

V. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

УДК 811.161.2'243:371.3 (71=161.2)

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В КАНАДІ: ПОТРЕБИ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ В НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСАХ ТА РОЛЬ УКРАЇНИ

Оленка Білаш

Університет Альберти (Канада)

Романа Бедрій

Міністерство освіти Альберти (Канада)

Розглянуто особливості навчання української мови в канадських школах, охарактеризовано навчальні програми, здійснено порівняльний аналіз методики викладання читання в Україні й Канаді. Акцентовано увагу на проблемі створення та використання українських навчальних ресурсів, важливості залучення до цього процесу українських методистів.

Ключові слова: навчальна програма української мови, методичні принципи, навчання читання, моделі розуміння читання.

Написання цієї статті зумовлене необхідністю пояснення суті навчання української мови як іноземної у Канаді, бажанням допомогти досягненню розуміння між двома групами освітян – учителями української мови в західній діаспорі та розробниками навчальної літератури як в Україні, так і в діаспорі, адже дуже важливим є уміння встановлювати міжкультурні зв'язки, тлумачити, згідно з дослідженнями М. Бірама [12], події, знання з погляду культури іншого народу, пояснити ці події, знання, та пов'язати їх із знаннями, культурною системою свого народу.

Отже, у цій статті розглянемо двомовне навчання в Канаді, методики викладання читання в Північній Америці та Україні, потреби західної діаспори у навчальних матеріалах, проблеми створення та використання українських навчальних ресурсів, шляхи їхнього вирішення.

УКРАЇНСЬКА ДВОМОВНА ПРОГРАМА В КАНАДІ

Українська двомовна програма розпочалась у 1974 році як результат заклику до рівності, паритету між етнічними громадами у відповідь на проголошення Канадою державної політики багатокультурності у 1971 році, яка „визнала мовні й культурні домагання національних меншостей” [7].

Першими учителями у програмі були вихідці з діаспори, які розмовляли мовою своїх родин, що виїхали з України у 30–40-х роках минулого століття або раніше.

Одним із головних завдань, що стоять перед українською громадою в Канаді, є ефективне навчання української мови дітей, які не володіють цією мовою, та збереження мови серед невеликої пригорщі україномовних дітей [7].

Сьогодні в Канаді приблизно 6 тисяч дітей вивчають українську мову в початкових та середніх школах [26]. Через таку невелику кількість учнів є й мала кількість учителів української мови.

У двомовній програмі провінції Альберта у дошкіллі – 6 класі – 50% предметів викладають українською мовою (українська мовна діяльність, музика, мистецтво, основи здоров'я, фізичне виховання). Суспільствознавство, математику викладали англійською мовою. Кілька років тому було прийнято рішення у системі публічних шкіл викладати українською мовою математику, а в католицькій системі – суспільствознавство.

Часу на викладання предметів українською мовою у 7–12 класах виділено менше [до 33%]. Вивчення української мови у католицькій системі поглиблюється через предмети літератури, драми та трудового навчання.

Станом на сьогодні 8 тисяч осіб є випускниками української двомовної програми в Канаді, що свідчить про успішність її академічної підготовки та ідентичність.

ПЕРША НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ „НОВА”

1994 року українська громада провінції Альберта святкувала 20-ліття української двомовної освіти. У тому ж році після десяти років розробки, тестування та пілотних програм у провінції вийшла друком програма навчання української мови „Нова” (автор – професор Альбертського університету п. Оленка Білаш) – великий набір матеріалів для учнів 1–3 класів (книжки для вправ, робочі зошити та ігри). Програма, над створенням якої автор почала працювати у 1981 році, містила велику кількість віршів, оповідань, пісень авторів з України. „Нова” була розроблена з передумовою, що учні спочатку повинні розвинути усне мовлення, перед тим як вони почнуть вчитись читати та писати українською мовою (особливо якщо це не рідна мова для них). Усне мовлення дітей розвивається через багатство пісень, віршів, оповідань, а також через взаємодію з особами, які розмовляють цією мовою. Після того, як діти розвинули усне мовлення та навчаються декодувати (встановлювати відповідність між символами – графемами та фонемами) рукописний кириличний шрифт, роль писемності стає більш важливою.

Як радить лінгвіст Наттал [21], якщо є неможливим перебувати між особами, які розмовляють іноземною мовою, то найкращим шляхом удосконалити мовне вміння є інтенсивне читання цією мовою, або, як зазначає К. Гудман: „Якщо в конкретній культурі нема або дуже мало що є читати, то розвиток писемності буде дуже складним, якщо взагалі можливим” [13: 30]. Діти в Канаді повинні мати матеріал для читання, який відповідає їхньому віку, досвіду, а також умовам, в яких вони живуть.

Із цією думкою видавці та науковці Центру освіти українською мовою при Канадському інституті українських студій університету Альберти (спеціаліст із програм з вивчення іноземних мов, автор програми „Нова”), спеціалісти з української мови Міністерства освіти Альберти об'єднали свої зусилля з метою створення навчальних матеріалів, які б допомогли учням української двомовної програми виховати любов до читання українською мовою. І першою проблемою, з якою вони зіткнулися, була мала кількість відповідного матеріалу для читання.

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У КАНАДІ

У цій статті хочемо пояснити, чому було і зараз є складно віднайти навчальні матеріали для дітей української двомовної програми, а також хочемо звернутись до зацікавлених сторін врахувати чинники, викладені у статті, та розробити цікаву, творчу навчальну літературу для невеликої, але такої важливої аудиторії канадських школярів.

Як писала Марія Дейко, автор Букваря, виданого у Канаді: „Навчання української мови наших двомовних дітей не є легке завдання... Методика викладання мови цілком слушно зазначає, що початковий етап у викладанні якоїсь мови є найтяжчим і найвідповідальнішим. Ще більшою мірою це твердження є справедливим, коли викладається в діаспорі українську мову” [3: 71–72].

Як зазначає дослідник І. Соколовський, треба розробити методику викладання української мови, яка відповідатиме вимогам викладання іноземних мов на Заході; випробувати її в школах та розробити навчальні матеріали, які дали б змогу учителям успішно її застосовувати.

Потрібна література для дітей, які вивчають українську мову від садочка до 12 класу; матеріали для читання, написані доступною мовою на цікаві сучасні теми [1], адже згідно з вченням академіка Льюїса Росенблатта [22], існують дві причини для читання: для отримання інформації та заради задоволення.

У Канаді і взагалі в діаспорі недостатньо україномовних дитячих письменників, редакторів, перекладачів та художників, а також видавців, комерційних видавництв, які б були зацікавлені випускати підручники для обмеженого спеціалізованого ринку, оскільки це економічно не вигідно [1; 7]. „Випуск у Канаді якісних навчальних матеріалів для української мови є коштовний” [8: 5]. Ця ситуація існує і зараз [1].

Сьогодні канадські працівники в галузі викладання української мови мають широкий вибір навчальних матеріалів, виданих в Україні, але проблема застосування українських ресурсів полягає в тому, що ці ресурси розраховані на дітей, для яких українська мова є рідною, які народились, ростуть і вчать в Україні [в україномовному середовищі]. А діти в Канаді переважно вивчають українську мову як другу [іноземну].

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЧИТАННЯ В УКРАЇНІ

Навчити дітей добре читати – одне з найголовніших завдань школи в Україні. „За допомогою читання формується широке коло знань дитини про навколишнє середовище” [11: 3]. Видатний український педагог Василь Сухомлинський писав, що „читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе” [9: 194].

Методика викладання читання в Україні головню ґрунтується на інтеграції трьох підходів:

- 1) застосуванні фонетичного методу навчання грамоти;
- 2) використанні емоційно забарвленого, естетичного навчального матеріалу;
- 3) принципі наочності.

1) Сучасний, найбільш поширений метод навчання грамоти в Україні – фонетичний, або звуковий аналітико-синтетичний, метод, „який полягає в тому, що формування початкових умінь читати й писати має відбуватися за принципом „від

звук до букви”, тобто від спостережень за вимовлянням звука, його звучанням до ознайомлення зі способом його графічного позначення” [2: 216]. Основоположником цього методу був визначний педагог Костянтин Ушинський [1824–1871]. Більшість українських букварів укладено за цим методом.

„Переваги звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти полягають не тільки в його раціональній системі навчання читання й письма, а, головне, в тому, що діти з перших кроків вивчення рідної мови, як і на інших уроках, дістають можливість оволодіти всіма розумовими діями: аналізом, синтезом, абстрагуванням, класифікацією, узагальненням, умовиводом, предметом яких є різні мовні одиниці, передусім одиниці фонетичної і графічної систем – звуки і букви” [2: 49].

У добукварний період „діти знайомляться з мовним аналізом, у них формуються початкові уявлення про основні одиниці мовної системи: текст, речення, слово, склад, наголошений склад, звук, голосний і приголосний звуки” [5: 4].

„Пропонується аналітико-синтетична робота з мовним матеріалом” [5: 4]. У букварний період щодня проводять підготовчі артикуляційно-слухові вправи, які навчають учнів доброї вимови, слуху, щоб сформувати навички читання та правопису.

„Під час спостережень за артикуляційними особливостями та акустичними ознаками різних звуків учні вчать бачити схоже і відмінне між ними, впізнавати окремі звуки, розрізнявати їх” [2: 31], класифікувати. „Оволодіння навичками читання і грамотного письма в початкових класах можливе лише внаслідок виконання значної кількості аналітичних і синтетичних вправ з особливими, властивими тільки для уроків мови... матеріальними одиницями – звуками мовлення” [2: 31].

Під час спостережень за звучанням та значенням слів, які різняться між собою кількістю звуків (унаслідок додавання літер до попереднього слова на його початку або кінці), в учнів формується поняття про звук як смислорозрізнавальну одиницю мови. „Уміння впізнавати в словах окремі звуки, виділяти їх з різних позицій є основою для переходу до повного звукового аналізу слів” [2: 55]. Основне дидактичне призначення таких вправ полягає в тому, щоб спонукати учнів до кількаразового прочитання у різних темпах тих самих слів з новою літерою.

Пропонують роботу з таблицями складів прямокутного або променевого зображення (читання прямих і обернених складів), вправи на розширення поля зору і т.ін.

2) „Для сприймання та пізнання навколишнього середовища велику роль відіграють емоції. Емоційно забарвлений матеріал завжди добре сприймається учнями, його вони легко усвідомлюють і засвоюють. За допомогою емоцій відбувається розумовий розвиток дитини” [11: 3].

Діти 6–8 років за своїм типом психічної діяльності – художники. Вони сприймають усе загалом і не схильні до аналізу й синтезу, у них переважає конкретне мислення. „Для того, щоб учні усвідомлювали зміст прочитаних слів, слід, щоб останні асоціювалися з конкретними образами дійсності” [11: 3]. Тому дітям пропонують завдання з яскравими кольоровими малюнками. Так у дітей розвивається художній, естетичний смак.

3) Спостереження свідчать, що „ефективнішим є пояснення слів через попередній показ предметів, явищ, ніж під час опрацювання якогось тексту” [11: 3]. У педагогіці принцип наочності називають золотим правилом тих, хто навчає: усе,

що лише можна, представляти для сприймання чуттями, а саме: видиме – для сприймання зором (візуалізація), почуте – слухом, запахи – нюхом, що підлягає смаку – смаком, доступне відчуженню – шляхом дотику (Я.А. Коменський).

„Тому, за порадою Костянтина Ушинського, у навчанні молодших школярів рідної мови учитель має спиратися на якомога більшу кількість аналізаторів (передусім – на слуховий, а також на зоровий, мовленнєво-руховий, який у психології ще називають кінестетичним, та на моторний), оскільки всі вони у взаємодії сприятимуть засвоєнню мовних понять і формуванню в учнів мовленнєвих дій в усіх властивих для них виявах – слуханні / розумінні, говорінні, читанні й письмі, а як результат, слугуватимуть основою для переходу до абстрактного мислення” [2: 22].

Наприклад, під час опрацювання вірша Марійки Підгірянки „Котик” діти розглядають яскраві ілюстрації до вірша, сприймають вірш на слух, читають його, виконують малюнок до вірша.

Розглянемо фрагмент уроку – ознайомлення з віршем Марійки Підгірянки „Котик”:

1. Вступна бесіда з використанням ілюстрацій у книзі „Улюблені вірші”.

- Діти, розгляньте малюнки до вірша на сторінках 58–59.

- Кого ви бачите на малюнках?

- Що котик робить?

- Що ви можете сказати про цього котика?

2. Словникова робота.

- Чи ви знаєте, що означає слово плотик (пліт)?

- Роздивіться плотик на малюнку.

3. Читання вірша вчителем.

- Чи подобається вам цей котик? Чому?

4. Самостійне напівголосне читання вірша.

5. Читання вірша окремими учнями.

6. Вибіркове читання.

- Якими словами поетеса описує котика?

7. Колективне читання вірша.

8. Виконання малюнка.

- Намалуйте, яким ви уявляєте собі цього котика...

Як каже народне прислів'я, „чого немає в руках, того немає в серці”. А видатний швейцарський психолог Жан Піаже стверджував: „Що більше дитина буде діяти, то краще буде розуміти. Дії будуть переходити від предметних до узагальнених”.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ

Методика викладання англійської мови як рідної у Північній Америці є відмінною від методики викладання української мови в Україні. Пояснюється це тим, що українська мова є фонетичною, а основним методом навчання читання англійською мовою є і мусить бути метод цілих слів (recognition of basic sight words), оскільки написання слів не обов'язково відповідає їхньому звучанню. Причиною цього є те, що англійська мова має багато запозичених слів з інших мов (наприклад, із староанглійської, німецької тощо).

Розглянемо 4 основні моделі розуміння процесу читання в англійськомовному світі:

1. The Bottom-Up Model (Знизу догори)
2. The Top-Down Model (Згори вниз)
3. The Interactive Model (Інтерактивна модель)
4. Socio-Cultural Approach (Соціокультурний підхід)

1. The Bottom-Up Model (Знизу догори)

The Bottom-up Model Знизу догори



Ця модель відображає читання як механічний процес (побудова тексту, починаючи з найменших одиниць – букв, слів, словосполучень, речень, абзаців). Тут терміни „читання” та „розуміння” вважаються синонімами. Мінімальна увага приділяється або жодної уваги не приділяється розумінню прочитаного. Проблема полягає в тому, що дитина декодує те, що читає (встановлює відповідність між символами – графемами та фонемами), але не розуміє змісту прочитаного.

2. The Top-Down Model (Згори вниз)

The Top-down Model Згори вниз



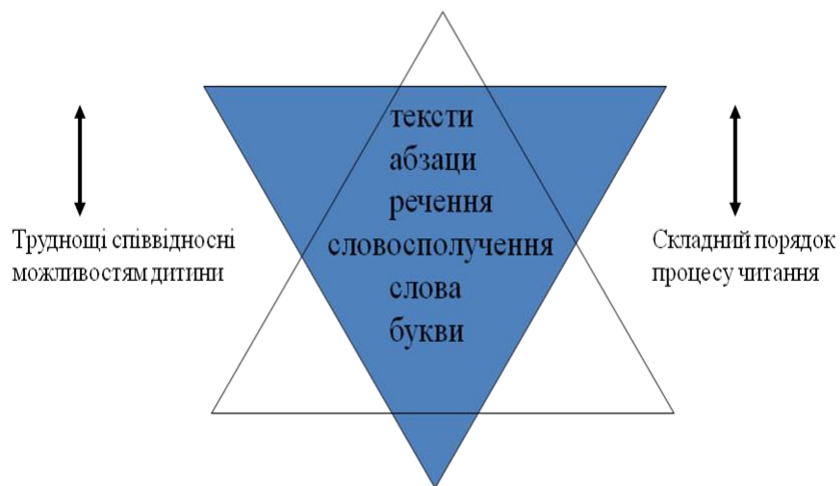
Суть цієї моделі полягає в тому, що процес читання починається з читача, а не з тексту. Читання – це акт розуміння, швидше розв’язування проблеми. Розуміння прочитаного – це значно складніша діяльність, ніж встановлення відповідності між символами (графемами та фонемами). Дитина за допомогою швидкочитання не вдивляється на кожне окреме слово, а може передбачати зміст тексту за рахунок семантичного значення слів.

У процесі читання дитина проходить шість процесів:

- а) впізнавання слова, фрази;
- б) передбачення значення;
- в) перевірка значення;
- г) підтвердження значення за допомогою знання;
- д) виправлення будь-яких неладностей у значенні слова, словосполучення, речення, абзацу;
- е) припинення, коли читання завершено або коли значення не встановлено через брак інтересу, знання або відповідного мовного рівня.

3. The Interactive Model (Інтерактивна модель)

The Interactive Model Інтерактивна модель



Інтерактивна модель – це взаємодія вищезгаданих моделей.

Визнано, що мозок людини здатний працювати у багатьох напрямках, використовуючи складні інформаційні джерела. В ефективному і продуктивному читанні інформація постачається за допомогою тексту (автора) і тим, що привноситься самою дитиною до тексту.

4. The Socio-Cultural Approach
(Соціокультурний підхід, оснований на вченні Л. Виготського)

Socio-Cultural Approach Соціо-культурний підхід



Ідея цього підходу полягає в тому, що пізнання не може бути відокремленим від соціального оточення та культури читача. Читач не може бути абстрагованим від соціуму, культури, які оточують його.

В англomовному світі науковці дослідили, що ті діти, які з ранніх років слухають казки, оповідання, які їм читають дорослі; обговорюють зміст друкованих творів із ровесниками та дорослими; вивчають вірші, пісні, ігри; потім легко навчаються читати англійською мовою, багато читають [19]. Дослідження демонструють, що дошкільники надзвичайно швидко наслідують дорослих, які люблять читати [17], дітям важливо мати модель, зразок для наслідування [18, 19, 20]. Діти читають більше, коли бачать, як читають дорослі – вдома і у школі.

Ці діти розуміють, що оповідання, казки, вірші та пісні мають початок, середину та закінчення. Через досвід, розмову, пісні, вірші дошкільник набуває широких знань про навколишній світ і здатність виражати себе через мову. Це допомагає читачеві-початківцю зрозуміти, що візуальні символи можуть бути переведені у знайомі і змістовні усні звуки, і, взаємно, те, що сказано, може бути трансформовано у візуальні символи, з яких ми можемо отримати зміст.

Важливо, щоб у дитини було багате друковане середовище (print rich environment), тоді формується позитивне ставлення до читання, позитивні асоціації з книжками, дитина приходить до школи вмотивованою, оскільки вона розуміє мету навчання читати [24]. Коли книжки є легко доступними, а навколо багате друковане середовище, діти більше читають. Дослідження продемонстрували, що діти, які читають більше, мають більше книжок вдома [14].

Діти, які не мали в дитинстві багатого друкованого середовища, рідко досягають у школі успіхів ровесників, які мали таке середовище [6].

Коли діти читають для задоволення, поліпшується розуміння читання; складні, академічні тексти стають доступнішими для них.

Тепер розглянемо, які діти вивчають українську мову в Канаді.

I група – це двомовні діти, виховані в українській громаді. „У перші роки свого життя вони чули українську мову від батьків, чують її й дотепер” [3: 71], ознайомлені з українськими народними традиціями та звичаями. Вони розмовляють цією мовою вдома, „але їм усе ж таки далеко легше розмовляти англійською мовою, яку вони щодня чувають від товаришів і якої їх вчать п'ять днів на тиждень в англійській школі... Отже, українська мова не є для них цілком незнайома, а скорше забутою” [3: 71].

II група – це діти, сім'ї яких перебувають у процесі втрати української мови.

III група – це діти, які знають деякі українські слова, традиції, але їхні сім'ї втратили мову. У дітей II і III груп не закладено бази усної української мови. Вони можуть легко навчитись читати (тобто декодувати), але без розуміння змісту прочитаного.

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ – ОСНОВА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Провідний принцип навчальної програми з читання в Україні – розвиток зв'язного мовлення.

У добуварному періоді вивчають та опрацьовують розмовні теми. На перших сторінках букваря містяться ілюстрації до казок, оповідань, і діти розповідають їхній зміст, вчать будувати речення. Учні мають змогу складати невеличкі казочки, оповідання, чистомовки на задану тему, одним словом, розвивати свою фантазію.

Упродовж кожного уроку читання словниковий запас дитини поповнюється великою кількістю слів. Застосування в українських посібниках принципу частотності у розташуванні літер дає змогу швидко збільшити лексичний запас, необхідний для читання.

Використання методики розвитку усного мовлення лежить і в основі навчання грамоти української мови як іноземної в Канаді (пріоритет комунікативної мети у навчанні).

Початкове навчання читання відбувається на основі мовного матеріалу, над яким учні вже працювали під час усних вправ. „Читання будується на усній мові” [1: 250].

М. Дейко наголошувала: „Не забуваймо, що не менш важливим, ніж навчити учнів читати й писати, є навчити їх розмовляти українською мовою, розуміти почуте і навчитися відповідати на нього. Не спускаймо з ока вироблення навички розмовної мови!” [3: 75]. Саме читання має бути засобом розвитку усного мовлення.

„Англійська школа, із зрозумілих причин, не навчає своїх учнів поскладового читання: вона послуговується методом „цілих слів” у комбінації з називанням букв (spelling). Тому в наших учнів є тенденція вгадувати слово „на око” [3: 4] (sight word approach).

Учні починають читати порівняно великі тексти (за допомогою методу цілих слів), не розуміючи, що вони читають (декодуєть). Отже, не слід пришвидшувати розвиток навички читання учнів, які вивчають українську мову як іноземну.

М. Дейко звертала увагу на важливість проведення артикуляційних вправ, які „мають навчити учнів добре вимовляти найтяжчі для англомовних дітей звукові сполучення „лі”, „лю”, „ля”, „ті”, „тю”, „тя” тощо... Артикуляційним вправам треба приділяти увагу і час, щоб з їхньою допомогою навчати учнів доброї вимови” [3: 76].

Проблема застосування в Канаді навчальних матеріалів з України полягає ще і в тому, що у канадських учнів недостатній словниковий запас слів, оскільки українську мову вони вивчають як іноземну. А у вивченні іноземної мови „учням необхідний певний пороговий словниковий запас, маючи який, можна вивчати значення нових слів з контексту” [1: 249]. Тому доцільно використовувати ті ресурси з України, які мають простий повторювальний словник (широко вживані слова, часте повторення тих самих слів у текстах).

Звернемо увагу на те, що діти в Україні мають „змогу вести спостереження за лексичним матеріалом: багатозначністю, омонімією, антонімією, синонімією. Широко використовується спорідненість слів, подається семантика префіксів, суфіксів, прості випадки словотвору” [5: 5]. Учні мають великий словниковий запас, наприклад, вживають синоніми *мама, мати, матуся, матінка*. У Канаді використання ресурсів, які містять багато слів синонімічного ряду, не є доцільним, оскільки словниковий запас учнів обмежений. Із вищезгаданого синонімічного ряду діти вживають переважно тільки слово *мама*.

У завданнях з оцінювання читання, розроблених для учнів 2 класу у провінції Альберта, подано слова: *тато-ведмідь, мама-ведмідь, син-ведмідь*. В Україні були б житті слова *ведмідь, ведмедиха, ведмежа* або *ведмежатко*.

У Канаді матеріалів для цікавого читання українською мовою, у яких би враховувалися реальні лінгвістичні можливості учнів, практично немає. Як зазначалося вище, у 1994 році в Альберті вийшла друком програма української мови для учнів 1–3 класів „Нова” (автор – п. Оленка Білаш). У наступному десятилітті викладачі української мови та видавці зосередили увагу на розробці програми „Нова” для 4–6 класів. „Останнім часом увага також приділяється розробці навчальних ресурсів для учнів старших класів середньої школи” [1: 239] (див. 27).

Допоможуть розвивати українське усне мовлення учнів матеріали з України, які б мали велику кількість цікавих коротких текстів для читання, коміксів (читання коміксів сприяє читанню інших книг) [15], простих, нескладних за змістом віршиків, віршів з малюнками (так званих ребусів, які б містили короткі, часто вживані слова), лексичних вправ-тестів, мовних вправ, ігор, пісень, яскравих ілюстрацій, малюнків. „Малюнки полегшують розуміння тексту” [1: 244].

Повторення з тексту в текст нового мовного матеріалу не тільки забезпечує його засвоєння, а й сприяє постійному вживанню раніше вивченого матеріалу, не допускаючи його забування.

Отже, можемо зробити висновок, що важливо інформувати, зацікавити в економічній вигоді українських видавців у друці матеріалів з української мови, які б

користувалися великим попитом не лише в Канаді, а й в інших країнах, де викладають українську мову як іноземну.

„Головна надія на майбутнє української мови в Канаді полягає в тій підтримці, яку може надати Україна” [1: 252]. Для цього потрібна тісна співпраця освітніх працівників, мовних спеціалістів, письменників, редакторів та художників як в Україні, так і за кордоном; а передусім зацікавлення, бажання, перспективне бачення розвитку української мови в діаспорі з боку України як держави.

1. Білаш О. Розробка навчальних ресурсів українською мовою для учнів 4–6 класів: труднощі та успіхи // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 239–257.
2. Ващуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібник. – К., 2006.
3. Дейко М. Буквар. – Торонто, 1973.
4. Джежелей О.Б., Коваленко О.М. Вчуся читати. – Х., 2001. – Кн. 1.
5. Луцик Д.В., Проць М.М., Савшак А.С. Буквар: методичні поради вчителю. – Львів, 1999.
6. Міністерство освіти України. Управління шкіл. Розвиток навички читання: Методичні рекомендації. – К, 1993.
7. Соколовський І. Збереження української мови в Канаді: роля школи та України / П'ятий світовий з'їзд Української світової спілки професійних учителів 21–23 серпня 1997 р. – К., 1997.
8. Соколовський І. Погляд у майбутнє україномовної освіти в Канаді / Всеканадська учительська конференція Конгресу Українців Канади 1–13 жовтня 1991 р. – Вінніпег, 1991.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1977. – Т.3.
10. Улюблені вірші. Вірші українських та іноземних поетів. – К., 1994.
11. Чорна М., Грабар Д. Буквар: Методичні рекомендації до проведення уроків за Букварем. – Львів, 2000.
12. Вурат М. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon, 1997.
13. Goodman K. Reading in the Bilingual classroom: literacy and biliteracy. – Rosslyn, 1979.
14. Greaney V., Hegarty M. Correlations of leisure time reading // Journal of Research in Reading. – 1987. – № 10. – P. 3–20.
15. Haugaard K. Comic books: A conduit to culture? // Reading Teacher. – 1973. – № 27. – P. 54–55.
16. Juel C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades // Journal of Educational Psychology. – 1988. – № 80. – P. 437–447.
17. Justice L.M., Weber S., Ezell H.K., Bakeman R. A sequential analysis of children's responsiveness to parental references to print during shared storybook reading // American Journal of Speech-Language Pathology. – 2002. – № 11. – P. 30–40.

18. *Morrow L.* Relationships between literature programs, library corner designs, and children`s use of literature // *Journal of Educational Research.* – 1982. – № 75. – P. 339–344.
19. *Morrow L., Weinstein C.* Increasing children`s use of literature through program and physical changes // *Elementary School Journal.* – 1982. – № 83. – P. 131–137.
20. *Neuman S.* The home environment and fifth-grade students` leisure reading // *Elementary School Journal.* – 1986. – № 86. – P. 335–343.
21. *Nuttal C.* Teaching reading skills in a foreign language. – London, 1982.
22. *Rosenblatt L.* The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work, Carbondale, IL. – 1978. Carbondale, IL [reprint 1994].
23. *Vygotsky L.S.* The collected works of L.S. Vygotsky [volume 1]: Problems of general psychology. – New York, 1987.
24. *Watkins R.V., Bunce B.H.* Natural literacy: Theory and practice for preschool intervention programs // *Topics in Early Childhood Special Education.* – 1996. – №16. – P. 19–212.
25. http://lib.sowa.com.ua/metod_rekomendacii.htm
26. <http://referat.atlant.ws/?set=referat&mc=31&cm=2319>
27. http://www.ualberta.ca/~ulec/pub_nova.html

**UKRAINIAN LANGUAGE LITERACY IN CANADA: NEEDS OF
WESTERN DIASPORA IN LEARNING RESOURCES AND THE ROLE OF
UKRAINE**

Olenka Bilash

University of Alberta (Canada)

Romana Bedrij

International Education Services

Alberta Education(Canada)

In Byram`s model of intercultural communicative competency (1997) he promotes the “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one`s own”. This skill is based on existing knowledge and enables one to identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins, to identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in the cultural systems of each, and to mediate between conflicting interpretations of phenomena”. This paper is designed to help two groups of educators – early literacy teachers and resource developers in Ukraine and in its Western diaspora - grow closer in understanding of one another.

Key words: Ukrainian as a foreign language, methodology of teaching reading, learning resources.

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В КАНАДЕ: ПОТРЕБНОСТИ ЗАПАДНОЙ
ДИАСПОРЫ В УЧЕБНЫХ РЕСУРСАХ И РОЛЬ УКРАИНЫ**

Оленка Биладш

Университет Альберты (Канада)

Романа Бедрий

Министерство образования Альберты (Канада)

Рассмотрены особенности обучения украинского языка в канадских школах, охарактеризованы учебные программы, произведен сравнительный анализ методики преподавания чтения в Украине и Канаде. Акцентируется внимание на проблеме создания и использования учебных ресурсов, важности привлечения к этому процессу украинских методистов.

Ключевые слова: учебная программа украинского языка, методические принципы, обучение чтению, модели понимания чтения.