [29: 542; 18]. У випадку з українською це ще одна дилема, тому що ніхто не знає, які 3000 слів обрати!

Роздумуючи на даними, ми виокремили думку, яку отримали від учнів та вчителів. Обидві групи сказали: „вивчати українську важко, а вивчати англійську весело”. Зважаючи, що за повідомленнями Інституту дипломатичної служби Сполучених Штатів (United States Foreign Services Institute - FSI), англомовній особі необхідно більше часу, щоб навчитися розмовляти слов'янською мовою, ніж германською чи романською¹, ми бачимо потребу зробити переоцінку очікувань, тих хто вивчає українську. В ідеалі, ми мусимо чітко визначити мінімальний усний пороговий рівень, який необхідний дітям цього віку, аби мати можливість читати цікаві матеріали знайомої тематики, а також відвести достатньо часу для досягнення цього порогу². Ми також повинні шукати шляхів, щоб вивчення української давало учням задоволення!

Створення цілей для читання

Через те, що існувало так багато поглядів на те, чим є читання та на класні практики, ми вирішили встановити чіткі цілі для читання в УДП. На основі широкого огляду літератури та інтерв'ю з 19 спеціалістами із читання та другої мови, було запропоновано п'ять цілей для компоненту читання в серії NOVA 4-6. Вони були такими:

1. Читання є актом створення значення, який потребує механічної діяльності, щоб „зламати код” (стратегії).

2. Читання є діяльністю із соціального обміну, в якій беруть участь емоційні та когнітивні процеси і де необхідна творча та критична участь.

3. Читання є допоміжною (інструментальною) діяльністю, яка повинна задовольнити багато автентичних потреб (наприклад, створення або очікування значення).

4. Читання є ставленням – „успіх породжує успіх”. (Легше зберігати позитивне ставлення, ніж змінювати негативне).

5. Читання будується на **усній** мові, що вимагає як неформального, так і формального досвіду усної мови й торкається письма. Читаючи, діти завжди повинні поєднувати позашкільні знання зі шкільним досвідом. Роль вчителя полягає в підтримці або поєднанні цих досвідів.

¹ Юдіт Е. Ліскін-Гаспарро (Judith E. Liskin-Gasparro) [19] повідомляє, що англомовній людині із середніми здібностями до вивчення мови, щоб досягти майже високого рівня володіння усною іноземною мовою, знадобиться близько 720 годин (24 тижні) для французької, майже 1320 годин (44 тижні) для німецької або російської та 2400-2760 годин (80-92 тижні) для японської.

² Від самого початку УДП очікування учнів стосовно українських мовних предметів ґрунтувалися на перенесенні навчальних цілей з англійської, з кількома незначними винятками. З еволюцією програми вивчення французької шляхом занурення певну увагу звернули на їхні очікування. Дослідження Інституту дипломатичної служби нагадує нам, що якщо учні не проводитимуть більше часу в середовищі української, то їхні очікування доведеться переглядати.

Заслухавши виступи трьох запрошених доповідачів про роль літератури, принципи автоматичності [17], теорію схем (див. <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/SchemaTheoryOfLearning.htm>), та інтеракційну модель читання [28], учителям УДП представили ці п'ять цілей читання для УДП. Сто відсотків учителів УДП у 4-6 класах відвідали цю міні-конференцію, прийняли цілі читання і могли побачити, як вони узгоджуються з їхніми поточними поглядами на читання.

Розвиток усвідомлення вчителів як розробників

Після того, як було чітко висловлено усвідомлені потреби щодо текстів для читання і погоджено спільні цілі компоненту читання, процес тривав далі. Ми вирішили, що могли б підготувати вчителів, які перебувають у найбезпосереднішому контакті з дітьми, стати розробниками ресурсів. До участі в проєкті було запрошено всіх учителів української мови провінції. Декілька вчителів висловили бажання стати розробниками ресурсів. Видавець тепер шукав „групу особливих людей, які навчаються разом і один від одного та мають спільне бачення. Люди, які мають *усвідомлення своїх власних процесів*, можуть принести це в проєкт...характерна риса людей, з якими я працюю: їх сила в здатності навчатися – це надзвичайно важливо” (інтерв'ю з видавцем, 1999).

П'ять учителів приєдналися до дослідника та видавця з метою відібрати належні матеріали до читання для дітей у 4 класі. Враховуючи той факт, що вчителі відкинули більшість текстів з України, ми погодилися, що тексти мають бути відібрані відповідно до ряду спільних критеріїв. Зустрічаючись на два дні кожного місяця протягом чотирьох місяців, ми працювали над розробкою критеріїв, які можна використати для оцінки матеріалів для читання дітьми УДП. Це завдання було сповнене труднощів, оскільки не існувало формули читабельності в українській і практично не було зібраних даних про те, як дитяча українська мова розвивалась – в усній чи письмовій формі.

Незважаючи на ці недоліки, ми змогли встановити ряд критеріїв, що були корисними для відбору належних текстів для читання:

- матеріал відповідає темі;
- потенціал матеріалу для розвитку обраних умінь (швидкий перегляд задля загального змісту чи з конкретною метою, визначення головної думки тощо);
- потенціал матеріалу для подальшої усної діяльності;
- оцінювання відповідності мови, синтаксису та довжини тексту.

Ці критерії вчителі використовували для перегляду текстів. Кожен текст оцінювали принаймні два вчителі-рецензенти, а третій залучався у разі виникнення суттєвих розбіжностей у кінцевому оцінюванні. Під час проведення цієї діяльності вчителі-розробники повідомляли, що в них „була потреба знову і знову переробляти, аби почуватися комфортно з матеріалом та ідеями” (інтерв'ю із вчителем-розробником, 1999). (див. Додаток А).

Майбутні кроки

На сьогодні ми виробили корисні робочі документи, що продовжують розширювати проєкт і спонукають нас краще розуміти комплексний характер грамотності в контексті мови меншини у Північній Америці. Перегляд наявних текстів до читання для учнів 4-6 класів УДП підтвердив потребу у більшій кількості текстів. „Що більше є

наявного матеріалу для читання, то кращий розвиток грамотності” [15: 36]. Разом із даними інтерв’ю, зібраними в різних зацікавлених сторін, такий огляд матеріалів допоміг нам побачити ті унікальні виклики, перед якими постала україномовна спільнота, якщо її мова має вижити. Огляд досліджень про читання другою мовою, здійснений командою науковців, видавців та вчителів-розробників, дав змогу визначити програмні цілі та допоміг нам запланувати структуру розробки матеріалів для читання українською в УДП. Ми створили критерії, що працюватимуть для нас в оцінці відповідності дитячої лектури. Найважливіше, що через інтерв’ю, обмін дослідженнями, заходи з професійного розвитку вчителів та зустрічі команди ми ближче підійшли до „вироблення спільних цінностей та розуміння через діалог” [21: 8]. Цей проект тривав понад десятиліття і вимагатиме принаймні ще стільки часу, щоб побачити результати в класах. Іноді, розохочені недостатньою швидкістю та браком можливостей фінансування, ми заспокоюємо себе тим фактом, що ми розбудовуємо серед вчителів УДП спільноту тих хто вчиться. Маємо більші уміння у спільноті та професії, більше усвідомлення грамотності, її ролі в збереженні другої мови та труднощів у розробці ресурсів. Як зазначив один учитель-розробник: „Тепер я можу подивитися матеріал і запитати, чи вартий він своєї ціни. Яких програмних цілей він досягає? Чи він відповідає нашим потребам? Скільки він коштує? Чому ми купуємо його, а не щось інше? Надзвичайно важливо, щоб учителі чітко знали програму в кожній предметній сфері. Ви повинні крізь глянцеvu обкладинку і гарні ілюстрації реально аналізувати цінність книги. Суттєве значення має те, наскільки системно вона розвиває уміння та зміст” (інтерв’ю із вчителем-розробником, 1999).

Найважливіше, ми відновили відданість ідеї двомовної освіти і чіткіше усвідомлюємо ту роль, яку читання відіграє у збереженні та розвитку другої мови.

Значення для України

З того часу, як Україна докладає зусиль для розвитку громадянського суспільства, виникла інфраструктура для підтримки різноманітних матеріалів до читання для молоді. Журнал „Малятко” та веб-сайти мають популярність серед читачів, однак для учнів УДП вони заскладні. Головна надія на майбутнє української мови в Канаді полягає в тій підтримці, яку може надати Україна. Можливо, коли більше українських лінгвістів, прикладних лінгвістів та дитячих авторів матимуть можливість подорожувати до Канади, відвідувати школи та взаємодіяти з тими, хто навчається розмовляти українською, матеріали з України зможуть стати невід’ємною частиною УДП.

Можливо, також у ході демократизації процесів в Україні досвід канадців стане у пригоді. Громадські лідери, які бажають разом працювати, можуть допомогти розвинути можливості усіх зацікавлених сторін в освітній сфері. Інтерв’ю із зацікавленими сторонами можуть допомогти розвинути спільне розуміння в будь-якому контексті. У нашому випадку інтерв’ю з учнями та вчителями допомогли переконатися, що погляди на читання не були однаковими серед вчителів, учнів та членів освітянської спільноти, і це дало нам чітке скерування до майбутніх дій. Ми сподіваємося, що інструменти текстового аналізу, бачення дітьми своїх читацьких інтересів та їхні пропозиції щодо читабельних текстів допоможуть іншим побачити, наскільки важливим є дати молодим голос у прийнятті важливих рішень, що стосуються їхньої освіти.

Ця стаття ґрунтується на огляді протоколів, інтерв'ю з вчителями із команди розробників та власних роздумах. Проект здійснювали Центр української мовної освіти, Університет Альберти для Міністерства освіти Альберти.

Додаток А

Перегляд уривків для читання

Рецензент _____ Дата _____
 Назва _____ Автор _____

А. Тема/Жанр

1. Привабливість _____ Висока
 _____ Середня
 _____ Мала

2. Теми: Головна _____ Додаткова _____

3. Жанр: Вірш/ Лист/ Байка/ Меню/ Рецепт/ Пісня/ Газетна стаття/
 Художня проза/ Нехудожня проза/ Плакат/ Інструкції/ Карта
 _____ / _____ / _____

4. Мета (функція читання):
 _____ інформація _____ моделювання
 _____ гумор _____ висловлення думки
 _____ переконання _____ почуття

Інші примітки або коментарі:

В. На які навички з читання можна зробити наголос у цьому тексті?

Відзначте навички, що підходять, і надайте приклад та посилання з номером сторінки.

1. Навички, що стосуються слів

_____ алфавіт	Пр. _____
_____ контекстні ключі	Пр. _____
_____ корінні слова	Пр. _____
_____ морфологічна інформація	Пр. _____
_____ словникові навички	Пр. _____
_____ візуальні ключі	Пр. _____
_____	Пр. _____
_____	Пр. _____

2. Навички зі створення значення

_____ передбачення	Пр. _____
_____ поділ на частини	Пр. _____
_____ організація тексту	Пр. _____
_____ пунктуація	Пр. _____
_____ використання заголовків	Пр. _____
_____ пошук ключових слів	Пр. _____
_____	Пр. _____
_____	Пр. _____

3. Навички мислення

_____ навички фокусування	Пр. _____
_____ збір інформації	Пр. _____
_____ навички запам'ятовування	Пр. _____
_____ навички з організації	Пр. _____
_____ генеративні навички	Пр. _____
_____ навички узагальнення	Пр. _____
_____ навички інтеграції	Пр. _____
_____ навички оцінювання	Пр. _____
_____ навички перенесення	Пр. _____
_____	Пр. _____
_____	Пр. _____

4. Навички читання

_____ висновування	Пр. _____
_____ перегляд для ознайомлення	Пр. _____
_____ перегляд для пошуку	Пр. _____
_____ головна думка	Пр. _____
_____ заголовки	Пр. _____
_____ тематичне речення	Пр. _____
_____ швидкість і точність	Пр. _____

5. Метакогнітивні навички

- _____ знання про свою успішність як читача Пр. _____
- _____ навчання визначати читабельність для себе Пр. _____
- _____ навчання як найкраще вчитися Пр. _____
- _____ навчання, як краще отримувати насолоду від читання Пр. _____

С. Які дії з читання можна робити з цим текстом?

1. Відзначте відповідні навички, надайте приклад та поклик з номером сторінки.

- _____ усна література Пр. _____
- _____ переказ Пр. _____
- _____ театр читача Пр. _____
- _____ читання про себе Пр. _____
- _____ Пр. _____
- _____ Пр. _____

D. Рівень мови

1. Оцініть відповідність лексики для дітей в _____ класі.

- _____ Висока
- _____ Середня
- _____ Низька

Чому? _____

2. Оцініть відповідність синтаксису для дітей в _____ класі.

- _____ Висока
- _____ Середня
- _____ Низька

Чому? _____

3. Оцініть відповідність довжини тексту для дітей в _____ класі.

- _____ Висока
- _____ Середня
- _____ Низька

Чому? _____

Кінцева рекомендація

- _____ Прийняти текст у поданому вигляді
- _____ Прийняти текст у поданому вигляді і додати ілюстрації
- _____ Прийняти текст у поданому вигляді і переглянути ілюстрації
- _____ Адаптувати текст (як?)
- _____ Відхилити текст

Чому? _____

1. Barrett F. L. A Teacher's Guide to Shared Reading. – Toronto, 1988.
2. Bilash O. The challenges and success in developing a literacy community in a minority language in Western Canada: An action research study // Annals, ACTFL. – New York, 2002. – № 35 (3). – P.307-319.
3. Bilash O., & Kaye C. Working Paper No. 1 Towards a Framework for a Writing-based Unit for Second Language Instruction. – Edmonton, 1997.
4. Carr W. & Kemmis S. Becoming critical: Knowing through action research. – Melbourne, 1983.
5. Carrel P. L., Devine J., & Esky D. E. (Eds.) Interactive Approaches to Second Languages. – Cambridge; New York, 1988.
6. Davidson M., Isherwood R., & Tucker E. Moving on with big books. – Richmond Hill, Ontario, 1990.
7. Elliot J. Action Research for Educational Change. – Philadelphia, 1991.
8. Ewanyshyn E. Evaluation, Ukrainian-English Bilingual for the Edmonton Catholic School System, 1975-76 ERIC: ED139266. – 1977.
9. Goodman K. Reading in the Bilingual classroom: literacy and biliteracy. Rosslyn Va: National Clearinghouse for Bilingual Education. 1979.
10. Gunderson L. ESL Literacy Instruction: A Guidebook to Theory and Practice. Englewood Cliff, N. J., 1991.
11. Jones J. P. Toward Better Second Language Programs // Canadian Modern Language Review. – 1981. – № 37(2). – P. 226 - 232.
12. Kaye C. NOVA 4, 5 and 6 Reading Program Needs Assessment - Final Report of Student Interviews. Unpublished document prepared for Ukrainian Language Education Centre, University of Alberta, 1995.
13. Kaye C. NOVA 4, 5 and 6 Reading Program Needs Assessment - Final Report of Teacher Interviews. Unpublished document prepared for Ukrainian Language Education Centre, University of Alberta, 1995.
14. Kemmis S., & McTaggart R. The Action research Planner. – Victoria, 1988.
15. Krashen S. Second language acquisition and second language learning. – Oxford, 1981.
16. Krashen S. The Power of Reading. Insights from the Research. – Inglewood, California, 1993.
17. LaBerge D., & Samuels S. J. (). Toward a theory of automatic information processing in reading // Cognitive Psychology. – 1974. – № 6. – P. 293-323.

18. *Laufer B.* (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 316-323.
19. *Liskin-Gasparro J. E.* *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, New Jersey, 1982.
20. *Mathewson G. C.* Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. // R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Process of Reading*. – Newark, Del, 1994. – P. 1131-1161.
21. *McNiff J.* *Teaching as Learning: An action research approach*. – London, 1993.
22. *Moore D., Moore W., Arthur S., Cunningham P. M., & Cunningham J. W.* *Developing Readers and Writers in the Content Areas: K to 12*. – New York, 1986.
23. *Muller L., Penner, W., Blowers T., Jones J., and Mosychuk H.* Evaluation of a bilingual (English-Ukrainian) program. // *Canadian Modern Language Review*. – 1977. – № 33. – P. 475-485.
24. *Nuttall C.* *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. – London, 1982.
25. *Oja S. N., & Smulyan L.* *Collaborative Action Research: a Developmental Approach*. – London, 1989.
26. *Peetoom A.* *Shared Reading: Safe Risks With Whole Books*. – Toronto, 1986.
27. *Sinclair S. B.* *First Year at School—A Manual for Primary Teachers*. – Toronto, 1896.
28. *Vacca J. A., Vacca R. T., Gowe M. K.* *Reading and Learning to Read*. New York, 1995.
29. *Zahar R., Cobb T., Spada N.* Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness // *The Canadian Modern Language Review*. – 2001. – № 57. – P. 541-572.

DEVELOPING LEARNING RESOURCES IN UKRAINIAN FOR CHILDREN IN GRADES 4-6: CHALLENGES AND SUCCESSES

Olenka Bilash

University of Alberta

Language leaders in the Ukrainian community undertook a complex literacy initiative to investigate and improve Ukrainian-English bilingualism-biliteracy in Western Canada and throughout the diaspora. In the context of a long-term absence of research funding for developing and maintaining literacy in non-majority or non-official languages this paper documents the chronology of events over several years, presents findings of the needs assessment of students and teachers interviewed, shares the approach to reading preferred by participating teachers, and reveals some of the transformations teachers experienced in their own thinking about bilingualism and biliteracy as a result of their involvement in this initiative. It is a community action research study in the spirit of Carr and Kemmis (1983) and Elliot (1991).

Key words: Ukrainian-English bilingualism-biliteracy, interview, reading.