

Selected aspects of developing literacy skills at different stages of education in the native and foreign language

Wybrane aspekty rozwoju czytania i pisania na różnych etapach edukacji w języku rodzimym i obcym

Некоторые аспекты развития навыков чтения и письма на разных этапах обучения на родном и иностранном языках

Editors:

Izabela Dąbrowska, Halina Chodkiewicz, Maryia Zhyhalava



Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в г. Бяла-Подляска

**Selected aspects of developing literacy skills
at different stages of education
in the native and foreign language**

**Wybrane aspekty rozwoju czytania i pisania
na różnych etapach edukacji
w języku rodzimym i obcym**

**Некоторые аспекты развития навыков
чтения и письма на разных этапах обучения
на родном и иностранном языках**

Editors / Redakcja / Редакция

Izabela Dąbrowska, Halina Chodkiewicz, Maryia Zhyhalava

Publishing House PSW JPII / Wydawnictwo PSW JPII / Издательство ВГШ ИП II
Biała Podlaska 2019 / г. Бяла-Подляска 2019

Publisher / Wydawca / Издатель

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II в г. Бяла-Подляска

Reviewers / Recenzenci / Рецензенты

dr hab. Jarosław Krajka
dr hab. Helena Marancman

© Copyright by Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
Izabela Dąbrowska, Halina Chodkiewicz, Maryia Zhyhalava

ISBN 978-83-64881-50-3

Edition/ Nakład/ Тираж: 100 copies / egzemplarzy / экземпляров

Number of printed sheets / Liczba arkuszy wydawniczych / Количество страниц: 11,1



Publishing House PSW JPII
Sidorska 95/97, room 334R
21-500 Biała Podlaska
www.pswbp.pl

Wydawnictwo PSW JPII
ul. Sidorska 95/97, p. 334R
21-500 Biała Podlaska
www.pswbp.pl

Издательство ВГШ ИП II
ул. Сидорска 95/97, к. 334R
21-500 Бяла-Подляска
www.pswbp.pl

Cover design, composition and printing / Projekt okładki, skład i druk /

Проект обложки, техническая обработка и печать

Agencja Reklamowa TOP, ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek
tel.: 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80, www.agencjatorp.pl

Contents / Spis treści / Содержание

Preface / Wstęp / Введение	7/11/15
1. Ewa Fiutka / Ева Фютка.....	19
<i>Précis practice as a component of an academic writing course</i>	
Streszczenie jako komponent kursu pisania akademickiego	
Упражнения по написанию изложений как компонент курса академического письма	
2. Cezary Michoński / Цезарий Михоньский.....	29
Misuses of literacy? An insight into the knowledge of British and American literature among students of English in Poland	
Niewłaściwe wykorzystanie umiejętności czytania? Badania nad znajomością literatury brytyjskiej i amerykańskiej wśród studentów języka angielskiego w Polsce	
Неправильное использование навыков чтения? Исследования уровня знания британской и американской литературы среди студентов английской филологии в Польше	
3. Daniel Sawczuk, Anna Sawczuk / Даниэль Савчук, Анна Савчук.....	49
Free time activities in enhancing an Asperger learner's reading and writing skills in English as a foreign language: a case study	
Wykorzystanie aktywności w czasie wolnym do poprawy umiejętności czytania i pisania ucznia z zespołem Aspergera w języku angielskim jako języku obcym: studium przypadku	
Проведение занятий в свободное время для улучшения навыков чтения и письма на английском языке как иностранном студента с синдромом Аспергера: тематическое исследование случая	
4. Barbara Struk / Барбара Струк.....	74
The development of text reading fluency in English among Polish EFL learners	
Rozwijanie płynności czytania tekstu przez polskich uczniów w języku angielskim jako obcym	
Развитие навыков свободного чтения текста на английском языке как иностранном польскими студентами	
5. Jacek Szmalec / Яцек Шмалец	90
DCD – objawy, diagnoza i terapia a grafomotoryka	
DCD – symptoms, diagnosis, therapy and graphomotor skills	
Диспраксия – симптомы, диагностика и терапия или графомоторика	

- 6. Emilia Węgrzyn / Эмилия Венгжин** 113
Czytanie krytyczne ścieżką kształtowania tożsamości regionalnej ucznia
 Critical reading as a way of developing the regional identity of learners
 Критическое чтение как путь формирования региональной идентичности студента
- 7. Мария Жигалова / Maryia Zhyhalava** 122
Технология обучения индуктивному чтению художественного произведения студента-филолога в высшей школе
 Teaching inductive reading of literary works to philology students at tertiary level
 Technika nauczania indukcyjnego czytania dzieł literackich studentów filologii w szkole wyższej
- 8. Лариса Кобылянская / Larisa Kobylyanskaya** 135
Изучающее чтение в понимании иностранного текста
 Teaching reading to enhance the comprehension of foreign language texts
 Nauczanie czytania w celu rozumienia tekstu obcojęzycznego
- 9. Жанна Критарова / Zhanna Kritarova** 139
Формирование читательских навыков в полиэтнической школе
 Kształtowanie nawyków czytelniczych w szkole politechnicznej
 Developing reading habits in a politechnic school
- 10. Мария Оссовская / Maryia Ossovskaya** 145
Практикум устной речи. Опыт театральной школы
 Speaking practice: Theatrical school experience
 Praktyczny kurs mówienia. Doświadczenie szkoły teatralnej
- 11. Елена Статкевич / Elena Statkevich** 159
Роль чтения в формировании эстетических ценностей учащихся старших классов
 The role of reading in developing esthetic values by upper secondary school learners
 Rola czytania w kształtowaniu wartości estetycznych uczniów klas starszych w szkole średniej

- 12. Эльжбета Стручик-Долук, Уршуля Шаляст-Бытыс /**
 Elżbieta Struczyk-Doluk, Urszula Szalast-Bytys 166
- Использование аутентичных текстов в обучении чтению на иностранном языке как средство развития коммуникативной активности**
- Authentic texts in teaching reading in a foreign language as a tool in developing communicative skills
- Wykorzystanie tekstów autentycznych w nauczaniu czytania w języku obcym jako narzędzia w rozwijaniu aktywności komunikacyjnej
- 13. Уршуля Шаляст-Бытыс, Эльжбета Стручик-Долук /**
 Urszula Szalast-Bytys, Elżbieta Struczyk-Doluk 178
- Развитие умения читать как основная задача обучения иностранному языку польских студентов-русистов**
- Developing reading skills as a basic task in teaching Polish students of Russian philology
- Rozwijanie sprawności czytania jako podstawowe zadanie w kształceniu polskich studentów filologii rosyjskiej
- 14. Юлия Ходынюк / Julia Chodyniuk 189**
- Обучение навыкам чтения на иностранном языке с использованием разнообразных текстов и заданий**
- Developing reading in a foreign language - a variety of texts and tasks
- Rozwijanie umiejętności czytania w języku obcym w oparciu o różnorodność tekstów i zadań

Preface

It is an unquestionable fact that literacy skills play a paramount role in designing and organizing educational systems as well as in peoples' private and professional lives. What is more, recent advances in information and communication technologies and the increasing access to the internet have confirmed the significance of literacy in today's world. It is important then that educationists not only introduce children into the world of the written word, but also support all the learners in enhancing their literacy skills during the entire education period. Hence a wide implementation of literacy skills concerns primary, secondary and tertiary education, as well as a diversity of educational settings, be it monolingual, bilingual, or multilingual natural social contexts, or foreign and additional languages taught in instructed classroom settings.

With the rise of new literacy theories, the understanding of the concept of reading and writing literacies has undergone considerable evolution. When defined broadly, literacy skills are now perceived not only solely as the skills of reading and writing but also the accompanying oral skills indispensable for creating and comprehending the meaning of a diversity of text types, print or multimodal/digital ones. The operations underlying reading and writing comprise both low-level processes of decoding, word identification, parsing and semantic proposition forming and higher-order processes that ensure construction of text meaning by integrating it with readers' background knowledge. Of great significance is also the interplay of a number of reader/writer and text variables, with a special role played by cognitive, sociocultural, and motivational processes.

The articles included in the current volume, written in English, Polish and Russian, concern a range of reading and writing issues found important from the point of view of primary, secondary and tertiary levels of education. They also refer to different instructional language-related situations, namely teaching English as a foreign language, Polish as a native language, and Russian taught as a native or foreign language. While some authors present theoretical considerations, findings of research and their implications, some others focus on recommendable practices for reading or writing related instruction.

The volume opens with the chapter by Ewa Fiutka who deals with the issue of writing instruction at the academic level. The author discusses the results of a survey which aimed at assessing the participants' (English Philology

students) knowledge about the *précis* writing skill as well as their awareness of its importance for their studies and future career. A group of English Philology students was also involved in the study carried out by Cezary Michoński. He set out to investigate the students' literacy levels as well as the extent to which the studies they pursued might have influenced their literary and cultural preferences. Daniel Sawczuk and Anna Sawczuk describe teaching practices implemented with an Asperger primary school boy. They give a detailed account of activities aimed at developing his self-expression in written English as a foreign language as part of his home-based instruction. The issue of the development of text reading fluency in English among Polish primary EFL learners is raised by Barbara Struk. In order to trace changes in the development of reading fluency of six first graders she compared the results of four spaced measurements of word recognition accuracy, reading rate and oral reading prosody. Another empirical study, reported by Jacek Szmalec, takes up the problem of developmental coordination disorder (DCD) and hand therapy needed by children learning to write diagnosed with graphomotor deficits. A six-month therapy conducted by the researcher proved effective for thirty Polish first graders in improving their gross and fine motor coordination. In contrast, the issue addressed by Emilia Węgrzyn concerns teaching Polish to lower secondary learners. The author stresses the role critical reading can play in developing learners' regional awareness. Her ideas are exemplified with a scenario for a sequence of lessons which can contribute to the development of teenagers' knowledge of the region live in and their social self.

The first chapter in Russian, written by Maryia Zhyhalava, explores the concept of the so-called "inductive reading". The author claims that the first stage which is stimulating tertiary students' interest in reading literature is to be followed by analyzing some literary works. The improvement of literacy skills is linked with the development of students' spiritual and moral potential, as well as their demand for autonomy. Larisa Kobylanskaya looks at foreign language instruction in the context of reformed vocational education in Moldova. She emphasizes the need for teaching the main components of vocabulary knowledge in connection with text comprehension. Developing reading competence and culture of reading of a young generation in Russia is the main topic brought up by Zhanna Kritarova. The author expresses an opinion that overcoming the problems of a multiethnic secondary school requires a proper selection of reading materials, the analysis of texts of artistic value, as well as an adequate pedagogy. Drawing on her experience in a theatrical school, Maryia Ossovskaya describes the benefits of practising the rhythm of Russian words before spoken language is taught. She finds practical orthoepy helpful in learning correct pronunciation and eliminating pronunciation errors.

Elena Statkevich describes a study in which she asked secondary school learners to enumerate phenomena, objects, activities and events of esthetic nature that impact their internal world and moral motivation. She found out that reading literary texts enriching the learners' internal world and moral choices were mentioned at the third place and the most frequent responses concerned music, followed by detective, adventure and romance films. Elżbieta Struczyk-Doluk and

Urszula Szalast-Bytys are the authors of two chapters. In the first chapter they argue for the value of reading authentic texts, apart from coursebook materials, for developing foreign language communicative skills. They also underscore the role played by reading for pleasure. Their second chapter provides an analysis of major problems philology students face in developing reading skills and communicative competence and mentions some techniques helpful in overcoming them. Julia Chodynyuk discusses types of reading and stages of working with reading texts in educational contexts. She emphasizes the use of new technologies.

This volume is intended for educationists and L1/L2 classroom teachers interested in developing and implementing literacy skills at different stages of the schooling system so as to satisfy primary, secondary and tertiary learners needs and curricular environments.

Halina Chodkiewicz

Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że umiejętności czytania i pisania odgrywają pierwszorzędną rolę w projektowaniu i organizowaniu systemów edukacyjnych, a także w życiu prywatnym i zawodowym ludzi. Co więcej, ostatnie postępy w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz rosnący dostęp do Internetu potwierdziły duże znaczenie umiejętności czytania i pisania w dzisiejszym świecie. Ważne jest zatem, aby pedagodzy nie tylko wprowadzali dzieci w świat słowa pisanego, ale również wspierali wszystkich uczących się w rozwijaniu ich umiejętności czytania i pisania przez cały okres nauki. Stąd kształcenie i wykorzystywanie umiejętności czytania i pisania dotyczy edukacji na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, jak również różnorodnych środowisk pod względem językowym, tj. jednojęzycznych, dwujęzycznych, czy wielojęzycznych naturalnych kontekstów społecznych, czy wreszcie języków obcych lub dodatkowych, nauczanych w warunkach szkolnych.

Wraz z pojawieniem się nowych teorii umiejętności czytania i pisania, rozumienie samego konceptu czytania i pisania uległo znacznej ewolucji. Umiejętności te, zdefiniowane szeroko, są obecnie postrzegane nie tylko w znaczeniu dosłownym, ale także jako towarzyszące im umiejętności mówienia, niezbędne do tworzenia i rozumienia znaczenia różnorodnych typów tekstu, drukowanych lub multimodalnych/cyfrowych. Procesy kształtujące podstawy czytania i pisania obejmują zarówno te niskopoziomowe, tj. dekodowanie, identyfikację wyrazów, analizę gramatyczną zdania i tworzenie propozycji semantycznych, jak i procesy wyższego rzędu, które umożliwiają rekonstrukcję znaczenia tekstu poprzez zintegrowanie go z wiedzą czytelnika. Duże znaczenie ma również wzajemne oddziaływanie wielu zmiennych czytelnika/pisarza i tekstu, przy czym szczególną rolę odgrywają procesy poznawcze, społeczno-kulturowe i motywacyjne.

Artykuły zawarte w niniejszym tomie, napisane w języku angielskim, polskim i rosyjskim, dotyczą szeregu zagadnień z zakresu czytania i pisania, które uznano za istotne z punktu widzenia edukacji na poziomie podstawowym, średnim i wyższym. Odnoszą się one również do różnych sytuacji związanych z nauczaniem języków obcych, a mianowicie nauczania języka angielskiego jako języka obcego, języka polskiego jako języka ojczystego oraz języka rosyjskiego jako języka ojczystego lub obcego. Podczas gdy niektórzy autorzy przedstawiają rozważania

teoretyczne, wyniki badań i ich implikacje, inni koncentrują się na zalecanych praktykach związanych z nauczaniem czytania lub pisania.

Niniejszy tom otwiera rozdział autorstwa Ewy Fiutki, która zajmuje się problematyką nauczania pisania na poziomie akademickim. Autorka omawia wyniki ankiety, której celem była ocena wiedzy uczestników (studentów filologii angielskiej) dotycząca umiejętności pisania *précis*, oraz ich świadomości odnośnie znaczenia tego typu tekstu w edukacji akademickiej i przyszłej karierze zawodowej. Także Cezary Michoński zaangażował w swoich badaniach grupę studentów filologii angielskiej. Jego celem było zbadanie poziomu umiejętności czytania i pisania studentów, a także stopnia, w jakim wybrany przez nich kierunek studiów mógł wpłynąć na ich preferencje literackie i kulturowe. Daniel Sawczuk i Anna Sawczuk opisują praktyki dydaktyczne realizowane z chłopcem z zespołem Aspergera uczęszczającym do szkoły podstawowej. Przedstawiają one szczegółowo działania mające na celu rozwój umiejętności wyrażania siebie w języku angielskim pisanym jako języku obcym w ramach nauczania w domu. Kwestię rozwoju biegłości w czytaniu tekstu w języku angielskim wśród polskich uczniów porusza Barbara Struk. Aby prześledzić zmiany w rozwoju biegłości czytania u sześciorga uczniów klas pierwszych porównuje ona wyniki czterech pomiarów dotyczących dokładności rozpoznawania słów, szybkości czytania i prozodii czytania ustnego. Kolejne badanie empiryczne, o którym donosi Jacek Szmalec, podejmuje problem zaburzeń koordynacji rozwojowej (DCD) i terapii ręki niezbędnej u dzieci z rozpoznanymi deficytami grafomotorycznymi uczących się pisać. Sześciomiesięczna terapia prowadzona przez badacza okazała się skuteczna u trzydziestu polskich pierwszoklasistów, powodując poprawę ich motoryki dużej i małej. Natomiast zagadnienie poruszone przez Emilię Węgrzyn dotyczy nauczania języka polskiego uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Autorka podkreśla rolę, jaką krytyczne czytanie może odegrać w kształtowaniu świadomości regionalnej uczniów. Jej idee ilustruje scenariusz sekwencji lekcji, który może przyczynić się do rozwoju wiedzy nastolatków na temat regionu i ich społecznego „ja”.

Pierwszy rozdział w języku rosyjskim, napisany przez Maryję Zhyhalawą, zgłębia pojęcie tak zwanej „lektury indukcyjnej”. Autorka twierdzi, iż po pierwszym etapie, który pobudza zainteresowanie literaturą studentów szkół wyższych, następuje kolejny - analizowanie wybranych dzieł literackich. Poprawa umiejętności czytania i pisania wiąże się z rozwojem potencjału duchowego i moralnego uczniów, a także z ich zapotrzebowaniem na autonomię. Larisa Kobyłańskaya przygląda się nauczaniu języków obcych w kontekście zreformowanej edukacji zawodowej w Mołdawii. Podkreśla potrzebę nauczania głównych elementów wiedzy słownikowej w powiązaniu ze zrozumieniem tekstu. Rozwijanie kompetencji czytania i kultury czytania młodego pokolenia w Rosji jest głównym tematem poruszonym przez Zhanę Kritarową. Zdaniem autorki, przezwyciężenie problemów wieloetnicznej szkoły średniej wymaga właściwego doboru materiałów do czytania, analizy tekstów o wartości artystycznej, a także odpowiedniej praktyki pedagogicznej. Opierając się na swoim doświadczeniu w szkole teatralnej, Maryia Ossovskaya opisuje korzyści płynące z ćwiczenia

rytmu rosyjskich słów jako wprowadzenie do nauczania języka mówionego. Jej zdaniem, praktyczna ortoepia pomaga w nauce poprawnej wymowy i eliminuje jej błędy.

Elena Statkiewicz opisuje badanie, w którym zadaniem uczniów szkół średnich było wyliczenie zjawisk, przedmiotów, działań i wydarzeń o charakterze estetycznym, wpływających na ich świat wewnętrzny i motywację moralną. Okazało się, że czytanie tekstów literackich wzbogacających świat wewnętrzny i wybory moralne uczniów zostało umieszczone na trzecim miejscu. Najczęściej uczniowie wskazywali na muzykę, a następnie filmy detektywistyczne, przygodowe i romantyczne. Elżbieta Struczyk-Doluk i Urszula Szalast-Bytys są autorkami dwóch rozdziałów. W pierwszym z nich podkreślają wartość czytania autentycznych tekstów, poza materiałami podręcznikowymi, opowiadając się za rozwijaniem umiejętności komunikowania się w języku obcym. Za istotną uważają również rolę, jaką odgrywa czytanie dla przyjemności. Ich drugi rozdział zawiera analizę głównych problemów, z jakimi borykają się studenci filologii rozwijający umiejętności czytania i kompetencje komunikacyjne oraz przedstawia techniki pomocne w ich przezwyciężaniu. Julia Chodyniuk omawia różne formy czytania oraz etapy pracy z tekstem w kontekście edukacyjnym. Ponadto, kładzie ona nacisk na wykorzystanie nowych technologii.

Niniejszy tom jest przeznaczony dla pedagogów i nauczycieli praktyków nauczających języka rodzimego i drugiego (obcego), zainteresowanych kształceniem umiejętności czytania i pisanie na różnych etapach systemu szkolnego w celu zaspokojenia potrzeb uczniów szkół podstawowych, średnich i wyższych oraz wymogów realizowanych programów.

Halina Chodkiewicz

Введение

Несомненно навыки чтения и письма играют основную роль при разработке и организации систем образования, а также в личной и профессиональной жизни людей. Более того, последние достижения в области информационных и коммуникационных технологий и расширение доступа к Интернету подтвердили важность навыков чтения и письма в современном мире. Поэтому важно, чтобы педагоги не только знакомили детей с миром написанных слов, но и помогали всем учащимся развивать свои навыки чтения и письма в течение всего периода обучения. Следовательно, обучение и использование навыков чтения и письма относится к начальному, среднему и высшему образованию, а также к различным языковым средам, то есть к одноязычным, двуязычным или многоязычным естественным социальным контекстам, и, наконец, к иностранным или дополнительным языкам, преподаваемым в школьных условиях.

С появлением новых теорий навыков чтения и письма понимание самой концепции чтения и письма значительно изменилось. Эти навыки, получившие широкое определение, теперь рассматриваются не только в буквальном смысле, но и как сопутствующие навыки речи, необходимые для создания и понимания значения различных типов текста, печатного или мультимодального/цифрового. Процессы, формирующие основы чтения и письма, включают как низкоуровневые, то есть декодирование, идентификацию слов, грамматический анализ предложений и создание семантических предложений, так и процессы более высокого порядка, которые позволяют реконструировать смысл текста путем интеграции его со знаниями читателя. Взаимодействие многих переменных читателя / писателя и текста также имеет большое значение, причем когнитивные, социокультурные и мотивационные процессы играют особую роль.

Статьи, содержащиеся в этом томе, написанные на английском, польском и русском языках, посвящены ряду вопросов в области чтения и письма, которые были сочтены актуальными с точки зрения начального, среднего и высшего образования. Они также связаны с различными ситуациями, связанными с преподаванием иностранных языков, а именно с преподаванием английского языка как иностранного, польского как родного языка и русского языка как родного или иностранного. В то время как

некоторые авторы представляют теоретические соображения, результаты исследований и их значение, другие фокусируются на рекомендуемой практике обучения чтению или письму.

Этот том открывает статья Евы Фютки, которая занимается проблемами обучения письму на академическом уровне. Автор обсуждает результаты опроса, цель которого состояла в том, чтобы оценить знания участников (студентов английской филологии) относительно навыков письменного знания, а также их понимание важности этого типа текста в академическом образовании и будущей профессиональной карьере. Цезарий Михоньский также привлек группу студентов-филологов к своим исследованиям. Цель состояла в изучении уровня грамотности и навыков письма студентов, а также степень, в которой выбранная ими область обучения может повлиять на их литературные и культурные предпочтения. Даниэль Савчук и Анна Савчук описывают дидактические практики, которые выполняются с мальчиком с синдромом Аспергера в начальной школе. Они подробно представляют мероприятия, направленные на развитие способности выражать свои мысли на английском языке как иностранном, как часть обучения на дому. Барбара Струк поднимает вопрос о развитии навыков чтения английского текста среди польских студентов. Чтобы отследить изменения в развитии навыков чтения у шести учеников первого класса, она сравнивает результаты четырех измерений, касающихся точности распознавания слов, скорости чтения и устной просодии. Другое эмпирическое исследование, о котором сообщил Яцек Шмалец, посвящено проблеме нарушений координации развития (DCD) и необходимой терапии рук у детей с диагностированным дефицитом графомоторного механизма, которые учатся писать. Проводимая исследователем шестимесячная терапия оказалась эффективной у тридцати польских первоклассников, улучшая их мелкую моторику. Тем не менее, вопрос, поднятый Эмилией Венгшин, касается преподавания польского языка для младших и старших школьников. Автор подчеркивает роль, которую критическое чтение может играть в формировании региональной осведомленности студентов. Ее идеи иллюстрируются сценарием последовательности уроков, который может способствовать развитию знаний подростков о регионе и их социальной самооценке.

Главу на русском языке открывает статья, написанная Марией Жигаловой, она исследует концепцию так называемого «индукционного чтения». Автор утверждает, что после первого этапа, стимулирующего интерес к литературе у студентов вузов, идет еще один - анализ избранных литературных произведений. Улучшение навыков чтения и письма связано с развитием духовного и нравственного потенциала учащихся, а также их потребности в самостоятельности. Лариса Кобылянская рассматривает преподавание иностранных языков в контексте реформированного профессионального образования в Молдове. Подчеркивается необходимость обучения основным элементам словарного знания в связи с пониманием текста. Развитие навыков чтения и культуры чтения у молодого поколения в России - главная

тема, затронутая Жанной Критаровой. По мнению автора, преодоление проблем полиэтнического вуза требует правильного подбора материалов для чтения, анализа текстов, имеющих художественную ценность, а также соответствующей педагогической практики. Основываясь на своем опыте в театральной школе, Мария Оссовская описывает преимущества практики ритма русских слов как введение в преподавание разговорной речи. По ее мнению, практическая ортопедия помогает в обучении правильному произношению и устраняет ее ошибки.

Елена Статкевич описывает исследование, в котором задачей старшеклассников было перечисление явлений, предметов, действий и событий эстетического характера, влияющих на их внутренний мир и моральную мотивацию. Оказалось, что чтение литературных текстов, обогащающих внутренний мир и нравственные предпочтения студентов, было на третьем месте. Чаще всего студенты указывали музыку, затем следовали детективные, приключенческие и романтические фильмы. Эльжбета Стручик-Долюк и Уршуля Шаляст-Бытыс являются авторами двух статей. В первой из них они подчеркивают ценность чтения аутентичных текстов, в дополнение к учебным материалам, в пользу развития навыков общения на иностранном языке. Они также указывают на важную роль чтения для удовольствия. Их вторая статья содержит анализ основных проблем, с которыми сталкиваются студенты-филологи, развивающие навыки чтения и навыки общения, и представляет методы, помогающие преодолеть их. Юлия Ходынюк обсуждает различные формы чтения и этапы работы с текстом в образовательном контексте. Кроме того, подчеркивает значимость использования новых технологий.

Этот том предназначен для преподавателей и педагогов-практиков, обучающих родному и второму (иностранному) языкам, которые заинтересованы в развитии навыков чтения и письма на различных этапах школьной системы с целью удовлетворения потребностей учащихся начальных, средних и высших учебных заведений, а также требований реализуемых программ.

Halina Chodkiewicz

***Précis* practice as a component of an academic writing course**

Précis as a specific type of summary is frequently included in academic writing courses. This genre is of great use in the development of academic reading and writing skills, particularly with the view to the final thesis whose basic elements involve paraphrasing and summarising techniques. The objective of the article is to present the problems which arise when *précis* is introduced to students. The findings are based on a survey conducted among the students of English Philology at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. The survey proves that it is advisable to carefully introduce the genre of *précis* since students tend to neglect the significance of summary writing and to focus on more technical aspects like bibliographical notes or references. The knowledge concerning *précis* writing may increase students' awareness of summary techniques and of their proper place in the creation of academic writing courses.

Key words: *précis*, summary, writing skills, academic writing

1. Introduction

Academic writing courses seem to be the core of university curricula as they lead and prepare students for their final writing task which is their diploma project. What appears to be the most important element of these curricula is the introduction of such writing techniques as paraphrasing and summarising. Among various activities which may enrich students' writing skills is *précis* writing practice, which seems to be of great value. As a specific type of summary, *précis* is frequently included in academic writing courses but, simultaneously, its introduction is highly problematic due to its novelty for students and the techniques used in this genre.

To further explore this topic, a survey was conducted among the students of English Philology at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. The aim of the survey was to assess their knowledge on the *précis* writing skill and their awareness of its importance for their studies and future career.

2. Literature review

The introduction of *précis* writing in academic writing courses is problematic for a few reasons. First of all, the term is hard to define. The genre of *précis* has long been known and practised as a type of summary but still this term is used to describe either a compact text showing the logic and main ideas of the original text only or a text which additionally contains elements of evaluation. The following paper focuses on the second definition as *précis* is sometimes called critical summary, which suggests that it includes more elements of evaluation and analysis than a typical summary. While writing a summary involves the skills of paraphrasing and evoking the main gist of the text, writing a *précis* will mean adding information about methods of analysis and interpretation or even elements of a review such as strong and weak points of the original text. Therefore, in writing a *précis* not only faithfulness to the content is important but also “interpersonal meaning” (Hood, 2008: 363), which involves preserving the spirit of the original text and its attitude. This aspect is of particular significance for university students who prepare for working on their diploma projects and need to be able to write a research paper with elements of a review of the literature on their subject matter.

For these reasons, writing a *précis* is much more complicated than writing a summary as it involves not only writing skills such as selection and reduction but also critical thinking and reasoning skills. This is why the perfection of this genre appears to be a highly complicated task for students as they are usually not accustomed to reading a text with the view to its deeper understanding. What they usually do is to perform reading comprehension tasks typical for exam formats, which involve reading for gist, multiple choice questions or matching the headings.

Another problem seems to concern students’ approach to summary writing itself. As Spirgel and Delaney (2016) noted, “summary writing is usually a passive and nonreflective process ... characterized by the copy-delete strategy” without “any meaningful alterations” (p. 172). Such an attitude might be problematic in the context of writing a diploma project and possible accusations of plagiarism or at least of “patchwriting” (Howard, 1995), i.e. paraphrasing using too many structures and words from the original text. Moreover, students frequently do not pay enough attention to the coherence and cohesion of their texts and put pieces of information together without any logical connection between single sentences (Karimi and Regheb, 2017: 110). Other problems students encounter while writing a *précis* are related to the distortion of the original information, providing inappropriate equivalents, wrong sentence structure and spelling mistakes (Woodsworth, 1988: 281). Such problems could, however, indicate that students encounter difficulties concerning a deeper understanding of the text, which might result from their low reading comprehension skills. Another reason might resort to the fact that they simply do not put enough effort into their work on summarising, which necessarily should involve integrating their general knowledge and reworking the text at a deeper level rather than the simple selection of the most important information.

However, summary / *précis* writing is essential in developing students’ skills in various aspects. First of all, this is “a core requirement for students to make the

shift from consumers of research-based knowledge to creators of research-based knowledge” (Hood, 2008: 351), which is highly significant in the context of their diploma project. Additionally, students improve their skills related to linguistic competence and their field of knowledge. This aspect has been explored by the researchers (e.g. Wichadee, 2014; Zhou and Siriyothin, 2009) who used various methods such as tests, questionnaires or face-to-face interviews with students in order to check the impact of *précis* / summary writing on students’ efficiency and general language fluency.

Gao (2017), Yamada (2002) or Zhou and Siriyothin (2008) emphasise the impact of summary writing on reading comprehension, whereas Karimi and Regheb (2017) see *précis* writing as advantageous for general writing skills. Students can also broaden their range of vocabulary and develop critical thinking skills (Frey, Fisher, Hernandez, 2003). Moreover, the skill of summarising actually positively influences students’ performance in exam reading tasks as well as their ability to take notes and generally understand texts (Marzec-Stawiarska, 2016). Finally, Radmacher and Latosi-Sawin (1995) proved that psychology students after the course in summary writing had 8% better scores in their final exam than those who did not have such a course.

The last, although not the least important, advantage of the introduction of summary writing courses is connected with the fact that students become more sensitive to the issue of plagiarism. However, the problem of copying can also be seen as a symptom of students’ “developing competence in text-responsible writing” (Keck, 2014: 4) and, as research shows, gradually becomes less significant as students acquire more independence and their language competence grows (Keck, 2014; Yasuda, 2015). However, from the very beginning, the problem of copying should be eliminated and students ought to be made aware of the consequences of plagiarism in their university work.

Taking all the aforementioned problems into account, the *précis* writing course ought to be carefully considered. That is why, in writing a *précis*, one needs to apply the so called transactional strategy instruction (TSI), in which “readers must be able to transact with text to gain meaning” and see the relationships within the text (Wichadee, 2014: 61), which seems to be of particular use as it enhances both reading and summary writing skills. Definitely, typical exam reading strategies may be of great use in the understanding of any text and, what follows, in the writing of a *précis*, but one needs additional skills which could add to a more efficient performance of this task.

That is why *précis* as a genre in academic writing courses should be introduced by means of several scaffolding strategies and techniques. The research by Marzec-Stawiarska, (2016) shows that various types of instruction might significantly impact students’ efficiency in summary writing. That is why scaffolding strategies should be implemented, which would emphasise the role of *précis* and summary writing in the process of project writing against the background of academic skills development. First of all, as Yang (2015) suggests, concept maps might prove useful in this task as they graphically present the main ideas in the text and the connections between them, which allows students to better understand essential concepts in

the text. Thus, concept mapping strategies facilitate improving students' reading and writing skills as well as help "externalize their prior knowledge and combine it with the new ones" (Yang, 2015: 273). The importance of using various mediators such as word mapping or brainstorming is also emphasised by other researchers (e.g. Emam, 2011).

Additionally, such a strategy reflects the approach of learner-centred learning as both focus on thinking processes as well as the need to discover answers, which results in learners' stronger involvement in the process of learning and in their growing autonomy. This approach is in accordance with the findings of the self-determination theory, developed by Ryan and Deci (2000), which assumes that a human being has an intrinsic tendency to develop their skills and abilities, which further satisfy their three basic needs: the need for autonomy, which makes people want to know more, the need for competence, which allows them to feel more capable of independent decisions, and the need for relatedness, which involves contacts with other people. All these three needs are also satisfied in the *précis* writing course, which, in turn, leads to a general better performance of a student.

3. Material and methods

The main goal of the study was to examine the awareness among English Philology students of the importance of the skills of *précis* / summary writing as well as other accompanying skills such as paraphrasing or making bibliographical references, which might be useful in writing a diploma project. Additionally, the study was to reveal whether the approach implemented in the course of Reading and Writing of Field Texts was suitably introduced to achieve the above mentioned goal.

To this end, the experiment concerned ten students (two males and eight females) of English Philology at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, who attended the course of Reading and Writing of Field Texts in the second semester of their second year. Their English language skills were at the C1 level or a little lower. The course was obligatory for all students and consisted of fifteen 90-minute classes (30 teaching hours). It was focused on perfecting the skills necessary for writing a diploma project in the students' third, and last, year of studies. Students only chose between the fields of study they wanted to pursue in their diploma papers: didactics or translation studies. The students who took part in the study represented the first group. At the end of the course, the students filled in a questionnaire concerning their perception of the course and the skills studied and practiced there (Appendix 1).

Before the course, the students had little knowledge on summary or *précis* writing as this genre had not been practised earlier during their studies apart from one writing class in their first year. However, the general observation among teachers was that the students did not master the skill of writing a summary. The students' basic way of dealing with this skill was to mechanically rewrite certain fragments of the text with few or no alterations. Therefore, a course which would teach the students to write a proper summary or *précis* seemed indispensable.

The course of Reading and Writing of Field Texts consisted of 15 classes (30 teaching hours). The techniques necessary to write a diploma project were introduced within the first 5 classes (10 teaching hours). The first class started with the practice of academic vocabulary to provide the semantic basis for the writing of any academic texts. The knowledge of such vocabulary is particularly useful in the context of word replacement in paraphrasing and summarising tasks. The next class was focused on paraphrasing exercises, starting from simple sentences. The techniques of summarising were introduced in the third and fourth classes as this issue refers to longer texts and is therefore more complex and demands more thinking and linguistic skills. Afterwards, the ability to use bibliographical notes and references was practised (the fifth class). The students had an opportunity to focus on writing a summary or a *précis* with all bibliographical information so the full version of what may be expected in the process of diploma project writing. The whole process from the stage of academic vocabulary building to writing a summary with bibliographical references is realised within 5 classes. The remaining classes are devoted to writing and presenting a text a few pages long which constitutes a preparation for the diploma project itself.

The survey was conducted at the end of the semester and consisted of 5 questions. They concerned various aspects and skills practised during the course, namely learning academic vocabulary, paraphrasing, writing a summary, making bibliographical notes and references. The aim of the survey was to check students' awareness as to the significance and usefulness of these aspects of the subject of Reading and Writing of Field Texts both in writing in general and in writing their own diploma projects.

4. Results

The first question of the survey concerned the usefulness of the ability to master the following aspects: learning academic vocabulary, paraphrasing, writing a summary, making bibliographical notes and making references. The question was posed in the context of the diploma paper which was to be prepared the next year. The results are presented in Table 1 and show the number of students who selected the appropriate level of usefulness of the aforementioned aspects.

Table 1. Responses to the question: How useful is the ability to master the following aspects for the writing of your diploma project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?

Number of points (from 1 to 5; 1 – the least difficult, 5 – the most difficult)	1	2	3	4	5
Learning academic vocabulary	-	-	-	2	8
Paraphrasing	-	1	-	1	8
Writing a summary	-	1	5	1	4
Making bibliographical notes	-	-	-	6	4
Making references	-	-	1	2	7

The second question referred to the difficulty of learning academic vocabulary, paraphrasing, writing a summary, making bibliographical notes and making references in the classes of Reading and Writing of Field Texts. Table 2 shows the number of students who selected the appropriate level of difficulty of the aforementioned aspects.

Table 2. Responses to the question: How difficult were the following aspects in the classes of Reading and Writing of Field Texts (from 1 to 5; 1 – the least difficult, 5 – the most difficult)?

Number of points (from 1 to 5; 1 – the least difficult, 5 – the most difficult)	1	2	3	4	5
Learning academic vocabulary	-	2	4	2	2
Paraphrasing	-	3	4	2	1
Writing a summary	-	3	2	3	2
Making bibliographical notes	-	3	3	3	1
Making references	-	3	3	4	-

The aim of Question 3 was to check the students' knowledge of the difference between paraphrasing and summarising. All the students answered this question and emphasised that paraphrasing is focused on altering the wording and grammatical structures of the text but leaving the meaning unchanged, whereas summarising involves shortening the original text.

The next question concerned the time which ought to be devoted to the teaching of paraphrasing and summarising. Six students suggested that between two and four 90-minute classes should be sufficient, one person opted for 15 classes, other answers were rather unrealistic (50-60 classes).

The last question of the survey was related to any additional elements which might be added to the course of Reading and Writing of Field Texts. Six students suggested more practical exercises and more time spent on particular aspects, one person indicated the need for more information on building a plan of an academic text. The other students did not suggest any changes.

5. Discussion

The survey revealed that the value of *précis* writing seems to be underestimated by students. The students who participated in the survey stated that writing a summary was one of the least useful abilities in the process of writing their diploma theses. What is interesting, paraphrasing was ranked higher in this list although this skill seems to be quite similar to summary writing. The abilities which were considered as most useful were those connected with technical aspects of writing a diploma project, namely the use of bibliographical notes and references, as well as the knowledge and right choice of academic vocabulary.

The lack of appreciation for *précis* writing may be the result of another problem, namely the difficulty of the genre for students. The same students were also asked to rank the same aspects of learning academic vocabulary, paraphrasing, writing a summary, making bibliographical notes and making references but in the context of their difficulty. The survey revealed that writing a summary was the most difficult task for the students although there were significantly fewer responses of this type, compared with the question about the usefulness of various tasks. This might indicate that difficulty is only one of the factors which contribute to the underestimation of *précis* writing among students.

This tenet might also be plausible in the context of another question asked in the survey, on the number of 90-minute classes which should be devoted to the teaching of paraphrasing and writing a summary. Six students suggested 2–4 classes on these aspects of writing, which means that they were either easy to master or underestimated by the students. What seems to be consoling, however, is the fact that the awareness among the students as to the differences between the techniques of paraphrasing and summarising is relatively high, which might rule out the lack of necessary knowledge as a source of problems with *précis* writing.

The results of the survey show that the introduction of summary or *précis* writing in academic writing courses should be carefully conducted as this is a significant skill, necessary in writing a diploma project. Therefore, a detailed preparation is needed to introduce this genre to students so that they could rightly appreciate it and understand its value and meaning for their diploma theses. The preparation course ought to include the practice of the skills typical for summary writing, which could be called “macrooperations (known also as macrorules or strategies of summarising)” (Marzec-Stawiarska, 2016: 91) and include the strategies of deletion, generalisation and construction. The last element involves more interpreting and analysing skills and thus is particularly useful in *précis* writing but all three strategies enhance text comprehension and, what follows, although not directly, summary writing skills.

However, to be able to employ these skills in practice, students need to be equipped with the basic knowledge on the idea of summarising and proper academic vocabulary which would help them restate sentences or phrases from the original text. Therefore, although the course in Reading and Writing of Field Texts conducted at English Philology consisted of 30 teaching hours, 10 of them were devoted to summary writing and preparation for it. There are various courses

which solely consist of 30 hours of summary writing but this course was devoted to the preparation for diploma project writing so other topics apart from summary writing had to be introduced as well. The question remains if this amount of time (10 teaching hours) is enough to fully teach the aforementioned material. The answer seems to be negative. In the survey, about half of the group believed that 2–4 classes (4–8 teaching hours) should be sufficient to master paraphrase and summary writing while others mentioned the demand for even 15 classes devoted solely to these two aspects. Moreover, the last question of the survey concerned any additional information or aspects which should be added to the syllabus of the course. If any answers were provided, they mostly focused on the need for more practice.

These observations prove that summary / *précis* writing ought to become the core of any academic writing courses but it should be presented within a wider perspective of the diploma project and the practical use of the *précis* for the purposes of presenting the overview of any text as well as its interpretation and critical evaluation.

6. Conclusions

Academic writing courses ought to be an essential part of the university curriculum, not only in philological studies but in other faculties as well. As Limke, Holloway and Knight (2011) postulate, “writing-across-the-curriculum” should become a standard approach in higher education as the writing skill is of great significance in all fields of knowledge throughout the whole course of study (p. 6).

Within the curriculum, learning to write a correct *précis* ought to be one of the most important elements of the syllabus in writing courses. However, students encounter various problems relating to the difficulty of the genre and lack of previous experience with such texts. That is why only careful preparation and a lot of practice may guarantee that students will master the skill of *précis* writing.

References

1. Emam, A. (2011). Reading-writing connections in EAP courses: Cross-linguistic summary protocols. *Journal of Language Teaching & Research* 2/1, 216-228.
2. Frey, N., Fisher, D., and Hernandez, T. (2003). “What’s the gist?” Summary writing for struggling adolescent writers. *Voices from the Middle* 11/2, 43-49.
3. Gao, Y. (2017). The effect of summary writing on reading comprehension: The role of mediation in EFL classroom. *Reading Improvement* 54/2, 82-86.
4. Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education* 19, 351-365.
5. Howard, R.M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English* 57/7, 788-806.
6. Karimi, L., and Regheb, M.T. (2017). Effect of *précis* writing instruction on the creation of cohesive text by Iranian high school EFL learners. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice* 10/21, 97-114.

7. Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing* 25, 4-22.
8. Limke, A., Holloway, H., and Knight, M. (2011). To write is right: The implementation and evaluation of a writing for psychology course. *Journal of Scientific Psychology*, 6-10. Retrieved from: http://psyencelab.com/uploads/5/4/6/5/54658091/to_write_is_right_the_implementation_and_evaluation_of_a_writing_for_psychology_course.pdf
9. Marzec-Stawiarska, M. (2016). The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language. *System* 59, 90-99.
10. Radmacher, S.A., and Latosi-Sawin, E. (1995). Summary writing: A tool to improve student comprehension and writing in psychology. *Teaching of Psychology* 22, 113-115.
11. Ryan, R., and Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55/1, 68-78.
12. Spigel, A., and Delaney, P. (2016). Does writing summaries improve memory for text? *Educ Psychol Rev* 28, 171-196.
13. Wichadee, S. (2014). Developing reading and summary writing abilities of EFL undergraduate students through transactional strategies. *Research in Education* 92, 59-71.
14. Woodsworth, J. (1988). Teaching *précis*-writing: Objectives and methodology. *Meta* 33/2, 274-282.
15. Yamada, K. (2002). Comparison of two summary/text-integration writing tasks requiring different inferential processes. *RELC Journal* 33/2, 142-156.
16. Yang, Y.F. (2015). Automatic scaffolding and measurement of concept mapping for EFL students to write summaries. *Educational Technology & Society* 18/4, 273-286.
17. Yasuda, S. (2015). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing* 27, 105-121.
18. Zhou, L., and Siriyothin, P. (2009). An investigation of university EFL students' attitudes towards writing-to-read tasks. *Suranaree Journal of Science & Technology* 16/4, 297-309.
19. Zhou, L., and Siriyothin, P. (2008). Effects of reading tasks on reading comprehension of Chinese EFL students: A pilot study. *US-China Foreign Language* 56/5, 12-19.

Appendices

Appendix 1.

The survey conducted in the classes of Reading and Writing of Field Texts

1. How useful is the ability to master the following aspects for the writing of your diploma project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?
 - a. learning academic vocabulary 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - b. paraphrasing 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - c. summarising 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - d. making bibliographical notes 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - e. making references 1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. How difficult were the following aspects in the classes of Reading and Writing of Field Texts (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?
 - a. learning academic vocabulary 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - b. paraphrasing 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - c. summarising 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - d. making bibliographical notes 1 – 2 – 3 – 4 – 5
 - e. making references 1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. What is the difference between the techniques of paraphrasing and summarising?
4. How many 90-minute classes should be devoted to teaching paraphrasing and summarising?
5. What elements should be added to the syllabus of Reading and Writing of Field Texts?

(liczba znaków ze spacjami 26 269)

Cezary Michoński

Misuses of literacy? An insight into the knowledge of British and American literature among students of English in Poland

The main aim of the article is to examine to what extent and how studying English philology in Poland at the beginning of the twenty first century affects one's literacy. It focuses on the results of an action research study of the reception of British and American literature among students of English in Poland. The study consisted of a quantitative part, which comprised two surveys conducted in 2003-2004 and 2018 and a qualitative part. The main aim of the surveys was to obtain an insight into the knowledge of British and American literature and culture of 514 students of English at the tertiary level in a number of educational institutions in Poland. The final aim of the research project was to gather evidence on the basis of which some evaluation of the content and ways of teaching of literature courses could be done. The results of the survey are used to propose a number of practical solutions whose implementation into the curriculum could improve students' literacy skills.

Key words: literacy, teaching literature, British literature, American literature, student knowledge and preferences, the canon

1. Introduction

Although the topic of teaching literature to students at the university level has recently been thoroughly researched (Aleksandrowicz-Pędich, 2003; Uścińska-Kostrzewa 2005; Cohen, 2011; Popławska, 2015), it is hoped that the present study sheds some new light on the problem of developing literacy through reading literary texts. The paper focuses on literacy levels among university students and its main aim is to examine to what degree and in what ways studying English philology in Poland at the beginning of the twenty first century affects one's literary and cultural preferences.

The inspiration for the title of this article comes from Richard Hoggart's *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Originally published in 1957, the book examined the influence of mass media on British society after the Second World War

(Hoggart, 1992). Actually the intended title for the book was *The Abuses of Literacy* because Hoggart was very critical about the types of publications that became the most popular reading matter in the 1950s (1994: 32). Since its publication, the book has been regarded as a main influence in English and media studies and as a founding text in cultural studies. Hoggart (1980) understands literacy very broadly as “the state of intellectual training at various levels of education” and he is particularly interested in “the relevance of literature to that training” (p. 74).

2. Literacy in tertiary education

After a justification of the choice of the title, however, there seems to be a need for a more specific defining of the concept of literacy, which in its basic dictionary meaning is “the state of being able to read and write” (Longman, 2009: 1021). Keefe and Copeland (2011: 93) show how the meaning of the concept changed in the second half of the twentieth century, from a 1957 UNESCO statement that “a person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his (her) everyday life” to a definition of Reading Literacy as “an individual’s capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society”, which was formulated by The Program for International Student Assessment in 2006. Thus, literacy is not only a basic human right but also a means to develop oneself and fulfil one’s aspirations as well as to function in a particular community.

Swaffar and Arens (2005), on the other hand, focus on literacy in the area of tertiary education. They see literacy as the main mission of the humanities and foreign language programs, claiming that it “empowers individuals to enter societies; to derive, generate, communicate, and validate knowledge and experience; to exercise expressive capacities to engage others in shared cognitive, social and moral projects; and to exercise such agency with an identity that is recognized by others in the community” (Swaffar and Arens, 2005: 2). What is of even greater interest to foreign language teachers, they postulate a holistic approach integrating the study of literature and culture into every level of the curriculum, claiming that “literacy comprises more than the language forms, canonical works, and the everyday life experienced in that language’s world” (Swaffar and Arens, 2005: 4). Indeed, what Swaffar and Arens (2005: 6) demand is that foreign language students should possess cultural literacy which is not merely “the mastery of a mass of facts about a culture” but first and foremost “a complex understanding of the communication, knowledge, and authority frameworks of a culture”. It is suggested that by studying multiple genres, both popular and elite, students can learn to understand numerous communicative frameworks and thus develop various genre literacies or “multiliteracies appropriate for advanced knowledge” (Swaffar and Arens, 2005: 8).

3. The literary canon

Another issue that needs to be addressed in the context of literacy and literary studies is the canon, which could be defined as “a body of privileged and prescribed texts which are assumed to be of “classic” status and therefore automatically worthy of study” (Pope, 2003: 186). Easthope (2005: 166) claims that, having joined the canon of the high cultural tradition, individual works are treated by literary scholars like monuments “within the greater unity of the intersubjective canon”. These texts enjoy privileged status as prototypes, setting norms for the readers and writers to follow or react against (Swaffar and Arens, 2005:157).

In practical terms, the canon of English literature is constituted by set texts on courses taught in schools, colleges and universities at the English Departments. Although in the past these texts tended to have been written by “Dead White European Males” or “Dead White European Middle-to-Upper Class Males”, recently there has been a shift towards plural or open canons, in which classical books representing high culture are complemented by more contemporary texts, usually associated with popular culture, and texts written by decentred subjects, i. e. authors previously marginalized because of gender, social class, and ethnicity (Pope, 2003: 188). Easthope (2005: 167) warns that there is a real danger in not accepting contemporary publications into the canon as it may result in “the frozen syllabus”, where the past is represented as an ideal order and, consequently, the students may feel totally unable to position themselves in identification with the authors or characters or to relate to the themes and topics.

If Swaffar and Arens (2005) are right in claiming that “literacy comprises more than [...] canonical works” (p. 4), it could be argued that the preferences for non-canonical works in the students’ perceptions of British and American literatures cannot be regarded as misuses of their literacy. On the contrary, Polish students’ knowledge of texts from outside of the frozen syllabus of Anglo-American literature could be regarded as evidence of their mastering multiple literacies in English.

4. Materials and methods

The article presents and discusses the results of an action research study into the reception of British and American literature among students of English in Poland. The research consisted of a quantitative part, which comprised two surveys conducted in 2003-2004 and 2018, in which the questionnaire “Preferences in the reception of literature among students of English Philology” was used (see Appendix 1) and a qualitative part conducted in 2018. The main aim of the surveys was to obtain an insight into the knowledge of British and American literature and culture among students of English at the tertiary level in a number of educational institutions in Poland (see Michoński, 2007). The questionnaires were constructed in such a way as to reveal students’ literary and cultural preferences and establish a correlation between the preferences and the knowledge. Nonprobability sampling was used as all the students of the selected educational institutions who were present on the particular dates were examined. Because of the potential bias of the

sampling technique, the collected samples may not represent the whole population of the students of English in Poland. However, it is hoped that inferences about the sample make it possible to gain an understanding of certain trends due to the principle of “analytical generalization” (see Yin, 2014).

The first survey was conducted between 23 September 2003 and 26 May 2004, when the questionnaire was completed by 440 first and third year students of English from the following institutions: Marie Curie University, University of Warsaw, Teacher Training College in Warsaw, Teacher Training College in Chełm, Teacher Training College in Zamość, College of Foreign Languages in Poznań, University of Białystok and Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. The second survey took place between 6 and 20 April 2018 when 74 first, second and third year students of English studying at the Department of Neophilology in Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska were examined.

The qualitative part, which was conducted in April 2018, consisted of a set of semi-structured interviews with second and third year students of English about their literary preferences and about the evaluation of the courses of literature taught at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska (see Appendix 2). The final aim of the research project was to gather evidence on the basis of which some evaluation of the content and ways of teaching of literature courses in the Department of Neophilology in Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska could be done. Hopefully, the results of the survey could also help propose a number of practical solutions whose implementation into the curriculum could improve students’ literacy.

5. Results

5.1 Results of the 2003-2004 survey

Generally, the responses to Question 1, which was about the favourite book, suggest that the students were rather keen readers. The respondents found this point easy as they presented 403 responses (91.5%) with as many as 228 types of responses. Of these 37.5% referred to American literature, 23.4% to British literature, 12.2% to Polish literature and 25.5% to other European literatures. However diversified, the choices had little in common with the canon of either British or American literature. Instead, the student preferences reflected their taste in popular literature, which is evident from the most frequently mentioned titles: J. R. R. Tolkien’s *The Lord of the Rings* (5.5%), Paulo Coelho’s *The Alchemist* (3.7%) and Mikhail Bulgakov’s *Master and Margarita* (3.2%). This fascination with the popular is perhaps even more evident in the student references to Polish literature, where no more than 10 out of 38 titles could be regarded as belonging to the canon and the most frequently mentioned author was the fantasy writer Andrzej Sapkowski (2.2% of the valid responses). On the other hand, although references to American literature constituted the biggest group of the responses, the most widely read author of foreign fiction proved to be Paulo Coelho (8.2%),

followed by J. R. R. Tolkien (6.2%). However, it was William Wharton (4.7%) who had the highest number of titles mentioned as 8 of his novels were named, most notably *Birdy* (1.5%).

As far as the level of proficiency is concerned, not even a fifth of the respondents claimed to have reached fluency in English, while almost a third admitted to representing the intermediate level. More than a half of the respondents regarded their linguistic competence in English as advanced and merely 83 students (18.8%) considered themselves fluent in English.

In response to Question 3, the respondents claimed that they most frequently listened to songs in English (96.1%), watched films in the original (78.3%), visited websites in English (74.5%), used English in conversation (58.7%), watched English language programmes on TV (55.5%) and read popular literature (46.4%). They less frequently read the press (37.3%), translated into and from English (29.4%) or listened to the radio in English (25.8%). On the other hand, the respondents spent the least of their free time corresponding with pen friends (25.2%).

The answers to Question 4, where the respondents were to tick the areas of life that interested them the most, are presented in the table below.

Table 1. Students' general interests according to the answers to Question 4 in the years 2003-2004

Area of interest	History	Geography	Politics	Religion	Law	Economy	Education	Tourism	Mass media	Literature	Art	Music	Film	Sport	Youth culture	Science and technology	Everyday life	International relations
%	32	32	18	22	6	5	23	44	41	56	33	75	75	23	35	12	52	23

The most popular choices are connected with entertainment (film, music and literature) and everyday life of people living in English-speaking countries (everyday life, tourism and mass media). The least popular areas are science and technology, politics, law, and economy.

Question 5 revealed student preferences regarding British and American literature. It appears that the respondents preferred British literature as 38.9% claimed that they considered it to be more interesting while only 13.2% thought the same about American literature. However, more than a third of the respondents (38.6%) considered both literatures equally interesting.

In response to Question 6A, the respondents were to provide the titles of the most remarkable British literary texts. 215 students gave valid answers, which constitutes a response rate of 48.8%. The most frequently mentioned texts were considered to have been written by William Shakespeare, whose name was mentioned 32 times, and J. R. R. Tolkien, who was mentioned twice. Each of the

remaining was referred to once: Jane Austen, John Keats, William Wordsworth, Charles Dickens, James Joyce, George Orwell, Terry Pratchett and David Lodge. Altogether a variety of 57 titles of texts from different periods of British literature gives a fair picture of what the students considered the most valuable in and outside of the canon of English literature. The most popular choices are presented in Table 2.

Table 2. Top 12 British literary texts according to the answers to Question 6A in 2003-2004

Title	Count	Valid percent
1. Hamlet	25	11.6
2. Romeo and Juliet	15	7.0
3. The Lord of the Rings	15	7.0
4. Macbeth	14	6.5
5. The Wuthering Heights	11	5.1
6. Beowulf	9	4.2
7. 1984	8	3.7
8. Waiting for Godot	6	2.8
9. Paradise Lost	4	1.9
10. Pride and Prejudice	4	1.9
11. The Picture of Dorian Gray	4	1.9
12. The Harry Potter series	4	1.9

An analysis of the remaining responses to the point about British literary texts indicates that the students mainly chose classic positions from the English literature canon, clearly favouring the works by William Shakespeare. Indeed, if all the references to Shakespeare and his literary output were added, including those to his name as well as to the two more titles of his plays, *Midsummer Night's Dream* and *Much Ado About Nothing*, the frequency would rise to 41%. The other canonical figures, whose several texts were mentioned, included: Jane Austen, William Blake, John Keats, William Wordsworth, Charles Dickens, George Orwell and perhaps John Fowles. On the other hand, the literary texts that are not often regarded as the canon of British literature were referred to in 35 responses (16%). They included mainly contemporary popular literature that the students probably read for pleasure in their free time. Here Tolkien's literary output was the most frequently mentioned (8%), followed by the *Harry Potter* series by Joanne K. Rowling (4%) and two novels by Douglas Adams. The remaining were single references to a variety of contemporary texts ranging in their level of complexity from Helen Fielding's *Bridget Jones Dairy* to Sarah Kane's *4.48 Psychosis* or Jeanette Winterson's *Written on the Body*.

The responses to Question 6B about American literary texts were less numerous (148 out of 440, which is 33.6%) but more diversified than those about British texts. The number of responses that gave names of writers instead of titles of their works – 16 types of answers constituting almost 20% of valid responses – was higher than in the case of British literature. However, apart from

those responses that were not strictly to the point, the students referred to more titles of particular texts than in the case of British literature. The authors most frequently mentioned were Ernest Hemingway (5) and Stephen King (4), while the names of Emily Dickinson, Mark Twain, T. S. Eliot and F. Scott Fitzgerald and Philip K. Dick were each given twice. The remaining, i.e. Ralph Waldo Emerson, Edgar Allan Poe, Walt Whitman, William Faulkner, Robert Frost, John Steinbeck, and John Updike as well as the collective names of Puritans and Beatniks, were referred to by single respondents. It is noteworthy that, apart from the references to Stephen King, Philip K. Dick and John Updike, the above results seem to reflect a long-term interest of Polish students of English in certain American writers (see Aleksandrowicz-Pędich, 2003: 42).

Similarly, a strong correspondence between student preferences and the canon of American literature taught at English Departments in Poland could be noticed. As it can be seen in the following table, the majority of the most frequent responses refer to the classic texts in the history of American literature.

Table 3. Top 12 American literary texts according to the answers to Question 6B in 2003-2004

Title	Count	Valid percent
1. The Great Gatsby	8	5.4
2. Moby Dick	7	4.7
3. Declaration of Independence	6	4.1
4. A Streetcar Named Desire	5	3.4
5. Constitution	5	3.4
6. Leaves of Grass	4	2.7
7. The Adventures of Huckleberry Finn	4	2.7
8. The Catcher in the Rye	4	2.7
9. Birdy	4	2.7
10. Tales of Mystery and Imagination	3	2.0
11. Catch 22	3	2.0
12. Gone with the Wind	3	2.0

It is noteworthy that, apart from the American classics like *Moby Dick* or *The Adventures of Huckleberry Finn*, the table above includes two texts which could be considered primarily political rather than literary, i.e. the Declaration of Independence and the Constitution. However, as Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (2003: 223) observes, the Declaration of Independence is the most basic American text and the respondents clearly expressed their awareness of the role of the two key documents defining American identity. On the other hand, the absence of the more contemporary reading matter, apart from *Birdy*, or the more popular, except for *Gone with the Wind*, could suggest that the students did not read much American literature apart from the obligatory reading lists for their courses. However, an analysis of all the answers to the question on the most remarkable literary text reveals that around a quarter refer to texts from outside the canon. The non-

canonical answers were usually single student responses, extremely diversified as they ranged from the gonzo journalism of *Fear and Loathing in Las Vegas* by Hunter S. Thompson to the comic book series *The Crow* by James O'Barr.

According to the results of the survey, the most important novelists in the history of British literature were Charles Dickens (13.6%), J. R. R. Tolkien (12.8%), Jane Austen (9.4%), George Orwell (8.5%), Oscar Wilde (6.8%) and Emily Bronte (4.7%). The results are hardly surprising. The popularity of J. R. R. Tolkien could be linked to the success of the film adaptation by Peter Jackson and the remaining authors are classic novelists in British literature. Moreover, such a hierarchy is consistent with the results achieved in Question 6. However, the next position on the list of the most remarkable British novelists might come as a shock, for it is occupied by two authors, each of whom was mentioned by 9 (3.8%) respondents: Agatha Christie and William Shakespeare. While the former could be interpreted as an indication of the novels the students read in their free time, the latter may only be treated as evidence of a lack of basic knowledge of the theory and history of literature. Other examples of "novelists" that never wrote novels are T. S. Eliot, Tom Stoppard, John Milton and George Herbert. The other problems with categorization pertained to the nationality of novelists and resulted in references to the following as British: Lucy Maud Montgomery, William Wharton, Kurt Vonnegut, Stephen King, Nathaniel Hawthorne, Erich Segall and Margaret Mitchell.

As far as American novelists are concerned, the survey revealed a number of problems with categorization. Firstly, the American writers Ralph Waldo Emerson and Tennessee Williams were thought to have written novels. Secondly, the British novelists Virginia Woolf, Graham Greene, Charles Dickens, Agatha Christie, Bram Stoker and J. R. R. Tolkien were considered American, as well as Gabriel Garcia Marquez and Karl May. It should be stressed, however, that the majority of the valid responses did include references to prominent American novelists. The most frequent answers mentioned Ernest Hemingway (13.3%), Stephen King (9.5%), Mark Twain (8.6%), William Wharton (7.6%), Edgar Allan Poe (6.7%) and Francis Scott Fitzgerald (4.3%). Again, there is a high degree of consistency with the results obtained in Question 6 because, apart from Wharton and Poe, the remaining writers were referred to as the authors of the most remarkable literary texts. Moreover, it should be stressed that almost one third of all the responses about favourite American novelists included references to authors rarely considered to belong to the canon, like the already mentioned Stephen King and William Wharton, but also Jonathan Carroll, John Grisham, Anne Rice, Roger Zelazny or Charles Bukowski. Thus, it may be concluded that the students were rather interested in American literature, which they perceived mainly through the novel.

The names of the 27 British and 18 American poets mentioned by the respondents belong to the canon and are consistent with the answers given in response to the question about the most remarkable literary text. In British literature the names of Shakespeare, Keats and Wordsworth recur in both points, whereas in American writing Dickinson, Whitman, Poe and Eliot are regarded as both greatest poets and authors of very important literary texts. However, in both cases there are also authors especially appreciated for their poems, for instance

William Blake and George Gordon Byron or Ezra Pound and Sylvia Plath, as it is presented in the table below.

Table 4. Most popular Anglo-American poets according to the answers to Question 7 in 2003-2004

Ranking position	British poets	Valid percent	American poets	Valid percent
1.	W. Shakespeare	23.4	E. Dickinson	31.2
2.	W. Blake	13.0	W. Whitman	12.1
3.	W. Wordsworth, T. S. Eliot	Each 8.4	E. A. Poe	7.8
4.	J. Keats	6.5	T. S. Eliot	7.1
5.	G. Byron	4.5	R. Frost, E. Pound	Each 6.4
6.	J. Donne, W. B. Yeats, S. Heaney	Each 3.2	S. Plath	5.0
7.	G. Chaucer, W. H. Auden	Each 2.6	R. W. Emerson, D. Thomas	Each 3.5
8.	S. Coleridge, O. Wilde, W. Whitman	Each 1.9	W. C. Williams	2.8

In response to the point about the most remarkable playwrights 200 respondents mentioned 10 British dramatists, while 47 students were able to name 7 American ones. As it could be predicted, the British category was dominated by William Shakespeare (80.5%), followed by two Irishmen, Samuel Beckett (8.0%) and George Bernard Shaw (3.5%), and the more contemporary Harold Pinter (2.0%). The other references (Christopher Marlowe, Oscar Wilde, T. S. Eliot, Tom Stoppard, Noel Coward and Sarah Kane) could be considered marginal, as each of them was given by one or two students (0.5-1.0%). Only one response about British dramatists was classified as erroneous (John Milton), whereas in the case of American drama errors constituted almost 15% of the responses and included British dramatists (William Shakespeare, Samuel Beckett and Tom Stoppard), American novelists (John Steinbeck, Francis Scott Fitzgerald and Toni Morrison) and Woody Allen. Further, evidence for the marginality of the category of drama in the student perceptions of American literature is the fact that the dramatists or the titles of their plays were hardly mentioned in response to the previous questions on the most remarkable writer or literary text. However, an analysis of the responses made it possible to identify a clear preference for the plays of Tennessee Williams, whose name appeared in almost half of the valid responses. The other popular American dramatists were Arthur Miller (14.9%), Eugene O'Neill (8.5%), T. S. Eliot, Edward Albee (each 4.3%), Sam Shephard and Imamu Amiri Baraka (each 2.1%).

5.2 Results of the 2018 survey

The results of the 2018 survey reveal that the students read literature in their free time, although not necessarily in the original as the majority of titles, even of British and American books, were given in Polish. Altogether 69 students (93.2%)

provided titles of their favourite books, which is a slightly higher percentage than in the first part of the survey. Also the relative variety of the answers was greater, as 59 types of responses were identified. Again American literature was the most popular choice (48.8%), followed by British (15.1%) and Polish (12.1%) literatures. The rest of the responses referred to other European (15.1%) and non-European (9%) writers, some of whom represent English-speaking countries, e.g. Canada, Australia and Ireland. As far as the canon is concerned, the only book that could compete with non-canonical titles was *Mrs Dalloway* by Virginia Woolf, scoring 6% of choices, exactly the same as Stephenie Meyer's *Twilight* and Andrzej Sapkowski's *Wiedźmin*. The runners-up were *Master and Margarita* and *Game of Thrones* with 3% of responses each. Two other popular authors turned out to be Stephen King and Nicholas Sparks, both of whom were represented by two different titles (3%). What needs to be stressed is that, in spite of a great diversity of titles and authors, the books represented a rather coherent non-canonical set of literary genres, consisting of fantasy (23.1%), romance (13%), crime novel (11.5%), young adult novel (8.6%), non-fiction (7.2%) and science fiction (5.7%). Books representing the canon in British, American and Polish literature were regarded as their favourites by 13% of the respondents.

In 2018, the majority of the respondents considered themselves either intermediate (29 – 44.6%) or advanced (31 – 47.6%) users of English. Only 6 students assessed themselves as fluent, which represented 9.2% of the valid responses. Most of the respondents spent their free time listening to songs in English (94.5%), using the internet (87.8%) or watching films (77%). On the other hand, some of them claimed never to have corresponded with pen friends (27.6%), listened to an English-speaking radio station (23%) or watched TV in English (20%). As far as reading in English is concerned, the results are more difficult to interpret. While a relatively high number of students claim to frequently read literature (24.6%) and the press (40%), others admit to never reading literature (15.3%) or the press (20%) in English.

The answers to Question 4, where the respondents were to tick the areas of life that interested them the most, are presented in the table below.

Table 5. Students' general interests according to the answers to Question 4 in 2018

Area of interest	History	Geography	Politics	Religion	Law	Economy	Education	Tourism	Mass media	Literature	Art	Music	Film	Sport	Youth culture	Science and technology	Everyday life	International relations
%	38	18	11	11	12	5	12	23	43	28	35	77	74	27	22	28	50	12

As shown in the table, the most popular choices are connected with entertainment (film and music) and everyday life of people living in English-speaking countries. The least popular areas are economy, politics, religion, law, and international relations.

The responses to Question 5 revealed that in 2018 there was hardly any preference for either of the literatures as the majority of the respondents (54.1%) claimed to find them both equally interesting and a small minority (2.7%) considered them equally uninteresting. Still British literature was marginally more popular (16.2%) than American literature (14.9%).

In 2018 the response rate to the British part of Question 6 was 48.6% as 36 out of 74 students provided meaningful answers. The respondents also mainly followed the canon in their choice of the most remarkable literary texts, but there were a number of striking differences in comparison to the results from the survey conducted in 2003-2004. They remembered very well the classic texts written by the “Dead White European Males”: William Shakespeare, Joseph Conrad and J. R. R. Tolkien. However, rather surprisingly, the most students chose J. K. Rowling with her *Harry Potter* books and Charlotte Bronte’s *The Wuthering Heights* was also a popular choice as it is shown in the following table.

Table 6. Top 7 British literary texts according to the answers to Question 6A in 2018

Title	Count	Valid percent
1. The Harry Potter series	5	13.8
2. Romeo and Juliet	5	13.8
3. Hamlet	4	11.1
4. Heart of Darkness	3	8.3
5. The Wuthering Heights	2	5.5
6. The Lord of the Rings	2	5.5
7. Game of Thrones	2	5.5

Moreover, each of the following titles was mentioned by one respondent: *1984*, *The Picture of Dorian Grey*, *The Dubliners*, *Endgame*, *The Hobbit*, and *The Wanting Seed* by Anthony Burgess. The rather limited range of the answers could suggest that the students remembered *Harry Potter*, a global bestseller, much better than the classic books on the reading lists of their courses in British literature. What is perhaps of greater interest is the fact that the last position in the above table, the fantasy *Game of Thrones*, was written by an American, G. R. R. Martin.

On the other hand, the response rate for Question 6 as far as American literature is concerned was 35.1% because 26 students out of 74 provided valid responses, which included titles associated with the canon of American literature: *The Scarlet Letter*, *The Last of the Mohicans*, *The Great Gatsby* and *Moby Dick*. Each of them represented 7.6% of the valid responses. However, the majority of the responses were single titles of books not usually associated with the American canon of literature: such as popular fiction used as inspiration for blockbuster films (*The Godfather*, *Hunger Games*, *Twilight*), fantasy (*A Game of Thrones*, *The*

Painted Man, *The Lord of the Rings* [sic!]), autobiographical writing (*Factotum* by Charles Bukowski, *The Notebook* by Nicholas Sparks) or even “the lyrics of pop songs from the 1970s”.

In the 2018 survey Agatha Christie and William Shakespeare were still regarded as outstanding British novelists, together with the American G. R. R. Martin, who represents the increasingly popular genre of fantasy. In fact the genre is so popular that the two top positions on the student ranking list of novelists were taken by fantasy authors: J. K. Rowling (23.6%) and J. R. R. Tolkien (13.1%) and there were two other writers associated with the genre C. S. Lewis and Dan Abnett (2.6% each). The next group of responses represented the canon: John Milton (5.2%), Charles Dickens (7.8%), Jane Austen and Joseph Conrad (10.5% each). The remaining answers were single instances of novelists, predominantly associated with the canon: Daniel Defoe, Emily Bronte, George Orwell, Virginia Woolf and Anthony Burgess, with the only exception of Jojo Moyes, a contemporary romance novelist and screenwriter.

The results of the 2018 survey provide evidence for the popularity of American fiction among students of English as there was a far greater variety of authors and genres including numerous references to non-canonical writers. The most popular novelist was Stephen King (13.8%), an author of horror, supernatural fiction, suspense, science fiction and fantasy. He was followed by Suzanne Collins (11.1%), the author of *The Hunger Games* trilogy, which is a young adult dystopia. The third place on the ranking list of the most popular non-canonical writers was shared between Stephenie Meyer, best known for her vampire romance series *Twilight* and G. R. R. Martin, the author of the *Game of Thrones* series (5.5% each). It is noteworthy that the remaining popular fiction writers that single students regarded as the most remarkable American novelists were predominantly female: Margaret Mitchell, Tess Gerritsen, Regina Brett, Victoria Aveyard, Ann Brashares, Cassandra Clare, and Margaret Stiefvater. The canon, on the other hand, was represented by men: Mark Twain (8.3%), Francis Scott Fitzgerald (5.5%) and Jack London (2.7%). The other male writers who might or might not be regarded as canonical in American literature included the following: H. P. Lovecraft, Jerome Salinger, Charles Bukowski, Jack Kerouac, Philip K. Dick, and William Gibson. Each of them was mentioned once so, they represent 2.7% of the valid responses. There were also some problems with categorization here, as Rudyard Kipling, Alfred Hitchcock, Virginia Woolf, J. R. R. Tolkien and Daniel Defoe were regarded as American. Nevertheless, it could be argued that students of English in 2018 preferred American novels, which they read in their free time as none of the non-canonical writers was included in the syllabus of American literature.

Moreover, the names of 15 British and 12 American poets were mentioned by respectively 30 and 18 students, which further proves the claim that poetry is not very popular among students of English. The majority of the answers constituted references to canonical writers, for example William Shakespeare (26.6%), T. S. Eliot (13.3%), John Donne (6.6%), and William Wordsworth (6.6%), including the War poets (Wilfred Owen, Isaac Rosenberg, and Siegfried Sassoon). The only poets not belonging to the canon were Anne Clark (6.6%) and John Armstrong (3.3%).

American poetry, on the other hand, was represented by Emily Dickinson (33.3%), Edgar Allan Poe (16.6%) and Michael Madsen (16.6%), who is an actor, producer, director, writer, poet and photographer. There were also single references to Walt Whitman, Jim Morrison, the leader of The Doors, and Larry Fagin, a member of the New York School.

In the survey a marginalization of American drama could be noticed. Only 4 students provided valid responses to the question and the answers contained the famous Anglo-American writer T. S. Eliot, mentioned also as a British playwright by 4 students, as well as three non-canonical dramatists: Zoe Akins, George Francis Abbott and Neil Simon. British drama, on the other hand, was clearly dominated by William Shakespeare whose name was given in 71% of valid responses. The other dramatists regarded as remarkable in British literature were G. B. Shaw, Ben Travers, George Gordon Byron, and, surprisingly, the famous Scottish poet Robert Burns and Joseph Conrad, a Polish-born novelist.

5.3 Results of the 2018 interviews

On the whole, the students were relatively satisfied with the courses, claiming that they found them interesting and stimulating because the teachers were very well prepared for the classes and lectures. However, the respondents were also critical about a number of issues. First of all, they objected to the heavy work load that they had to cope with during their studies, which very often resulted in not having enough time to read the set texts. As a matter of fact, it turned out that very few students read the set texts in the original, or even their translations into the mother tongue. Not infrequently did they read the summaries of novels widely available at *CliffsNotes*, *SparkNotes*, *Shmoop* or other “cheat-sheet” websites. Sometimes instead of reading a novel they watched its film adaptation. They claimed that, apart from the lack of time, their survival strategies were caused by the length and the level of linguistic difficulty of the set texts. Some of the interviewees also raised objections to the frozen syllabus and the chronological order in which the texts were introduced, causing a hiatus between the subject matter of e.g. medieval romances and the students’ life experiences.

On the positive side, the students claimed to enjoy reading in their free time; however, usually not the type of literature discussed during British and American literature classes or presented in lectures. In fact numerous students would like to discuss more contemporary bestsellers in class and to introduce more correlation of the set texts in literature classes with their favourite books and literary genres, like detective fiction, fantasy, romance, thrillers, horrors, science-fiction and non-fiction, including auto/biography. The more ambitious ones would like to read and discuss “cultural texts about life and death, philosophical texts that make you think” and poetry, which “doesn’t take much time and makes you sensitive”. Some would very much like to watch film adaptations of novels in class or even productions of theatrical performances.

6. Discussion

6.1 The survey results

The introductory point in the questionnaire asked the respondents to provide one title of their favourite books. The main aim of this question was to find out what kind of publications students read in their free time and to what extent these represented the canon of literature in English. The responses to Question 1 revealed a high preference among students of English for popular literature and non-canonical authors and genres. It could be claimed that as far as reading books is concerned, the students represented rather high levels of literacy. It should be remembered, though, that in the majority of cases Question 1 tested their literacy in their native language, not in English.

In contrast, it was the students' perceived competence in the English language that Question 2 was focused on. It asked the respondents to assess their level of linguistic competence. The results obtained in Question 2 seem to support the claim that the linguistic competence of the respondents needed to be the priority as it seems to be a prerequisite for developing their literacy in English.

The main aim of Question 3 was to examine if a pillar of the identity of students of English could be created around the ways in which the respondents used the English language outside the classroom. Another aim was to examine their literacy in the English language. The results seem to suggest that the majority of respondents did treat English as a way of life rather than an academic field of study. Practicing literacy skills, i.e. reading literature and the press in the original as well as corresponding with English-speaking pen friends, is not as popular among students of English as less demanding free time activities like surfing the internet, watching films or listening to music. Hence it seems that, although the respondents seemed to share a certain identity connected with recreational consumption of products of Anglo-American culture, only a minority of them could be seen to involve themselves in more specialist activities. It is noteworthy that while the percentage of students in 2018 claiming to read the press remains similar to the 2003-2004 sample, reading literature in English is significantly less popular in the 2018 group (24.6% as compared to 46.4%).

The main aim of survey Question 4 was to examine the students' general interests and to determine their levels of interest in literature. A comparison of the results from the two surveys reveals a number of similarities over the years as far as the most and the least popular areas of interest are concerned. In both cases the students seem to be much more interested in entertainment and everyday life, the top choices being music and film, rather than academic disciplines, especially economy. These findings could be treated as evidence for the claim that English Departments are increasingly being chosen by candidates without specific academic interests. What is more, as far as literacy is concerned, it could be alarming that the place of literature on the ranking list of student interests in 2018, number 7, with exactly the same result as that attributed to science and

technology (28.3%), is much lower than in 2003-2004, when it occupied the third position with the score of 55.9%.

It is very likely that the results reflecting the students' general interests were to a large extent based not only on their hobbies and interests but also on their tertiary school education, where both British literature and American literature courses are offered. In order to examine student sympathies and preferences for these two cultures, Question 5 was included in the surveys. The respondents were required to decide whether in the field of literature one culture was more interesting than the other or if both cultures were equally interesting or equally uninteresting. Whereas in the first survey there could be seen a clear preference for British over American literature, in the second part that preference almost disappeared. In the year 2018 the majority of the respondents considered both literatures to be equally interesting, which is a reassuring result. However, there is also a marked increase, from 9.3% to 14.8%, in the answers in the "negative" columns ("Both are equally uninteresting", "It is hard to say" and "No answer"), which must cause concern.

The knowledge of Anglo-American literature was examined through statistical analysis of the responses to Questions 6 and 7. As the students worked under time pressure completing the questionnaires, it is hoped that the results reveal only the best remembered, i.e. most essential pieces of information.

Question 6 was aimed at establishing the links between student opinions about their academic interests, which were expressed in Question 4, and their knowledge of British and American cultures in the areas examined. The first point in Question 6, designed to test literary knowledge and preferences, asked the respondents to name the most remarkable literary texts in British and American literatures. The knowledge of literature among students of English was further tested in Question 7, where the respondents were asked to provide names of British and American novelists, poets and dramatists that they value the most. It seems that the students found the points about poets and dramatists more difficult to complete, for much fewer responses were given than in the case of novelists. On the other hand, poetry seems to be much less popular among students of English, judging by the low response rates and a very limited variety of answers to the point about the most remarkable British and American poets. The answers to the last literary point in Question 7, which asked about the most remarkable playwrights, suggest that drama, especially American, is also less popular than the novel.

The knowledge of literature among the students of English is to a much higher degree a result of their academic education rather than mere personal interest. It could be argued that the low response rate to Question 6B about the most remarkable American literary texts in the 2018 survey was probably caused by the fact that a course of American literature at the Department of Neophilology in Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska was offered only in the third year of studies. Consequently, first and second year students could only rely on their personal knowledge and preferences, providing the most remarkable titles of American literature.

However, it does not necessarily mean that even after completing the obligatory literature courses the students' knowledge and understanding of Anglo-American literature judged by the results obtained in Questions 6 and 7 in 2003-2004 and 2018 is profound and specialized. However, it does seem that while the literary preferences of the majority of the students examined were reflections of the reading lists and the canons of British and American literatures, a small but significant proportion did not rely heavily on the canon in choosing their favourite authors but developed their literacy reading texts from outside of the canon. Both of these options seem acceptable in comparison with the third, where the respondents exhibited serious problems with the categorization according to the nationality or literary genre.

6.2 The interview results

The opinions expressed by second and third year students of the Department of Neophilology in Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska during the semi-structured interviews to a large extent support the results obtained in the surveys. The third year students were interviewed during two Practical English Integrated Skills classes on 13th and 20th of April 2018. Having completed both the British Literature and the American Literature survey courses, they were able to provide in-depth answers to all the questions asked. On the other hand, the second year students, who were interviewed during a class of British Literature on 17th April 2018, could not evaluate the American Literature course as it was scheduled for the 5th semester.

7. Conclusions

First of all, it is apparent that the encyclopaedic knowledge of British and American literature among students of English as revealed by the study is far from comprehensive and thorough as the relatively low response rates and numerous erroneous categorizations in student answers suggest. Secondly, the knowledge, or rather the professed awareness of some canonical works in Anglo-American literature, does not automatically make them students' favourites since, as the research suggests, student literary preferences have little to do with the canon. In fact, it could be argued that a too ambitiously designed and conducted review course of British or American literature can even intimidate weaker students, discouraging them from attempting to read literature in the original. Thus, instead of increasing student literacy, it can practically stifle it.

On the other hand, it could be claimed that the root of the problem lies in the fact that in the twenty first century literacy in general, be it in the form of reading for pleasure or interest in literature, is on the decrease, especially among young people. Fortunately, the research results do not completely support this claim. On the one hand, it is true that over the years between 2003/2004 and 2018 there was a marked decrease from 55.9% to 28.3% in student interest in literature and a slightly smaller decrease from 46.4% to 24.6% in reading literature in English

outside of classes. However, on the other hand, the responses to Question 1 seem to suggest that students of English do read extensively, although not necessarily in English. Is there a solution to this problem? Is it possible to make students of English read extensively in English for pleasure in their free time?

The solution following from this study would have to take into consideration not only student command of English but also their literary and cultural preferences and incorporate them into a thematical rather than survey course of British or American literature, in which intense or close reading of excerpts of canonical texts would be followed by an analysis of non-canonical texts, also non-literary ones like films and popular music, using the methods of both Literary Studies and Cultural Studies. It is hoped that by comparing and contrasting a variety of texts and literary genres, including popular ones like fantasy or young adult fiction, in their cultural contexts, the students would not only learn to appreciate the canonical and non-canonical texts, but also develop critical literacy enabling them to question the values proposed by set texts rather than blindly accept them. Perhaps then even Richard Hoggart might be satisfied with the way students of English in Poland use their literacy.

References

1. Aleksandrowicz-Pędich, L. (2003). *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*. Białystok: Trans Humana.
2. Cohen, P. (2011). The seduction: After years of favoring the endurance-test approach to teaching literature, a professor focuses on how to make books spark to life for her students. *The American Scholar* 80/1, 70-77.
3. Easthope, A. (2005). *Literary into Cultural Studies*. London and New York: Routledge.
4. Hoggart, R. (1980). The importance of literacy. *Journal of Basic Writing* 3, 74-87.
5. Hoggart, R. (1992). *The Uses of Literacy*. London: Penguin Books.
6. Hoggart, R. (1994). The abuses of literacy. *RSA Journal* 142/5451, 32-42.
7. Keefe, E. B., and Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 36/3Y4, 92-99.
8. *Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition* (2009). Harlow: Pearson Education.
9. Michoński, C. (2007). Nauczanie kultury krajów anglosaskich a kompetencje kulturowe studentów studiów anglistycznych. *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym* (pp. 121-132). Biała Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
10. Pope, R. (2002). *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*. London and New York: Routledge.
11. Popławska, M. (2015). An American short story course: an attempt at integrating content and language learning. *Towards Integrating Language and*

- Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives* (pp. 246-265). Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JP II.
12. Swaffar, J., and Arens, K. (2005). *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach Through Multiple Literacies*. New York: Modern Language Association.
 13. Uścińska-Kostrzewa, D. (2005). Teksty literackie w nauczaniu języka niemieckiego w teorii i praktyce. *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym* (pp. 139-148). Biała Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
 14. Yin, R. K. (2004/1984). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Appendices

Appendix 1.

Questionnaire "Preferences in the reception of literature among students of English Philology"

1. What is your favourite book? (title + author)

2. How do you rate your level of English proficiency?

- A) beginner B) intermediate
 C) advanced D) proficient

3. What do you use English for? Please tick your answer by inserting X in the appropriate places in the table.

Excluding classes at the university, I use English to...	Often	Rarely	Never
A read literature			
B read the press			
C listen to the radio			
D listen to songs			
E watch TV			
F watch films			
G surf the Internet			
H correspond with friends			
I talk			
J translate			

4. Which of the following areas interest you most?

- A) History B) Geography C) Politics
 D) Religion E) Law F) Economy
 G) Education H) Tourism I) Mass media
 J) Literature K) Art L) Music
 M) Film N) Sport O) Youth culture
 P) Science and technology Q) Everyday life
 R) International relations

5. Which culture is, according to you, more interesting when it comes to literature?
Please tick one box.

I think that British culture is more interesting	I think that American culture is more interesting	I think both cultures are equally interesting	I think both cultures are equally uninteresting	It is hard to say

6. What, in your opinion, is the most remarkable literary text in

- A) British literature? _____
 B) American literature? _____

7. From among the British and American writers that you know, please choose the figures that you value most. At each point, please provide only one name.

	British	American
novelist		
poet		
playwright		

Appendix 2.

Interview questions

1. What kind of books do you read in your free time?
2. What literary genres are your favourite?
3. What particular books would you like to read for your British literature classes?
4. What particular books would you like to read for your American literature classes?
5. What literary genres would you like to discuss in your British literature classes?
6. What literary genres would you like to discuss in your American literature classes?
7. What did you like/dislike about your literature classes?

(liczba znaków ze spacjami 52 725)

Free time activities in enhancing an Asperger learner's reading and writing skills in English as a foreign language: a case study

It is widely believed that children with ASD (autistic spectrum disorder) function considerably better in all spheres of life when properly rested and not stressed out. To keep their attention, concentration and perception levels when dealing with both school and everyday life duties at an optimal rate, children with autism should have a sufficient amount of free time for relaxation and entertainment to compensate for the period when they perform compulsory tasks. During their free time they usually devote themselves to their passions, which not only brings them considerable satisfaction, but also contributes to their development. The aim of this presentation is to give an account of a case study whose purpose is to investigate whether the non-stress period can be used with ASD children for guided educational activities. A primary school learner with AS (Asperger Syndrome), a boy at the age of 9, who is a participant of this study, is encouraged in an indirect way to use English reading and writing skills during his leisure time, which is to support his learning the language. The authors examine several stages of their collaboration with the learner and present some anticipated challenges and problems as well as expected positive outcomes.

Key words: Asperger Syndrome, ASD, free time, reading skills, writing skills

1. Introduction

Despite facing numerous difficulties, many children with autism spectrum disorder (ASD) have various passions and talents. One of the disordered areas that blocks their potential is associated with language and communication deficits. Usually even the high functioning autists, need some assistance to make progress in the aforementioned field. Working towards development of their literacy skills requires extensive knowledge of the condition and individually tailored interventions involving parents, peers and all the professionals in the learner's environment.

The aim of the present case study was to examine the effectiveness of the selected therapeutic strategy in the process of informal acquisition of a foreign language during the Asperger child's own activities at home.

2. Background to the study

2.1. Autism versus Asperger's Syndrome

According to the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10 Asperger's Syndrome belongs to pervasive developmental disorders also referred to as autistic spectrum disorders (ASD). The so-called *triad of impairment* summarizes the difficulties of the autistic child, but the actual manifestation of these can vary. The three problematic areas are 1) qualitative impairments in reciprocal social interaction, 2) qualitative impairments in communication and 3) restrictive, repetitive and stereotyped behaviour (WHO, 1993). Rynkiewicz (2009) claims that the major diagnostic difference between Asperger's Syndrome and autism is that in the former there is no general delay or retardation in language or in cognitive development so most Aspies are characterised by normal general intelligence. Like other autists, however, they are very likely to be noticeably clumsy. Moreover, they exhibit the Theory of Mind deficit, which is inability to read and understand both your own and other people's mental states such as goals, emotions and beliefs (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985).

2.2. Selected forms of work and therapy with ASD individuals

Among many methods of working with autists there are directive and non-directive ones. The former, as claimed by Szeler (2007), are based on the assumption of shaping adaptive behaviour or reducing undesirable behaviour by manipulating rewards and penalties. Kielin (2017) maintains that teachers and specialists usually work here from the position of dominance. They know what to accomplish with the student and strive for it. An example of a **directive therapy** is Applied Behaviour Analysis (ABA) Therapy, where an important goal is to generalize and maintain effects over time, as well as to engage learning situations in the context of the child's daily activity.

The non-directive methods, as observed by Olechnowicz (1997), constitute the approach refraining from giving instructions or evaluating in a therapeutic situation and while playing. The goal of the **non-directive therapy** is to reduce anxiety in people with autism and to teach skills and behaviours needed in the environment. Virginia Axline, the author of a non-directive Play Therapy, believes in man's tendency to self-update. From infancy, man takes advantage of individual development opportunities and has a strong innate drive to realize these possibilities and abilities (Bokus, 1979). Barry Neil Kaufman (1994), who developed Option Method (also known as the Son-Rise Program) on the basis of his family experience of working with an autistic child, claims that the main assumptions of

his non-directive therapy include: 1) acceptance and approval attitude, 2) constant motivation of a small patient, and 3) development of an individualized therapeutic program.

Nowadays specialists of many fields collaborate with special pedagogy therapists in order to help ASD individuals. An example of this is Mentalization-Based Treatment Adherence and Competence Scale (MTB-ACS), where psychotherapists follow their own tried and tested principles with the intention of enhancing self-reflection, communication and socialization skills of the disordered. The therapist should balance being challenging and supportive and highly selective about what they want to battle (therapeutic strategy). The patients 'unconscious trust' (alliance) is built by the therapist's ability and willingness to identify, investigate and directly confront the patients' defences (the comfort zone) in a clarifying process (Karterud et al., 2013). Linguists and methodologists, in turn, suggest an array of scaffolds that enable special educational needs students to plan, structure and execute their production outcomes. One of such tools is Johnson's model of Process Writing with pre-writing, drafting, revising, editing and publishing stages (Johnson, 2007).

Presently, it is generally maintained that a well-written therapeutic programme, proper socialization or upbringing process must contain both directive and non-directive forms. There is evidence that the **eclectic approach** benefited numerous ASD individuals (Kielin, 2017; Szeler, 2007).

2.3. Receptive and productive skills in high functioning autism

All individuals with ASD encounter some kind of language and communication difficulties. Referring to receptive skills such as reading and listening, they may have problems with how they hear and process language, which affects their comprehension and chances for an appropriate response. Another challenge is pragmatics, where understanding of the actual words does not go with understanding the meaning and social function of the language (Delaney, 2016). Oftentimes they have a literal understanding of language misinterpreting the hidden meaning of idioms, metaphors and irony (Błeszyński, 2010). At school they find it easier to deal with reading rather than listening tasks as there is a chance to reread the text gaining more time to process the information.

Time factor is also the key to understand why Aspies prefer writing to speaking. Vermeulen (2004) explains that out of the two productive skills writing is a much slower process. Its effect is a visual representation and this form of communication does not require simultaneous looking at the interlocutor. As confirmed by Likens (2012: 89), one of Asperger individuals, contrary to verbal communication writing appears to be much easier and natural in terms of production. Taking part in a conversation especially with more than one person proves to be extremely challenging as it requires double-thinking of what, when and whom to say a particular thing.

Regardless of their preferences, Theory of Mind deficit could account for several shortcomings of the writing of people with High Functioning Autism Spectrum

Disorder (HFASD) such as difficulty in writing about thoughts and feelings (Capps, Losh, Thurber, 2000) or difficulty in taking the perspective of the reader, leading to a lack of background information or context (Colle, Baron-Cohen, Hill, 2008). Another problematic issue is failing to monitor text coherence due to limited processing resources and not knowing when to draw inferences (Perfetti, Landi, Oakhill, 2005).

Apparently, that is why some HFASD individuals perceive comic strips as the most effective and convenient way of writing as what cannot be cohesively described in words can be illustrated by images. Grandin (2006: 19), a HFASD Professor of Zoology, maintains that she thinks in pictures whereas the words are like a second language to her. She translates both spoken and written words into full-colour movies, complete with sound, which run like a VCR tape in her head. When somebody speaks to her, his/her words are instantly translated into pictures. It proves understandable why one of recommendations for educators of such students is to combine literacy skills tasks with pictures and other forms of visualization such as charts and templates.

2.4. Asperger Syndrome - strengths in learning foreign languages

According to Notbohm (2009), oftentimes high IQ of people with Asperger predisposes them to analytical thinking which is useful when learning grammar rules and structures. Additionally, they excel at memorization and may be able to learn a large vocabulary which fosters their understanding and replication of formal written and spoken language. Most with Asperger Syndrome are good at rote learning and some have a fascination for using this new code for familiar objects. Most can achieve functional competence in phatic language use by performing language functions in communication skills such as ritual enquiries about health, weather and basic social contacts with others (Duda, Riley, 1990). Wire (2005) claims that AS students tend to be good "literal" mimics of the foreign language and lack the self-consciousness of their peer group in trying to copy a foreign accent from the teacher or tape. They have a potential to have the best accent in the class, or, as claimed by Attwood (2006), may even acquire a native accent.

However, Moghadam, Karami and Dehbozorgi (2015) state that compared to typically developing children who learn FL to communicate with foreigners or understand FL cartoons, ASD pupils do not always know why they should learn a foreign language. It appears indispensable then to give them a reason and motivation for learning the second language, which usually means engaging them in topic-based activities (e.g. a short talk or description) centred on their interests with the application of their well-mastered skills such as acting, drawing, IT etc. Wire (2005) also emphasizes the importance of the predictable, distractor-free (e.g. flickering lights) learning environment with constant repetition and scaffolds. Mastering the second language gives Aspies the opportunity to have a learned profession and a successful career in the field of translation (Attwood, 2006).

2.5. Talents, limited interests and routines vs Comfort, Performance and Danger zones

It is often maintained that whoever works with ASD people should let them be autistic without forcing out not understandable behaviours and should rely on their strengths, special interests and unique skills (Grandin, 2006; TEDx Talks, 2017). Attwood (2006, p. 80) provides a list of potential hobby areas of Aspergers, which reads: transport, dinosaurs, electronics, sciences, foreign languages etc. and claims that oftentimes their focus on words, objects or collection of those objects turns into fascination with the related topics. Świącicka (2012) observes that the intensity and devotion to their passion may exclude other activities leading for example to neglect of school duties and rather infrequently serves the purpose of socialization and sharing as Aspies tend to be monothematic and do not pay attention to the interests of others.

The best course of action would be then to strike a proper balance between the time AS individuals spend on their favourite, however irrational, activities and the time they are ready to compromise and learn new things of a more standard and practical nature, which may facilitate their successful functioning in the world of neurotypical people. The researchers observed that the time of those repetitive actions and routines involving passions and interests is the Aspies' non-stress period, which can be compared to the so-called comfort zone (Figure 1) used in literature in the context of productivity of the learning process.

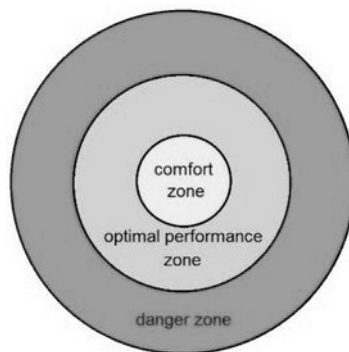


Figure 1. Comfort, Performance and Danger zones (White, 2008)

White (2008) defines the comfort zone as a behavioural state within which a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk. This implies that, providing there is no change in the 'anxiety' or the skills applied, the performance output will remain constant. The objective is to push or lead the subject into the optimal performance (learning) zone so that their skills are increased and they become comfortable with the higher amount of anxiety, thus enabling them to consistently deliver the improved performance. The problem is

the danger (panic) zone where the subject may face failure as their level of stress is pushed to the limits and thus the deterioration of performance can be observed.

3. The case study

3.1. The purpose of the study

The aim of the present case study was to illustrate how the eclectic approach facilitated using the non-stress period of an ASD primary school child for guided educational activities to support his learning English as a foreign language. Specifically, the learner was to develop his self-expression in a written form in the foreign language in tandem with advancing his self-study and revision skills.

3.2. Methods, tools and strategies

In order to create the learner's profile the triangulation method was applied. The data were gathered from three independent sources such as document analysis, interview and observation. The studied documents included diagnosis of Asperger's Syndrome given by a team of qualified professionals, IQ test results, health record documents, referral letters, Individualised Education Plan, end-of-year school certificates and mid-term school reports. The interviews were conducted with both the student and his therapists and educators. To complete the picture of the learner, the researchers, who are also biological parents of the learner, took their own observations notes into account.

On the basis of the pre-study findings the researchers presumed that being in his comfort zone and devoting himself to his passions, like many other Aspies, the learner not only felt relaxation and pleasure, but also catered for his own unhurried self-development ruled by the conviction of no pressure. The researchers noticed a linguistic potential of the learner and resolved to address it with the application of a self-devised eclectic intervention of entering and battling the learner's comfort zone with elements of the Son-Rise Program as well as Mentalization-Based Treatment Adherence and Competence Scale (MTB-ACS) and Johnson's 5-stage Process Writing.

The strategy of entering the learner's comfort zone was based the non-directive parent-driven Son-Rise Program (Kaufman B., 1994), where the researchers had to exhibit unconditional acceptance of the rules of the autistic world, imitate some of the actions of the boy and use the language of simplified instruction. This was to build mutual trust with the learner and then engage him in a new linguistic activity. The belief was strengthened by Raun K. Kaufman, the miraculously cured autistic individual, who explains that one can only hope for influencing on the autistic child's behaviour when there is green light on their part. That is when they are properly rested, unstressed, fully accepted and thus subconsciously willing to make adaptations to their way of behaviour (Kaufman R., 2016).

The modelling of the therapeutic strategy was also inspired by th directive approach. Elements of MTB-ACS, presented by Karterud et al. (2013), were supposed

to aid brainstorming processes of the learner and challenge his pessimistic nature paired with tendency to give-up upon encountered failure. To structure their actions of assistance in the learner's actual writing, the researchers relied on Johnson's 5-stage model of Process Writing, which provided the necessary framework for pre-writing, drafting, revising, editing and publishing (Johnson, 2008). So after establishing a personal bond with the learner in a non-directive way, the plan was to confront his defences in the comfort zone, strengthen an alliance and build epistemic trust. The child's willingness to consider new knowledge from the researchers, as experienced teachers of English, was to ensure the success of the intervention.

3.3. Context and general characteristics of the participant

The learner was a 10-year-old boy living with his parents and two younger sisters, aged 5 and 3. At the age of three diagnosed with Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified, he was then re-diagnosed with Asperger's Syndrome at the age of 7. The child scored 107 IQ points on the Wechsler's scale proving to be within an intellectual norm. From the age of three he had undergone multi-faceted therapy, had been on sugar, soya and wheat-free diet and periodically on medication regulating his sleep or concentration levels.

He attended regular nursery school to follow with primary school integration class with eighteen students including five other disabled children. In the first three years of school education his academic record and behaviour, as proven by his mid-term school reports and end-of year school certificates, was good and very good. In the first two months of the fourth grade his academic achievements could be rated as average. His academic preferences involved humanities, arts and nature, whereas difficulties related to exact sciences and PE. From the age of 7, the learner was interested in one dominant topic area, namely dinosaurs. He had three friends sharing his interest, but generally felt uncomfortable in new situations and avoided new people, places and activities.

3.4. Design and procedure

The case study was conducted over a 4-month-period. It lasted from June 2018 to October 2018, which embraced the end of the learner's 3rd grade, the holiday period and the beginning of the 4th grade of primary school education. Before the action research began it was possible to create the learner's profile on the basis of the observation notes and interviews with the student and his educators. Then, the authors examined the learner's spare time activities to assess which, if any, of the reading and writing skills were used by him with a substantial degree of pleasure. Next, the list of activities of potential educational value was drawn up. Some of them were to be indirectly suggested in a modified, but still attractive way with the intention of enhancing the learner's written production, self-study and revision skills in learning English as a foreign language. A strategy of entering and battling the learner's comfort zone was adopted. Some anticipated

challenges and problems as well as expected positive outcomes were predicted. The implementation of the modified free time activity was guided by the Johnson’s 5-stage Process Writing. Table 1 presents a more detailed account of the study.

Table 1. The design of the study

Case study	
Pre-study	
Methods, tools and strategies	Objectives
Triangulation method (3 sources of data): <ul style="list-style-type: none"> - document analysis <ul style="list-style-type: none"> • health institutions: ASD diagnosis, IQ test results, speech therapist opinion, hospital reports, • school: mid-term grade reports, and end-of-year certificates - interview <ul style="list-style-type: none"> • with educators • with parents • with the learner himself - observation of the learner’s free time activities <ul style="list-style-type: none"> • at home • at school’s common room 	Researchers will find out about the learner’s: <ul style="list-style-type: none"> - functioning levels and general health condition - academic strengths and weaknesses - preferences pertaining to school subjects - performance and motivation levels at school referring to reading and writing skills both in L1 and FL - favourite spare time activities - range of free time activities of potential educational value Researchers will: <ul style="list-style-type: none"> - devise a list of activities of potential educational value - outline the intervention plan encouraging the learner to use and learn English in his comfort zone - adopt a strategy of entering and battling the learner’s comfort zone - anticipate potential challenges and problems - put forward expected positive outcomes
During the study / Action research	
Methods, tasks and strategies	Objectives
Authors’ own 7-phase intervention with elements of the Son-Rise-Program, MBT-ACS and Johnson’s Process Writing <ul style="list-style-type: none"> - a casual suggestion (phase 1) - breaking the ice (phase 2) - reinforcement (phase 3) - negotiation (phase 4) - consent (phase 5) - battlefield (phase 6) based on the Process Writing - achievement (phase 7) based on the Process Writing 	Researchers will: <ul style="list-style-type: none"> - enter the learner’s comfort zone by gaining his trust and making an alliance with him - battle the learner’s comfort zone by presenting a modification of one of his favourite free time activities - guide the learner throughout the process of writing until publishing his work - enhance the learner’s self-study and revision skills in learning English

<ul style="list-style-type: none"> - elements of the Son-Rise Program <ul style="list-style-type: none"> • copying the actions of the learner • showing interest in and respect for the learner's favourite activities • establishing personal bond with the learner • using simplified language of instruction - elements of MBT-ACS <ul style="list-style-type: none"> • modelling therapeutic strategy • alliance • epistemic trust - Johnson's 5-tier Process Writing <ul style="list-style-type: none"> • pre-writing • drafting • revising • editing • publishing 	<p>Learner will:</p> <ul style="list-style-type: none"> - establish a greater bond with the researchers - agree on suggested goals and tasks - create a comic strip in English rather than in Polish - practice his writing skills in FL including planning and self-correction - revise previously mastered vocabulary and structure - learn to use an online dictionary and google translator - learn new vocabulary and structure - improve spelling - practice reading aloud - generate interest in learning English
Post-study	
Method, tools and strategies	Objectives
<p>Triangulation method (3 sources of data):</p> <ul style="list-style-type: none"> - document analysis <ul style="list-style-type: none"> • school: grade report card - interview <ul style="list-style-type: none"> • with educators • with parents • with the learner himself - observation of the learner's free time activities <ul style="list-style-type: none"> • at home • at school's common room 	<p>Researchers will find out about the learner's:</p> <ul style="list-style-type: none"> - performance and motivation levels at school referring to reading and writing skills both in L1 and FL after the study - preferences pertaining to school subjects after the study - favourite spare time activities after the study - attitude to using and learning English beyond formal instruction time at school <p>Researchers will:</p> <ul style="list-style-type: none"> - be able to juxtapose and analyze the data collected before and after the study - be able to evaluate the intervention

4. Discussion

The research findings will be discussed after the learner's attitude, cooperation and final work are analysed and juxtaposed with a similar kind of his output in the native language. Taking into account limitations of the study will allow evaluating the effectiveness of the pursued intervention pertaining to the participant's foreign language reading and writing skills.

4.1. The analysis of the pre-study findings

Cresswell (2013) claims that in order to be able to make use of the collected data in a case study, it is advisable to categorise it with a view to designing the specific, learner-tailored course of action to be taken.

On the basis of the gathered data, the authors of the work noticed the following **strengths** of the learner: intellectual norm, good memory, good fine motor skills, conscientiousness, full engagement in tasks within his areas of interest involving role-play activities, aptitude for a play of words and creation of neologisms. On the other hand, there were observable **weaknesses** such as a narrow range of interests, quite frequent deconcentrating, slow pace of work and processing of information, problems with understanding complex instructions, poor self-organisation and planning, poor perception of time and space as well as pessimistic nature.

Yet, the underlying observation was that the learner's performance and motivation levels were at their best when he was allowed enough time for his routines and repetitive actions including his passions. In other words, cultivating the familiar in his comfort zone served him well. Involving the participant in a new activity such as using and learning English beyond formal instruction and hence making him leave his comfort zone and learn something different in this non-stress period proved to be a challenge. It was essential to determine which of his spare time activities could be of some educational value so that he felt that his comfort zone is enriched by a slight modification of relatively familiar and pleasurable activities rather than violated by new tasks of unknown nature.

The total of the observed favourite free time activities both at home and at school's common room was subcategorised under four headings. The sample presented below appeared to be potentially useful: **drawing and writing skills** (writing stories full of dialogues, creating captioned drawings and comic strips about dinosaurs, Minions, cuddly toys, fish etc.) (appendix 1); **reading skills** (reading aloud what he has written); **audio-visual skills** (recording himself, listening to his own recordings and watching his own videos) and **kineasthetic skills** (playing with toy dinosaurs - make believe, re-enacting Jurassic Park and Jurassic World film scenes).

Taking into account the above findings, the researchers resolved to integrate all the skills in order to facilitate entering the learner's comfort zone and ensure the potential success of the planned intervention which was to **encourage and help him create a comic strip in English** rather than in Polish on the topic of his choice.

It is noteworthy that, despite top marks at school, English was not rated as one of his favourites among the school subjects. Polish, in turn, was perceived as 3rd most popular after Arts and Nature Studies. The learner did not mind writing but dismissed reading regarding it as time-consuming and tiring. As observed by the learner's teacher of Polish editing self-produced text in mother tongue proved to be challenging enough as he struggled with filtering out unnecessary information and focused on details rather than obtained a bigger picture. He could edit the text in terms of correct spelling or minor grammar problems but it was far more

challenging for him to ensure coherence and cohesion. The suggested application of linking words and control over reference devices such as pronouns led to a rather repetitive syntax.

Obviously then, creating a text in a foreign language was bound to pose even greater difficulties. Additionally, the authors anticipated a number of challenges and problems during the action research. The list read as follows: objection to creating something in English in his free time; possible violation of his comfort zone triggering an avalanche effect with meltdowns and raised anxiety; production of something of poor quality in terms of content and accuracy resulting in developing language errors; inability of independent planning or finishing the task; self-doubt in his language skills; potential dislike of English in case of failure or highly increased anxiety.

The aim of the study, though, was to achieve **positive outcomes** and therefore it was expected that if properly guided the learner might practise creativity, begin to use English in a written form, revise previously mastered and learn new vocabulary and structure, practise reading aloud in English and generate interest in learning English beyond school time.

4.2. The analysis of the during-study intervention

Having resolved on the comic strip as a form of expected output, the authors followed a self-devised 7-phase intervention with elements of the Son-Rise-Program and MBT-ACS. The first five phases present what was done to allow the learner enter the comfort zone, the next two show how it was battled via following 5-stage Process Writing so as to achieve the anticipated performance in a foreign language.

Phase 1 called *A Casual Suggestion* was a combination of praise and polite encouragement to engage the learner in creating a comic strip in English rather than in Polish. As expected, the researcher (the father) faced refusal as typically it is not enough to introduce any change in the learner's comfort zone with one simple request. What is more, further kind requests to do the new activity could trigger unnecessary anxiety and totally discourage the learner from trying to perform this particular task. The purpose of this phase was to let the learner know that there was an option rather than an obligation for a change.

Phase 2 (*Breaking the ice*) required entering the learner's comfort zone by imitating his actions next to him rather than with him, which was to ensure his security. The boy was creating the table of contents of his newly-started encyclopaedia of animal species in his mother tongue whereas the researcher started creating a translation of the table of contents of the learner's book in English. At some point, the learner became interested and eventually joined in the activity suggesting some of the translations of animal species himself. The time spent together left the learner with a positive impression that doing something in English in his spare time may be an option to consider.

Phase 3 (*Reinforcement*) also involved entering the learner's comfort zone and doing one of the activities that the boy found attractive without exerting pressure on him to do it together. This time the researcher borrowed the learner's toy dinosaurs and figures and started to play at make-believe with humans landing on some dinosaur island. The language of simple spontaneous conversation between the figures was mostly English. It was an independent choice of the learner to take part in the play, use English when playing as well as inquire about more useful foreign language expressions to be used.

Introducing elements of English into the learner's comfort zone proved to be successful because he made positive associations with the language without any sense of violation of his personal time and space. Having achieved that, the researcher believed it was time for phase 4 (*Negotiation*). During a random conversation about popularity of Youtubers, the learner was encouraged to create a comic strip in English with a view to publishing it on the Internet. It was agreed that the learner would keep it a secret from his mother and that he would be recorded while reading the finished product aloud. His mother would be the first to see it and then, if he wanted, the online audience would be able to view it, too. Phase 5 called *Consent* came when the learner enthusiastically accepted the idea.

In phases 6 and 7 (*Battlefield* and *Achievement*, respectively), the learner ventured out of the comfort zone to the new grounds with a clearly-set goal of producing and publishing his first ever work in English with the assistance of one of the researchers (father) guided by Johnson's 5-stage Process Writing.

Phase 6 (*Battlefield*) was then subcategorized into the following four Process Writing stages. Stage 1 (pre-writing) involved brainstorming ideas about the title of the comic book (*Land of Dinosaurs*), characters, place of action and potential content (adventures, language) (appendix 2). Stage 2 (drafting) meant that the researcher offered help and guidance by teaching the learner how to use an online dictionary and google translator. At this stage the learner refrained from colouring his pencil-made pictures, just in case they were to be changed (appendix 3). Stage 3 (revising) concerned developing the plot as well as adding more characters and adventures. Altogether there were three human characters and five types of dinosaur species (appendix 4). Stage 4 (editing) involved correction of spelling (*probaply, runing, galimima*) and grammar mistakes (*He can't eat we, It's ostrich*) in tandem with improving and colouring the drawings (appendix 5).

Phase 7 (*Achievement*) was parallel with Johnson's Process Writing Stage 5 (publishing) and involved reading the final product aloud to his mother, recording the learner while reading aloud and uploading the video on Youtube for a selected audience.

4.3. The analysis of the learner's production process and final output

It must be noted that throughout the whole creation process the learner was predominantly driven by enthusiasm and open-mindedness. He was truly eager to learn how to use an online dictionary and google translator with the option of listening to the accurate pronunciation of the selected phrases and expressions.

The key motivation was the promise of publishing his work on the Internet and reading it aloud to the audience of his choice starting from his mother.

Guiding the learner through 5-stage Process Writing proved to be challenging although problematic in some areas. To begin with, the learner sometimes wanted to create language beyond his capability and felt disappointed with not being able to communicate in English as much as in Polish. Another problem was that he overused or misused google translator when working completely on his own, which either hindered his own creativity and revision skills or led to unacceptable mistakes usually connected with the negative transfer. To make matters worse, the learner severely objected to some forms of editing which resulted in some minor compromised mistakes in the final version of his work. Lastly, the pace of creation was at some points considerably slowed down by his Aspielike self-enforced elements of ill-perfectionism in colouring or drawing.

On the whole, the finished product (appendix 6) contains a few mistakes (*in home; I have not got drinking*), but is fairly satisfactory in terms of cohesion and coherence as well as a range of vocabulary and structure that often extends requirements of the A1 English level *Brainy* coursebook syllabus for 4-graders (Beare, 2017) (see Table 2). In fact, improving cohesion and coherence in comic strips is much easier and appears attainable as what cannot be expressed on lexical level may be easily depicted in comic images. It was of special assistance to the learner, who like many other Aspies struggles with describing one's state of mind.

Table 2. Proficiency correspondence of applied vocabulary and structure

	Level (A1) parallel with the learner's English coursebook realized at school	Level (A2+) above the learner's English coursebook realized at school
Structure	<i>"to be"; "there is"; "can"; "have got"; "Let's"; imperative; Present Simple; Present Continuous</i>	<i>modal verbs "may"; "be able to"; Past Simple; Future Simple</i>
Vocabulary	<i>I don't know, let's go home, climb a tree (expressions), big, friendly, funny, hungry, thirsty, long, scared (adjectives), sit down, calm down, look, eat, drink, run, jump, ride (verbs), sisters, mum, home, mug, giraffe, neck, river, water (nouns) very, here (adverbs and adverbials,) but, in, from (conjunctions and prepositions) I, me, we, our, they, he, it (pronouns), oops, yuck, wow, okay, oh no, hooray, weee, boom, (interjections and onomatopoeic)</i>	<i>What's happening? How do I know? That was close, I want to see, you betcha, back home, the end (expressions), author, illustrations, direction, secret, coconuts, portal, ostrich, rhinoceros, triceratops, brachiosaurus, tyrannosaurus, velociraptors, gallimus, (nouns), looks like, went away, go out, cross (verbs), far, amazing (adjectives), quiet, suddenly, probably, again (adverbs and adverbials), us (pronoun)</i>

Taking the content of the comic strip into account, it must be stated that the selected topic was relatively predictable. His work entitled *Land of Dinosaurs* deals with the time travel to the prehistoric era. What must be emphasized though is the

pro-social projection of his adventures as he chose a company of his younger sisters rather than a solitary venture to his imaginary world. Instead of secluding himself from society in the world of his dreams, he preferred to share his experiences with the nearest and dearest. Interpreted in such a fashion, the work does not only appear to be merely an experimental linguistic playground, but a mirror of his social self-expression. This gives grounds for further mentalization based approach to let him find out more about himself in the context of socialisation.

4.4. The analysis of the post-study findings

After the study ended, the range of favourite leisure time activities of the learner have remained relatively similar with watching Jurassic series films, cartoons and videos and subsequent re-enacting the favourite scenes with toy figures. Drawing and cutting out dinosaurs, dialogue-oriented story and comic writing mainly in Polish are also at the core of his interest. Like before the study, most of his free time written projects are still unfinished, which may suggest that his planning and execution skills have not improved. It is noteworthy, though, that he pays more attention to the quality of his writing applying frequent self-correction of not only spelling and orthography, but also style and cohesion.

It must be pointed out that some of his comfort zone activities now involve English. For example, he creates a few pages of his own dictionary of English words used in Wally Kazam cartoon and rewrites rather lengthy subtitled lyrics of one of animated Jurassic Park video clips in English. Even though the text contains many mistakes, the determination of the learner to produce a text far beyond his proficiency level (A1) is praiseworthy. It should also be appreciated that he is able to translate the lyrics into Polish with a satisfactory degree. On several occasions he comes back to the self-created comic strip in English and is proud to present it to the home visitors offering them immediate translation into Polish in case they do not know English. However, he has taken an independent decision not to show off with his project at school.

Generally, English has entered the group of his favourite school subjects and it is observed that now his usual test and in-class grades in English are paired with a considerably higher level of self-esteem concerning his foreign language skills is considerably higher. Moreover, his teacher of English has reported the learner's increased activeness and motivation to learn and focus more during the classes. At home, the willingness to do English homework is now comparable to that concerning his still favourite Arts, Nature Studies and Polish.

What surpassed the researchers expectations regarding the positive outcomes of the study is the fact that the learner has recently chosen to use English as defence in the context of school bullying and teasing. Reportedly, his response in English, puzzled the bullies to the effect that they left him alone. As a result, in the light of all the above reasoning the intervention must be viewed in positive terms.

5. Limitations of the study

Typically, a case study findings can hardly be generalised and referred to a larger population. This particular action research intervention may not be universal enough due to an additional reason, namely the fact that the researchers are also biological parents of the learner. Firstly, it is much easier for parents to establish a mutual bond with the learner than for other researchers. Secondly, unlike school or therapy centre, home context provides a fairly unlimited amount of time for intervention to take place. Next, for psychological reasons parents should always act as parents rather than perform other social roles towards their own children. Finally, parents are hardly ever fully objective about their own child. All the above mentioned limitations cast a shadow over the research findings. Hopefully, at least to some extent, the study findings may appear to be useful to some parents and educators of ASD children.

6. Conclusions

On the basis of the study findings it must be stated that it is possible to use free time activities as a ground for enhancing an Asperger learner's writing and reading skills in English. Thanks to the researchers' input of careful analysis of the participant's condition and hobbies, it is feasible to enter the learner's comfort zone, viewed as non-stress period, enabling him to spread his wings while devoting himself to his passions. Being inspired by the Son-Rise Program and Mentalization-Based Treatment Adherence and Competence Scale and Johnson's Process Writing, the researchers devised a 7-phase intervention plan which facilitated the learner in the creation of a comic strip in English.

The intervention can be considered a success from the perspective of both the learner and the researcher. As for the learner, the achieved positive outcomes embrace four areas of improvement. Firstly, in terms of his self-expression in English he has managed to develop his productive skills by creating a satisfactory level of content. Secondly, he has been taught how to apply self-study tools such as an online dictionary and google translator, which helps him to revise previously mastered and learn new vocabulary and structure. Thirdly, he has improved the quality of such language aspects as spelling and reading aloud. Fourthly, as for his motivation to learn English, the learner has shifted his attitude from neutral to positive, become more active during the school lessons and begun to spend his free time focusing on the language.

As far as the researchers are concerned, they have succeeded in achieving the self-set objectives. They managed to enter the learner's comfort zone by establishing a stronger bond with him and gaining his trust as well as simultaneously ensured that the learner remained in his comfort zone most of the time not being deprived of the resting period. As a result of the careful management of the comfort zone, the learner was skilfully pushed to the performance (learning) zone where he eventually used English and boosted his confidence level as for his production skills in the language.

Last but not least, Attwood (2006: 104) maintains that when Asperger children learn to do something, they may not be able to transfer this practical knowledge into a different context and may fail in applying the already mastered skill in other situations. Their lack of generalisation skills as if “one-track mind” does not let them discover that what has been learned may have multiple usage in multiple contexts. Present study findings have proven to contradict the above reasoning as the participant of the applied intervention has displayed the mastery of the new linguistic skill in a number of unrelated situations after the completion of the study.

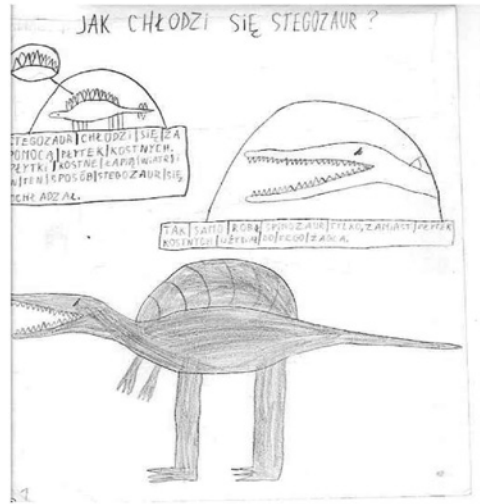
References

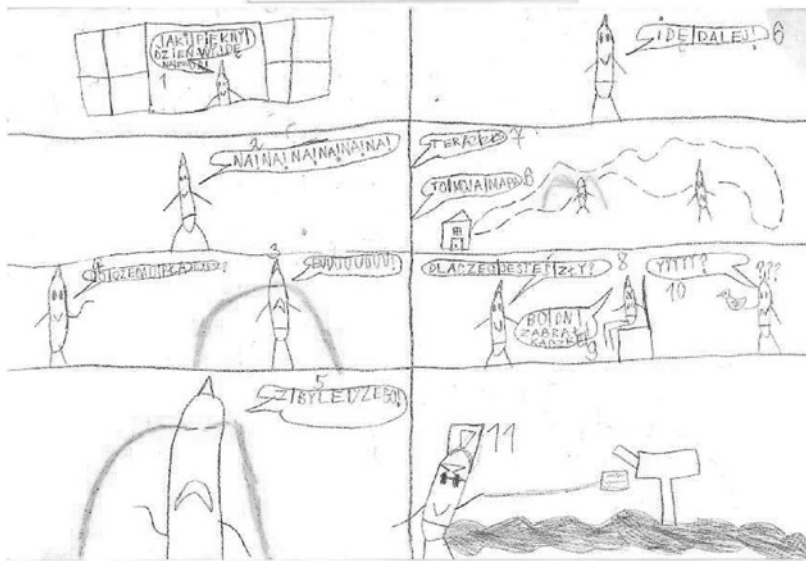
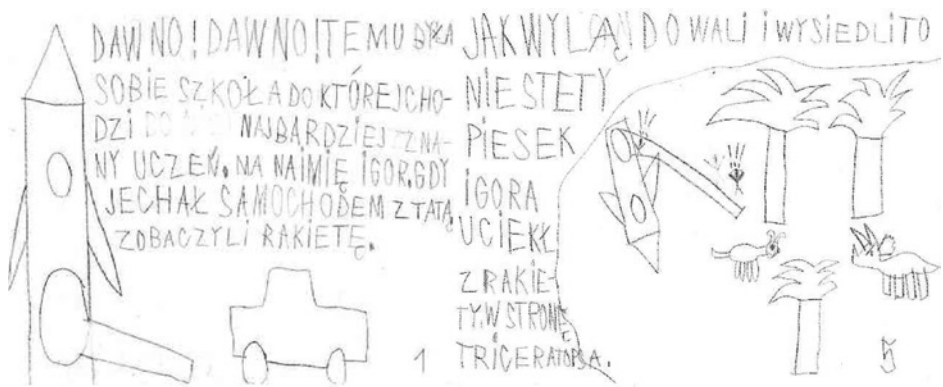
1. Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska.
2. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., and Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”? *Cognition* 21/1, 37-46.
3. Beare, N. (2017). *Brainy*. Warszawa: Macmillan Publishers.
4. Błęszyński, J.J. (2010). *Analiza różnicująca wybranych zaburzeń autystycznych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
5. Bokus, B. (1979). Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V.M. Axline. *Psychologia Wychowawcza* 5/70, 673-687.
6. Capps, L., Losh, M. and Thurber, C. (2000). The frog ate the bug and made his mouth sad: Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28/2, 193-204.
7. Colle, L., Baron-Cohen, S. and Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37/4, 716-723.
8. Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
9. Delaney, M. (2016) *Special Educational Needs*. Oxford: OUP.
10. Grandin, T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne relacje z mojego życia z mojego życia z autyzmem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
11. Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
12. Karterud, S., Pedersen, G., Engen, M., Johansen, M.S., Johansson, P.N., Schlüter, C., Urnes, O., Wilberg, T., and Bateman, A.W. (2013). The MBT Adherence and Competence Scale (MBT-ACS): development, structure and reliability. *Journal of Psychotherapy Research* 23/6, 705-717.
13. Kaufman, B.N. (1994). *Son-Rise: The Miracle Continues*. Novato, California: New World Library and HJ Kramer.
14. Kaufman, R.K. (2016). *Przełom w podejściu*. Białystok: Vivante.
15. Kielin, J. (2017). *Dyrektywność – niedyrektywność*. Retrieved from <https://jacekkielin.pl/dyrektywnosc-niedyrektywnosc/>.
16. Likens, A. (2012). *Odnaleźć Kansas. Zespół Aspergera rozszyfrowany*. Kraków: Wydawnictwo eSPe.

17. Moghadam, A.S., Karami, M. and Dehbozorgi, Z. (2015). *Second Language Learning in Autistic Children Compared with Typically Developing Children: "Procedures and Difficulties"*. Retrieved from: http://confbank.um.ac.ir/modules/conf_display/conferences/llt/cd50.pdf
18. Notbohm, E. (2009). *10 rzeczy, o których chciałoby Ci powiedzieć dziecko z autyzmem*. Warszawa: Świat książki.
19. Olechnowicz, H. (1997). Przez ręce do głowy i serca. Kształtowanie rozumnego działania dłoni. Metoda Felicji Affolter. Perspektywy zastosowania w terapii dzieci autystycznych. *Szkoła specjalna*, 4 (192), 215-221.
20. Perfetti, C., Landi, N. and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: M.J. Snowling, C. Hulme (eds), *The science of reading: A Handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing.
21. Rynkiewicz, A. (2009). *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
22. Sawczuk, K. (2018). *Land of Dinosaurs*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=v8HWyWR6qE&t=32s>
23. Szeler, K. (2007). Wybrane metody w terapii osób dotkniętych autyzmem w świetle literatury. *Pedagogia Christiana* 2/20, 113-127.
24. Święcicka, J. (2012). *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
25. TEDx Talks. (2017, July 6). *Invisible Diversity: A Story Of Undiagnosed Autism | Carrie Beckwith-Fellows | TEDxVilnius*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=cF2dhWWUyQ4>.
26. Vermeulen, P. (2004). *Jestem Szczególny. Wprowadzanie dzieci i młodych osób w ich zaburzenie ze spektrum autyzmu*. Kraków: Fundacja Wspólnota Nadziei.
27. White, A. (2008). *From comfort zone to performance management; understanding development and performance*. Hoeilaart: White & MacClean Publishing.
28. Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *The British Journal of Learning Support* 20/3, <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00375.x>.
29. World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Retrieved from: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37108>.

Appendices

Appendix 1.

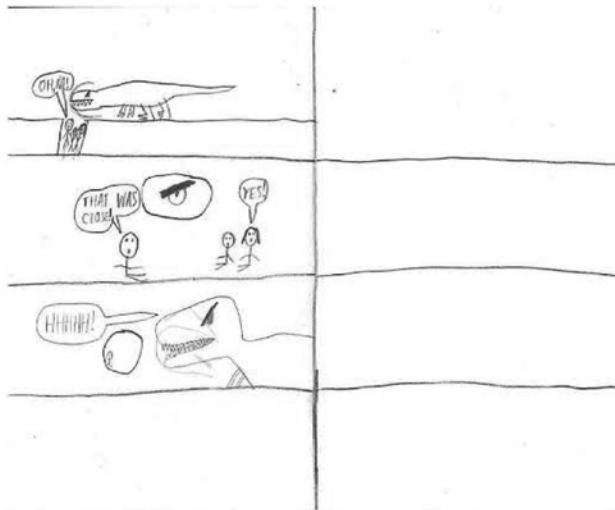




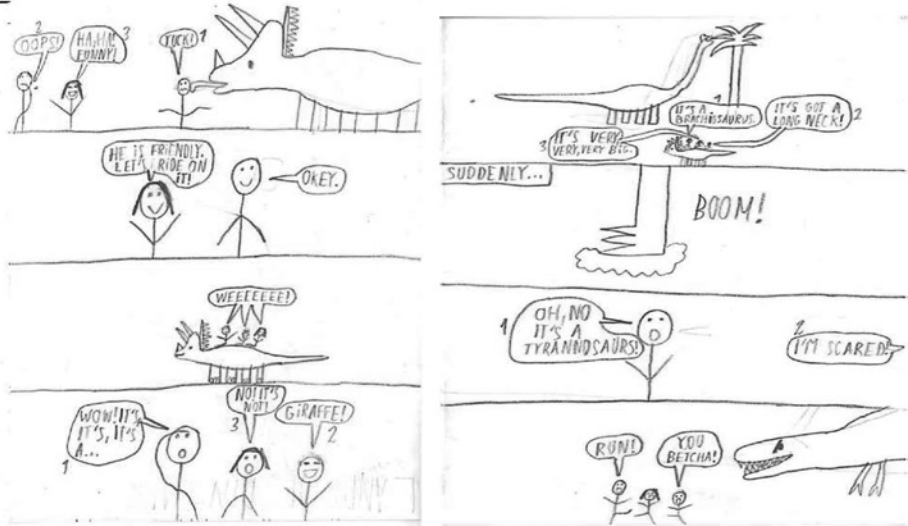
Appendix 2.



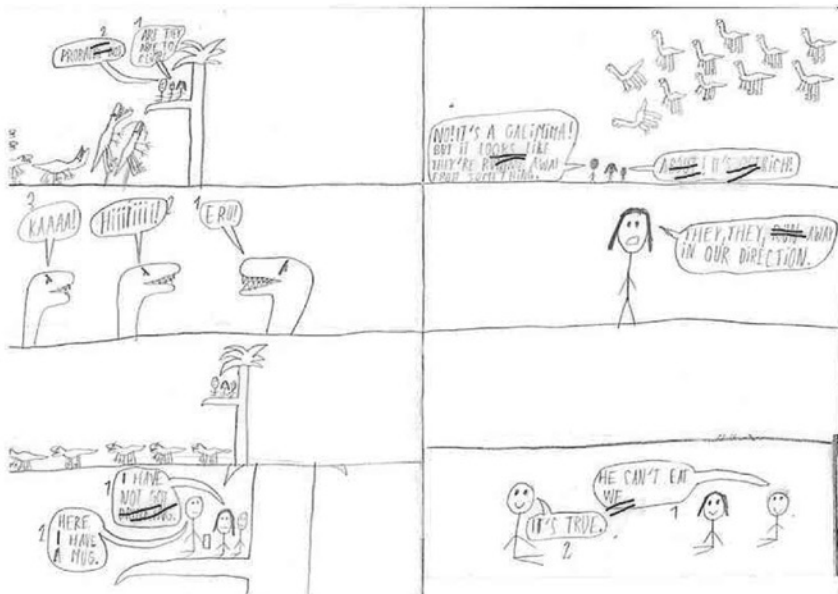
Appendix 3.



Appendix 4.



Appendix 5.

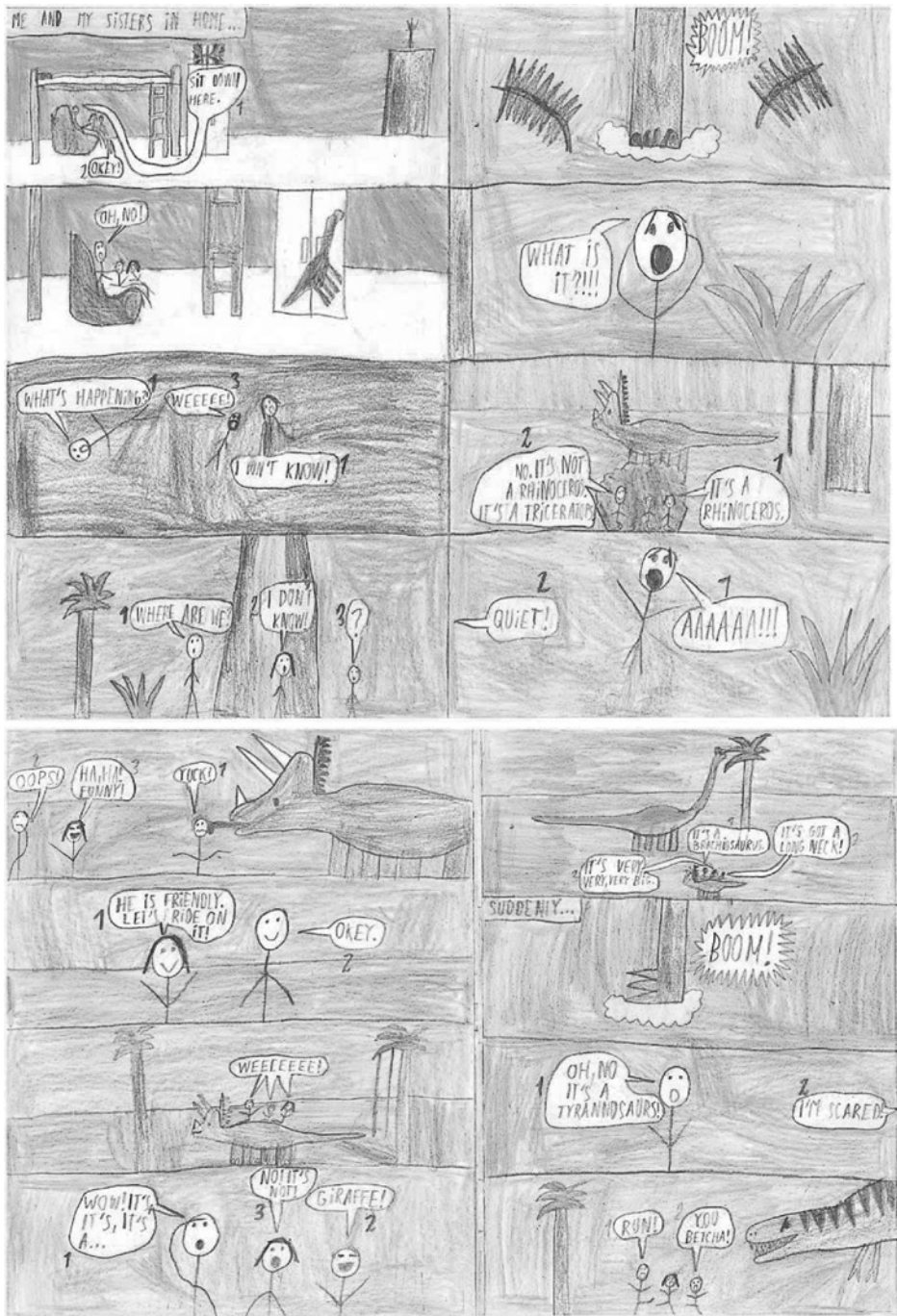


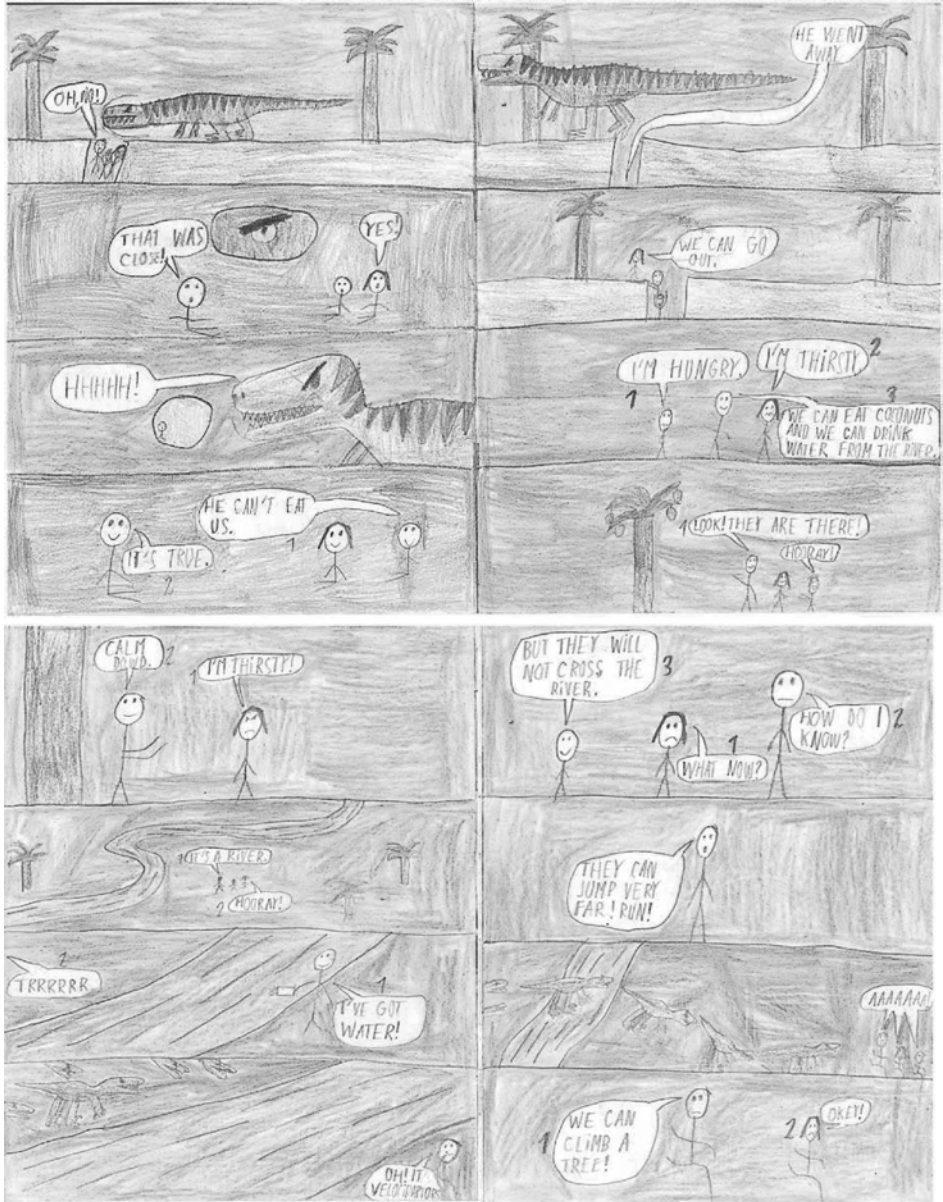


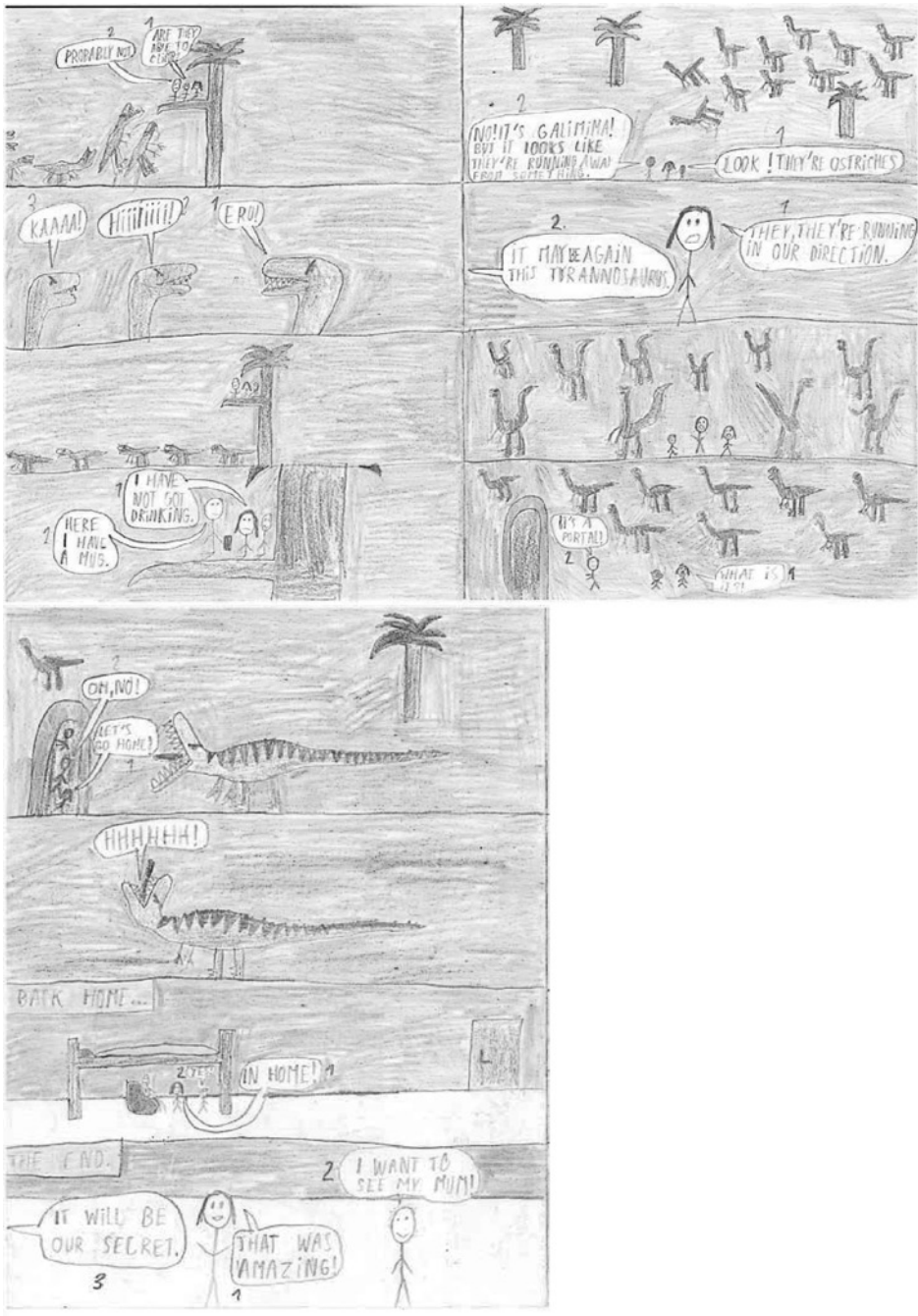
Appendix 6.

<https://www.youtube.com/watch?v=v8HWywRr6qE&t=32s>









(liczba znaków ze spacjami 68 156)

Barbara Struk

The development of text reading fluency in English among Polish EFL learners

Purpose of work: The choice of subject of the following research was dictated by the need to investigate the development of reading fluency in English, in particular of word recognition accuracy, reading rate and oral reading prosody, among six 1st Grade Polish EFL learners. Materials and methods: The study employed was longitudinal and quantitative in nature. The learners were tested four times in accuracy and speed, and twice in prosody. Results: In general the results in all three aspects of reading fluency in English improved for all the learners, however some considerable individual differences have been noted. Conclusions: The results of the study suggest that educational efforts to improve reading fluency in English among EFL learners seem to be worthwhile.

Key words: early EFL reading, oral reading fluency, word recognition accuracy, reading rate, prosody

1. Introduction

Reading involves a number of complex and multileveled processes, like word recognition, syntactic parsing, semantic propositions encoding, text model formation or inferencing (Grabe, 2009; Young and Bowers, 1995), therefore achieving reading fluency requires time and regular reading practice. Slow reading, with frequent mistakes and poor expression hinders comprehension and might be an indication of reading disability requiring remedial action. The more fluent the readers are the less burden is exerted on their working memory. One attempt to explain this correlation has been made by Perfetti (1985) and his **bottleneck theory**, which posits that slow reading curtails comprehension because the information is not retained long enough in the working memory. The significance of fluent text reading in the release of mental resources to reach satisfactory comprehension was recognized as early as the beginning of the 20th century (Huey, 1905).

While the correlation between reading fluency and comprehension in L1 has been the subject of great interest among researchers, the same cannot be observed in the L2 context (Crosson and Lesaux, 2010: 488). The current research was

designed to investigate changes in reading fluency among six 1st grade Polish learners of English by assessing their development of word recognition accuracy, reading rate and oral reading prosody.

2. Reading fluency and its role in reading comprehension in L1 and L2

Despite the general agreement that **reading fluency** entails decoding print with **precision, speed and expression** (Fuchs, Fuchs and Maxwell, 1988; Kuhn and Stahl, 2003; Markell and Deno, 1997; Young and Bowers, 1995; Fuchs, Fuchs, Hosp and Jenkins, 2001; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000), discrete definitional differences can be observed. Interestingly, Breznitz (2006) discusses three possible ways to view reading fluency: 1) as “an outcome of the quality of the oral reading of words and connected text” where the rate and prosody of reading aloud and word recognition accuracy are measured; 2) as “an outcome of the development of accuracy and automaticity in linguistic components of reading” with word decoding and syntactic processing seen as the key aspects; and 3) as “an outcome of the effectiveness of various biological and cognitive systems” (p.4).

According to Wolf and Katzir-Cohen (2001), fluency refers to “a level of accuracy and rate where decoding is relatively effortless; where oral reading is smooth and accurate with correct prosody; and where attention can be allocated to comprehension” (p. 219). Hasbrouck and Glaser (2012) define it as “reasonably accurate reading, at an appropriate rate, with suitable expression, that leads to accurate and deep comprehension and motivation to read” (p. 13). A definition by Kuhn, Schwanenflugel and Meisinger (2010) states that “[f]luency combines accuracy, automaticity, and oral reading prosody, which, taken together, facilitate the reader’s construction of meaning. It is demonstrated during oral reading through ease of word recognition, appropriate pacing, phrasing, and intonation. It is a factor in both oral and silent reading that can limit or support comprehension.” (p. 242).

Thus, it is generally agreed that **reading fluency** incorporates a number of abilities, such as the **reading rate (speed), reading accuracy and prosody**, each of them elaborate and depending on a number of variables. However, while the researchers stress the importance of reading fluency in deep comprehension, only Hasbrouck and Glaser (2012) stress the role reading fluency plays in motivation to read. It is motivation that makes early readers reach out for texts despite the usually struggling character of early encounters with printed texts.

Achieving satisfactory reading fluency in a second or foreign language (L2/FL) seems to be more effortful than in the L1 context. This may be due to the fact that in the L2/FL context one of the underlying reading processes, word recognition, is usually hindered by poor vocabulary knowledge and insufficient oral language skills (Grabe and Stoller, 2002: 43). At the onset of their learning to read L1 learners are proficient vocabulary users and learning to read requires simply learning to match the graphic form with the otherwise familiar word (both in meaning and pronunciation), whereas for L2/FL learners, all the aspects of the word may be

unfamiliar. Therefore, in the latter case, the correlation between reading fluency and comprehension might not be as strong as in L1 reading context (Crosson and Lesaux, 2010: 492).

The development of reading fluency in early L1 reading has been investigated and norms for the speed and accuracy of reading have been established. However, there is still little insight into the way reading fluency might develop among Polish EFL early reading learners, and, so far, no norms have been established. The study discussed in this paper is an attempt to fill in the gap in research concerning the development of early reading fluency among Polish learners of English as a foreign language.

3. Reading fluency components: visual word recognition accuracy, reading rate, and prosody

In order to fully comprehend what one is reading, the words need to be recognized accurately and automatically, in particular their phonetic, orthographic and semantic properties. The higher the accuracy in **visual word recognition**, the easier it is for the reader to comprehend a text. Poor rate of reading accuracy may result from poorly developed phonological, orthographic, semantic, syntactic and morphological skills (Adams, 1990). According to the National Reading Panel (2000), early readers need to achieve some level of accuracy first to be able to subsequently work on the reading rate. What is more, the development of reading accuracy can be affected both by individual differences between learners as well as the level of orthographic depth between the languages. Naturally, achieving accuracy in a shallow orthography language is not as cognitively demanding or time consuming as in a deep orthography (Shany, Bar-On and Katzir, 2012). It should be added that the general accuracy rate below 90% leads to reader's frustration (Rasinski, 2004). Hicks (2009) adds that words can be read accurately either as sight words or through phonemic decoding.

A high **rate of reading**, referred to also as **speed** or **duration** of a reading act, is as necessary for fluent and satisfying reading as accuracy is (Breznitz, 2006). However, the nature of reading rate cannot be given precisely. One view asserts that, as a dependent variable, reading rate is influenced by the smooth operation of reading skills, such as matching phonemes with graphemes or letter clusters. The other perception of reading rate is that, as an independent factor, it influences the learners' performance in reading skills (Breznitz, 2006: 9-10). It is difficult to establish the optimal rate of reading fluency for L2/EFL learners as estimates vary from 100 to 300 words per minute (Anderson, 1999, Chodkiewicz, 2000). Reading rate has a developmental character, as it increases with reading experience (Rasinski and Padak, 2005). Both rate and accuracy of reading are often measured with RAN (Rapid Automatic Naming), that is a test in naming familiar stimuli (Rathvon, 2004).

The third component of reading fluency is **prosody**. Rathvon (2004) explains the term as "the rhythmic and melodic features of spoken language; prosodic features are measured in reading expression and some kinds of reading fluency

tasks“ (p. 550). In more detail, prosody deals with such aspects of expression in oral reading as the right or natural length of phrase pronunciation, the rhythm, stress, pitch, intonation and loudness (McArthur, 1992: 818). Reading prosody can be measured by attending to pausing, phrasing, and the use of appropriate stress and intonation. Performance on all the four parameters is marked on a 4-point scale with 0 points as the lowest mark and 3 as the highest (i.e. Fountas and Pinnell, 2011). Although reading expression is often taken for granted, its lack in oral reading can be immediately noticed.

4. Activities in developing reading fluency

The way to achieve reading fluency is through regular practice in reading, including rereading the same text a number of times. However, repeated reading of familiar texts can be demotivating. To keep up the motivation of early readers, both the texts and the activities need to be engaging, but also just below the learners' level (Hicks, 2009). A sample of text and activity types aiming at developing reading fluency among early EFL readers is presented in Table 1.:

Table 1. A selection of text types and activities aiming at developing reading fluency (based on Blamey and Beauchat, 2016; Hicks, 2009)

TEXT TYPES	ACTIVITIES
Rhythmical, rhetorical, or interactive texts such as poetry, song lyrics, chants, rhymes, short plays, monologues, dialogues, or letters, humorous text with lots of action.	Teacher reading aloud to provide a model, repeated reading, paired reading, echo reading, choral reading, rereading a text using different 'voices', i.e. the voice of a powerful king or a tiny mouse, pupils reading along with the teacher or a recording, attractive, multisensory sight word reading practice, reading whole phrases instead of individual words, independent reading.

Some of the activities can be suitable for the introduction of a new text, for instance, the teacher reading aloud to provide a model. Other activities might be more suitable for reading familiar texts. One activity that the participants of the current study found particularly engaging was the activity in which they could read a text using distinct voices of their choice, for instance the high tone of voice (i.e. that of a mouse) or a low voice (i.e. that of an elephant). During this activity, the readers concentrated on producing the chosen voices rather than on the text itself, which added the element of fun to the reading practice. By assuming different voices the learners were motivated to reread a text numerous times, thus increasing their reading rate and widening their range of sight vocabulary with each attempt. All in all, the suggested activities can be easily incorporated into regular reading practice. However, while working on developing their reading

fluency learners need to be aware that fluent decoding of any text is not an aim in itself, but a tool necessary for satisfactory reading comprehension.

5. The study

5.1. Purpose

The primary aim of the study was to investigate changes in the learners' reading fluency assessed in terms of accuracy in word recognition, reading rate, and prosody in oral reading. Three research questions were formulated:

1. Will there be changes in the learners' reading accuracy across the instruction period with four measurements taken?
2. Will there be changes in the learners' reading rate across the instruction period with four measurements taken?
3. Will there be changes in the learners' reading prosody between the first and final testing time?

To address these research questions, the author used longitudinal data gathered across the six months of early reading instruction.

5.2. Participants, materials, procedure

The participants included randomly selected six 1st Grade students from a single urban elementary school in Poland, three girls and three boys. The girls were the only children in their families while the boys had siblings. All the participants' mothers, also the major caretakers, were university graduates and their families represented similar SES (Socioeconomic status). At the commencement of the instruction the youngest participant (Zuzanna P.) was 6 years and 2 months old, and the oldest (Jakub) was 7 years and 9 months old.

The participants were exposed to six months of early EFL reading instruction, which consisted of forty 90-minute sessions, and focused on developing alphabetic knowledge, grapheme-phoneme correspondences, sight word reading, phonemic decoding, oral language skills, comprehension, vocabulary and spelling. The assessed component skills included: letter knowledge, sight vocabulary reading, phonemic decoding, reading comprehension, vocabulary knowledge and fluency of reading connected texts. The participants were tested four times: after the first 12 instructional sessions (Time 1), after the next 8 sessions (Time 2), after 10 subsequent sessions (Time 3), and after the last 10 sessions of the course (Time 4).

To assess reading fluency, the participants were asked to read short, familiar texts at their grade level (Appendix 1). The participants were recorded while reading, the recordings were subsequently analysed and the data was collected. Reading accuracy was evaluated by calculating the number of correctly read words among those found in the reading samples produced by learners at four measuring times. The speed of reading was assessed by calculating the number of all the words the learners read within 1 minute (Appendix 2). To measure the prosody of the participants' reading aloud, a 4-point scale (0–3) by Fountas and

Pinnell (2010) was used to assess pausing, phrasing, stress, and intonation. For greater objectivity prosody was assessed by two raters, experienced EFL teachers, and the average result was calculated.

5.3. Results

5.3.1 Reading accuracy

In the reading accuracy tests (see Figure 4.1. below for results), the score was the percentage of words read correctly out of all the words read within 1 minute.

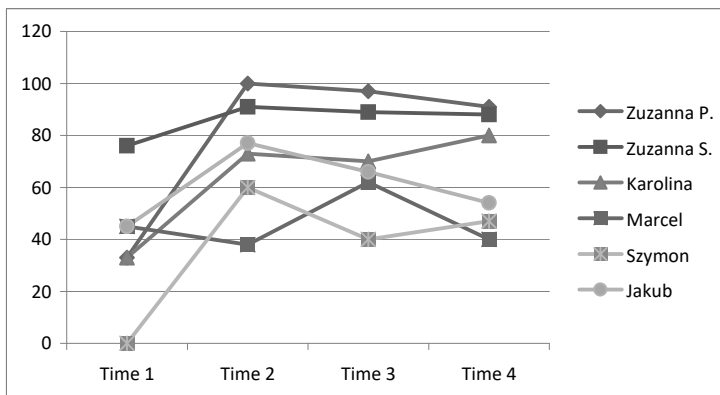


Figure 1. The trend in changes of the learners' reading accuracy across the four testing times.

As can be seen, the results show that the participants' reading accuracy had a tendency to increase throughout the 6 months of their reading course and across four measurement times. The highest results were obtained by two participants: Zuzanna P. and Zuzanna S. whose final results were close to the maximum (respectively 92% and 86% of reading accuracy). Of these two participants the most spectacular progress was made by Zuzanna P., whose starting point was 33% of correctly read words, yet the result at Time 2 was 100% and at Times 3 and 4 respectively 97% and 91%. Also Karolina, Szymon and Jakub made clear progress in reading accuracy. In the case of Karolina, reading accuracy rate was initially 33% and grew to 80% at Time 4, and in the case of Szymon the result changed from 0% to 60% between Times 1 and 2. Jakub's development of reading accuracy was also clearly visible and improved from 45% at Time 1 to 77% at Time 2. Marcel's results indicated a slight improvement in reading accuracy: the average result obtained by the participant at Times 1 and 2 was 42%, while the average result obtained at Times 3 and 4 was 51%. Drops in results could be observed in the cases of all the participants (except for Zuzanna S.) at various testing times. The development of reading accuracy, like that of speed of reading, may have been attributed to the frequent practice in reading both in English and in Polish.

The table below (Table 2.) shows the numbers of the learners' correct answers scored on the four reading accuracy tests with the percentage of all correct responses per test as well as the percentage of all correct answers per learner.

Table 2. Number and percentage of words read accurately out of all the words read by particular learners within 1 minute across four measuring times

Number and percentage of the words read correctly out of all the words read within 1 minute									
Learners	Time 1		Time 2		Time 3		Time 4		Number and percentage of correctly read words per Learner
	No. of all read words	No. of correctly read words	No. of all read words	No. of correctly read word	No. of all read words	No. of correctly read word	No. of all read words	No. of correctly read words	
Zuzanna P.	3	1 (33%)	10	10 (100%)	30	29 (97%)	22	20 (91%)	60/65 (92%)
Zuzanna S.	25	19 (76%)	32	29 (91%)	28	25 (89%)	25	22 (88%)	95/110 (86%)
Karolina	12	4 (33%)	22	16 (73%)	20	14 (70%)	20	16 (80%)	50/74 (68%)
Marcel	11	5 (45%)	8	3 (38%)	26	16 (62%)	10	4 (40%)	28/55 (51%)
Szymon	4	0 (0%)	15	9 (60%)	15	6 (40%)	19	9 (47%)	24/53 (45%)
Jakub	33	15 (45%)	22	17 (77%)	29	19 (66%)	24	13 (54%)	64/108 (59%)
No and percentage of correctly read words per measure	88	44 (50%)	109	84 (77%)	148	109 (74%)	120	84 (70%)	

From the data shown in the table it can be seen that the study participants improved their reading accuracy over the period of six months of instruction. While at the initial measurement time the percentage of all the correctly read words out of all the words read within 1 minute was 50%, at Time 2 it reached 77% to drop by the final measurement to 70%. The mean scores of individual learners also showed considerable differences. While the highest score (gained by Zuzanna P.) was 92%, the lowest score was obtained by Szymon (45%). Apart from Szymon, the reading accuracy of all the other learners reached over 50%.

5.3.2. Reading rate

Figure 2. presents the results of the reading speed test. The learners' task was to read the texts aloud for up to 1 minute.

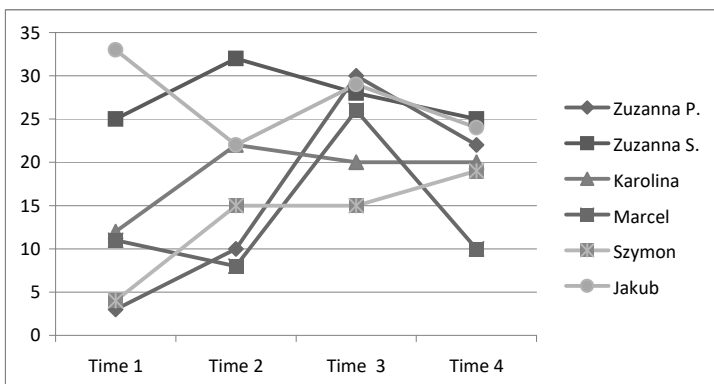


Figure 2. Changes in the number of words read by the learners within a minute across four testing times

The results indicate that the speed of reading improved over the period of training, despite the tendency to fluctuate. A steady gain in the speed of reading could be observed in the case of Szymon whose starting point was only 4, but at Time 4 he read 19 words. The results of Zuzanna S. and Karolina increased between Time 1 and 2: in the case of Zuzanna S. the results grew from 25 to 32, while in the case of Karolina, from 12 to 22. Zuzanna P. and Marcel's results improved between Time 1 and 3: Zuzanna P. read only 3 words at Time 1, yet by Time 3 the number grew to 30; Marcel's results grew from 11 to 26. Only Jakub's results seem to have declined from 33 at Time 1 to 24 at Time 4, probably due to the fact that with time and subsequent testing Jakub paid more attention to accuracy. Marcel's results dropped between Times 3 and 4 from 26 to 10, probably for the same reason as Jakub. During some of the tests, some participants managed to read all the words in the texts in less than one minute, as in the case of Zuzanna S. and Karolina at Times 3 and 4, and in the case of Jakub at Times 2, 3, and 4.

In order to demonstrate the results of the speed of reading tests from the perspective of the whole group, the number of words read per minute per measure and per learner has been presented (Table 3).

Table 3. Number of words read by particular learners within 1 minute across four measuring times.

	Number of words read within 1 minute				Number of words read per learner
	Time 1	Time 2	Time 3	Time 4	
Zuzanna P.	3	10	30	22	65
Zuzanna S.	25	32	28	25	110
Karolina	12	22	20	20	74
Marcel	11	8	26	10	55
Szymon	4	15	15	19	53
Jakub	33	22	29	24	108
No of words read per measure	88	109	148	120	

The collected data presented in the table above show that the study participants improved their speed of reading over the 6 month period of the instruction. At the first measuring time the number of all words read per 1 minute was 88, at Time 2 – 109, at Time 3 – 148, and 120 at Time 4. By Time 3, the number of words read per minute almost doubled in comparison with that at Time 1. Individual participants' results also showed considerable differences. The highest number of words read in all the four tests were those of Zuzanna S. (110) and Jakub (108), while the lowest were those of Szymon (53) and Marcel (55). Generally, despite the drop in the results of four learners at Time 4, the speed of reading improved over the period of the early EFL reading course.

5.3.3. Prosody in oral reading

To investigate the changes in the oral reading prosody (see Table 4. below) two independent raters, experienced EFL educators, analysed the recordings of the learners' oral reading at the initial and final testing time. The results are the percentage assigned on the basis of the learners' performance in reading prosody, in particular in pausing, phrasing, stress and intonation. All four parameters were marked for each of the learners using a 4-point scale, where 0 points is the lowest mark and 3 is the highest (Fountas and Pinnell, 2011).

Table 4. The percentage assigned on the basis of the learners' performance in pausing, phrasing, stress and intonation

Participants	Results in pausing, phrasing, stress and intonation	
	Time 1	Time 4
Zuzanna P.	92%	92%
Zuzanna S.	83%	92%
Karolina	67%	75%
Marcel	33%	67%
Szymon	25%	42%
Jakub	42%	33%
Average score per group	57%	67%

The data presented in the table shows that also prosody in reading aloud improved over the period of 6 months of instruction. While at Time 1 the average result was 57%, at Time 4 it reached 67%. Two of the participants' prosody results reached an impressive 92% by Time 4. Also in prosody results individual participants showed considerable differences. While the highest score (gained by Zuzanna P.) was 92% at both measuring times, the lowest score was obtained by Szymon (25% at Time 1 and 42% at Time 4). Apart from Jakub, the prosody results improved from Time 1 to Time 4.

6. Conclusions

In general, word recognition accuracy, reading rate and oral reading prosody improved for six 1st grade Polish EFL learners participating in the six months of early EFL reading instruction. The improvement could be attributed to the fact that over the period of instruction the participants had practiced reading using different strategies (reading words as sight vocabulary and through phonemic decoding) which contributed to reading fluency. At the same time the learners were also undergoing intensive oral reading training in Polish at school. Another reason may lie in the fact that while initially the learners felt apprehensive about reading aloud in English, over the course they visibly gained in confidence and often enjoyed oral reading practice. However, an increase in the speed of reading was not always followed by an increase in reading accuracy as some learners read words at a faster rate, yet inaccurately. The results of the study indicate that regular engagement in activities aiming at the development of reading fluency is bound to bring positive effects.

References

1. Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
2. Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

3. Blamey, K., and Beauchat, K. (2016). *Starting strong: Evidence-based early literacy practice*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
4. Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Chodkiewicz, H. (2000). *Vocabulary acquisition from the written context. Inferring word meaning by Polish learners of English*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
6. Crosson, A. C. and Lesaux, N. K. (2010). Revisiting assumptions about the relationship of fluent reading to comprehension: Spanish speakers' text-reading fluency in English. *Reading and Writing* 23, 475 – 494.
7. Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
8. Grabe, W., and Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
9. Fountas, I.C., and Pinnell, G.S. (2011). *Benchmark Assessment System 2 – Recording Form*. Portsmouth, NH: Heinemann.
10. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5/3, 239–256.
11. Fuchs, L. S., Fuchs, D., and Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *RASE: Remedial and Special Education* 9/2, 20-28.
12. Hasbrouck, J., and Glaser, D.R. (2012). *Reading fluency: Understanding and teaching this complex skill*. Austin, TX: Gibson Hasbrouck & Associates.
13. Hicks, C. P. (2009). A lesson on reading fluency learned from the Tortoise and the Hare. *The Reading Teacher* 63/4, 319-323.
14. Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., and Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly* 25/1, 4-32.
15. Huey, S. E. (1905). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
16. Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Testy czytania dla sześciolatek*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
17. Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. and Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly* 45/2, 230-251.
18. Kuhn, M. R., and Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 95, 3–21.
19. Markell, M. A., and Deno, S. L. (1997). Effects of increasing oral reading: Generalization across reading tasks. *The Journal of Special Education* 31/2, 233-250.
20. McArthur, T. (1992). *The Oxford Companion to the English language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
21. National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for*

- reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
22. National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implication for Reading Instruction*.
 23. Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
 24. Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
 25. Rasinski, T. V., and Padak, N. (2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastics.
 26. Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
 27. Shany, M., Bar-On, A., and Katzir, T. (2012). Reading different orthographic structures in the shallow-pointed Hebrew script: A cross-grade study in elementary school. *Reading and Writing* 25/6, 1217-1238.
 28. Wolf, M., and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading* 5/3, 211-238.
 29. Young, A., and Bowers, P. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 428-454.

Appendices

Appendix 1.

Contextual reading fluency tests

Time 1

This is Ben's family. These are Ben's mum and dad. This is Ben's tree house. Ben has got a TV and a telescope.

- What can you see, Ben?
- I can see the moon and the stars.

Name

this	is	Ben's	family	these	are
Ben's	mum	and	dad	this	is
Ben's	tree	house	Ben	has	got
A	TV	and	a	telescope	what
can	you	see	Ben	I	can
see	the	moon	and	the	stars

Time 2

This is an island. And this is a beautiful garden.

- What can Tom see in the garden?
- Tom can see a monkey!
- What has Tom got?
- Tom has got a drink.
- It is very hot.

Name _____

this	is	an	island	and	this
Is	a	beautiful	garden	what	can
Tom	see	in	the	garden	Tom
can	see	a	monkey	what	has
Tom	got	Tom	has	got	a
drink	it	Is	very	hot	

Time 3

The monkeys are in the jungle. What are the monkeys doing? This baby is sleeping. This one is playing football. What has daddy monkey got? He has got jeans and socks.

Name _____

the	monkeys	are	in	the	jungle
what	are	the	monkeys	doing	this
baby	is	sleeping	this	one	is
playing	football	what	has	daddy	monkey
got	he	has	got	jeans	and
socks					

Time 4

- Look at this! What a mess!
- What are the children doing? - asked Sam.
- They are packing and singing.- said Tilly.
- Whose jeans are these?
- They're mum's.
- And what has Ben got?
- He has got a red T-shirt.

Name _____

look	at	this	what	a	mess
what	are	the	children	doing	asked
Sam	they	are	packing	and	singing
said	Tilly	whose	jeans	are	these
they're	mum's	and	what	has	Ben
Got	he	has	got	a	red
t-shirt					

Appendix 2

The table of results:

No	Recognising words in context	Number of words read	Number of words read correctly
	Words recognised on sight		
	Words recognized through phonological decoding		
	The sum of correctly recognized words:		
Comments on the intonation:			
Additional remarks:			

(liczba znaków ze spacjami 30 493)

DCD – objawy, diagnoza i terapia a grafomotoryka

DCD to stosunkowo niedawno wyodrębniony zespół zaburzeń objawiający się problemami w zakresie dużej i małej motoryki, problemami z koordynacją skutkujący w sferze psychicznej niską samooceną, a w sferze społecznej niesamodzielnnością i wyobcowaniem z grupy rówieśniczej. Według przeprowadzonych badań DCD dotyczy od 5 do 10% dzieci. Ze względu na podobieństwo do innych zaburzeń dopracowano kryteria diagnostyczne i ujednolicono nomenklaturę. Nowe narzędzia diagnostyczne przedstawione w niniejszym rozdziale, opracowane przez autora i zastosowane w jego badaniu empirycznym, pomagają w ustaleniu sfer zaburzeń i projektowaniu terapii dla osób z DCD, której celem jest poprawa małej motoryki i koordynacji motorycznej.

Słowa kluczowe: DCD, dyspraksja, problemy grafomotoryczne, kwestionariusz grafomotoryczny, kwestionariusz terapii ręki, efektywność terapii

1. Wstęp

Na zdolność uczenia się języka przez dziecko, w tym języka obcego, mają między innymi wpływ takie elementy rozwoju, które nie są powszechnie postrzegane jako wspomagające bądź utrudniające zdobycie tej umiejętności. Wśród nich znajdują się duża i mała motoryka, propriocepcja, czucie własnego ciała oraz postawa. Dziecko prawidłowo rozwinięte w wymienionych zakresach potrafi skoncentrować się, przepisywać z tablicy, szeregować kolejność zdarzeń i poleceń, prawidłowo i z odpowiednią siłą trzymać i posługiwać się narzędziem pisarskim (jeśli mała motoryka jest prawidłowa), a także bezproblemowo wykorzystywać cały aparat mowy. Brak problemów motorycznych ułatwia mówienie i pisanie, a w konsekwencji naukę np. języka obcego. Dodatkowo sprawia to, że samoocena takiego dziecka jest wyższa niż dziecka z problemami, co skutkuje jego zaangażowaniem podczas nauki języka obcego.

Niestety coraz więcej dzieci ma problemy z wykonaniem zadań motorycznych, pomimo że ani ich rozwój fizyczny, ani jego poziom rozwoju umysłowego nie wskazują na to. Kiedy nie potrafimy znaleźć przyczyn trudności motorycznych dziecka określamy je mianem DCD (ang. developmental coordination disorder) bądź dyspraksji.

Na podstawie przeprowadzonych badań niniejszy artykuł wykazuje, że terapia dzieci mających problemy z małą i dużą motoryką, popularnie zwana „terapią ręki,” jest skutecznym zespołem oddziaływań terapeutycznych zwiększającym umiejętności motoryczne, a w konsekwencji umiejętność pisania przejawiającą się w podniesieniu jej jakości i tempa.

2. Wpływ ogólnego usprawniania motorycznego na efektywność pisania

W swoich badaniach Rokita, Warzyniak i Mędrak (2013: 39-45) zajęli się wpływem zajęć ruchowych dzieci niewykazujących zaburzeń z wykorzystaniem piłki edukacyjnej eduball na jakość pisania polegającą na utrzymaniu pisma ręcznego w liniaturze. Były one prowadzone przez cały rok szkolny. W tym czasie dzieci (chłopcy i dziewczynki) z klasy eksperymentalnej odbywały trzy godziny zajęć z WF-u, w tym dwie godziny zajęć z piłką edukacyjną i godzinę bez. Wyniki badanych dzieci porównano z rezultatami dzieci niemających zajęć z piłkami eduball. Dzieci z klasy eksperymentalnej w znaczącym stopniu zmniejszyły ilość popełnianych błędów w porównaniu z wynikami uzyskiwanymi na początku roku szkolnego, jak również w porównaniu do dzieci z grupy kontrolnej. Zajęcia te, w porównaniu z grupą kontrolną, w znaczący stopniu umożliwiły zmniejszenie liczby błędów popełnianych zarówno przez chłopców, jak i dziewczynki (Rokita i in., 2013 39-45).

We wspomnianym artykule przedstawiono wpływ terapii prowadzonej z wykorzystaniem tylko jednego narzędzia, tj. piłki eduball na podniesienie jakości pisania. Autor niniejszego rozdziału zajął się zagadnieniem wieloaspektowej terapii usprawniającej motorykę, w tym terapii integracji sensorycznej, która to w konsekwencji wpływa na efektywność pisania u dzieci, w tym dzieci z DCD (dyspraksją).

3. Ujednolicenie terminologii

Do niedawna wspomniane wyżej dzieci określano jako dzieci posiadające kłopoty z percepcją dotykową, ruchową i uwagą. Nazywano te dzieci niezdarnymi ruchowo (Missiuna i Polatajko, 1995a: 2-3). Przed przyjęciem określenia „zaburzenia koordynacji ruchowej” dzieci z problemami w rozwoju motorycznym określano były jako „motorycznie opóźnione”, „motorycznie upośledzone” lub „zsyndromem niezgrabnego dziecka” (Gillberg i Kadesjö, 2003: 59-68). W 1975 roku Gubbay przedstawił badania, w których aż 5% dzieci w wieku wczesnoszkolnym przejawiało kłopoty motoryczne związane z tempem pisania, uwagą i ruchem. To skłoniło Światową Organizację Zdrowia (WHO), Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (*American Psychiatric Association*) oraz klinicystów i badaczy do przyjęcia w 1994 roku terminu „rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej”, znanego pod symbolem DCD (ang. *developmental coordination disorder*) (Missiuna

i Polatajko, 1995b). Według Amerykańskiej Organizacji Psychiatrycznej oraz WHO dziecko z zaburzeniami koordynacji cechują:

- kłopoty z utrzymywaniem równowagi podczas stania i siadania;
- opóźnienia w zdobywaniu „kamieni milowych” w okresie niemowlęcym (Missiuna i Polatajko, 1995b);
- słaba wydolność w grach zespołowych;
- słaba wydolność w pisaniu (Sigmundsson, 2005: 51-68).

Podobne definicje rozwojowych zaburzeń koordynacji ruchowej przedstawiali następujący autorzy i organizacje:

- Dr *Amandy Kirby* – rozwojowe zaburzenia koordynacji to „problemy koordynacyjne, które występują u pacjenta, mimo że nie zdiagnozowano u niego takich stanów chorobowych, jak mózgowie porażenie dziecięce, dystrofia mięśniowa i inne” (Kirby 2010: 12).
- Organizacja *Dyspraxia Foundation* z Wielkiej Brytanii precyzuje termin „rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej” (DCD ang. *Developmental Coordination Disorder*) jako odnoszący się do osób mających problem z pamięcią, percepcją i przetwarzaniem ruchowym. Termin ten dotyczy węższego zakresu osób, niż termin dyspraksja, który dotyczy osób mających problemy z planowaniem, organizowaniem i wykonywaniem ruchu w czynnościach życia codziennego oraz do osób mających problem z artykulacją, percepcją mowy i myśleniem (Kranowitz, 2012:148).

4. Kryteria diagnostyczne DCD

Na podstawie licznych badań Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne sporządziło kryteria diagnostyczne dla **rozwojowych zaburzeń koordynacji ruchowej**, które stosują wszyscy badacze z całego świata.

Najnowsze kryteria diagnostyczne, dotyczące rozwojowych zaburzeń koordynacji ruchowej opisane zostały w *The Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorder, American Psychiatric Association* (2013). Przedstawiają się one następująco:

A	Nabywanie i realizacja skoordynowanych umiejętności motorycznych jest znacząco poniżej oczekiwanego, charakterystycznego dla wieku chronologicznego jednostki poziomu i możliwości nauczenia się tych umiejętności oraz ich użycia. Trudności są ujawniane jako: niezdarności (np. upuszczanie lub uderzanie, potrącanie przedmiotów, jak również powolność i brak precyzji w wykonaniu motorycznych umiejętności, takich jak łapanie przedmiotów, używanie nożyczek lub sztuców, pisanie ręczne, jazda na rowerze lub uczestniczenie w zajęciach sportowych.
B	Deficyt umiejętności motorycznych w kryterium A bez przystosowania (dostosowania) znacząco i nieustannie koliduje z czynnościami dnia codziennego typowymi dla wieku chronologicznego (np. samoobsługa i pielęgnacja) i wpływa na efektywność szkolną, aktywność przedzawodową i zawodową oraz wypoczynek i zabawę.
C	Zespół symptomów występuje we wczesnym okresie rozwoju.

D	Deficyty umiejętności motorycznych nie są wystarczająco wyjaśniane przez intelektualną niepełnosprawność (zaburzenia rozwoju intelektualnego) lub upośledzenia widzenia i nie są charakterystyczne dla stanów neurologicznych oddziałujących na ruch (np. MPD, dystrofia mięśniowa, zaburzenia zwyrodnieniowe).
---	---

Źródło: *American Psychiatric Association* (2014: 29).

W celu wyselekcjonowania dzieci z DCD należy zwrócić uwagę na wykazywane przez dziecko zachowania w różnych sferach życia. Listę kontrolną tych sfer i zachowań opracował zespół specjalistów neurorozwoju zwany Coventry Children's and Young Person's Occupational Therapy Service (Lee, M., 2014: 30-31). Według nich, aby zakwalifikować dziecko jako wykazujące DCD, należy podczas obserwacji zwrócić uwagę na to, czy u danego dziecka występują poniższe zachowania:

W związku z wyodrębnieniem DCD jako zespołu zaburzeń, między innymi po wykorzystaniu listy przedstawionych powyżej objawów, koniecznym stało się ujednoczenie nomenklatury dotyczącej DCD z powodu mnogości stosowanych przez naukowców określeń, utrudniających wzajemne zrozumienie. Inne używane do niedawna określenia, odzwierciedlające podgrupy lub spokrewnione grupy zaburzeń, to: minimalna dysfunkcja motoryczna, deficyty uwagi, deficyty uwagi i percepcyjno-motoryczne (DAMPS), minimalna dysfunkcja mózgową, dyspraksja rozwojowa, (dys)praksja motoryczna, "niezgrabne dziecko" oraz dysfunkcja motoryczna (Portwood, 2014: 29, 33-35, 41-45, 74-76).

Głównym źródłem informacji na temat występujących zaburzeń u dziecka, sugerujących występowanie DCD są obserwacje czynione przez rodzica/ców i / lub nauczyciela/i, które mogą być udokumentowane, a następnie wzbogacane przez różnych profesjonalistów, w tym przez pediatrów, terapeutów zajęciowych, logopedów, fizjoterapeutów i psychologów (Geuze i Kalverboer, 1987: 421-432). W wyniku zebranych przez nich danych, Macnab i in. (2001: 49-72) rozpoznali pięć podtypów dzieci z DCD, charakteryzujących się różniącymi się proporcjami upośledzenia w funkcjonowaniu motoryki dużej i małej i/lub wrażliwości sensorycznej. Inni autorzy relacjonowali różniące je cechy charakterystyczne, takie jak: deficyty przetwarzania informacji (zwłaszcza wizualno-przestrzennych), poleganie na pamięci wizualno-przestrzennej przy uczeniu się ruchów, drugorzędne skutki słabszej kondycji lub ograniczonych umiejętności społecznych oraz współwystępowanie opóźnienia uczenia się (LD ang. *Learning Disabilities*), zaburzenia rozwojowego mowy (DLD ang. *Developmental Language Disorder*) oraz zespołu deficytu uwagi i nadpobudliwości psychoruchowej (AD/HD ang. *Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder*).

Zebrane przez lata dane i obserwacje przyczyniły się do określenia nowych kryteriów diagnostycznych dotyczących rozwojowych zaburzeń koordynacji ruchowej, które zamieszczono we wspomnianej wyżej DSM V (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

Trudności poznawcze	Motoryka duża	Trudności społeczne i emocjonalne	Motoryka mała	Przetwarzanie sensoryczne
<p>- słaba koncentracja uwagi</p> <p>- trudności z zadaniami sekwencyjnymi</p>	<p>- sprawia wrażenie niezgrabnego poruszania się przy wchodzeniu i schodzeniu ze schodów, chodzenie po stopniach pojedynczo</p> <p>- sprawia wrażenie niezgrabnego w trakcie biegania</p>	<p>- sprawia wrażenie braku pewności siebie</p> <p>- wydaje się być ciche, z tyłu klasy lub jest "klasowym klaunem"</p>	<p>- trudności w używaniu dwóch dłoni razem, np. przy korzystaniu z nożyczek</p> <p>- umiejętności rysowania poniżej oczekiwanego poziomu nauki</p>	<p>- trudności w regulowaniu poziomów aktywności</p> <p>- wydaje się mieć trudności w regulowaniu swoich emocji</p>
<p>- słabe umiejętności rozwiązywania problemów</p>	<p>- trudności na lekcjach WF w łapaniu i rzucaniu, utrzymaniu równowagi i omijaniu sprzętu</p>	<p>- łatwo staje się sfrustrowane, rozżołoszczone lub lękliwe</p>	<p>- raczej unika zadań konstrukcyjnych lub sprawia wrażenie, że są one dla niego zawile</p>	<p>- wydaje się nie być w stanie eliminować zewnętrznych dźwięków lub bodźców wzrokowych</p> <p>- może być nadwrażliwe na głośne dźwięki</p>
<p>- trudności w jednoczesnym słuchaniu, myśleniu i wykonywaniu czynności (np. pisanie)</p>		<p>- woli bawić się z młodszymi lub towarzystwo dorosłych</p>	<p>- umiejętność pisania jest poniżej oczekiwań dla umiejętności werbalnych i umiejętności czytania</p>	

5. DCD a umiejętność pisania

Umiejętność pisania jest w dużym stopniu związana z małą motoryką dziecka. Dzieci dyspraktyczne już w najmłodszych latach wykazują cechy, które później utrudniają wykształcenie tej umiejętności.

Portwood (2014: 44) zaobserwowała, że dzieci z DCD w wieku od 3 do 5 lat mają problemy z dostosowaniem chwytu do przyrządu kreślarskiego, co związane jest z problemami z analizatorem czuciowym oraz z nieustaloną lateralizacją. Na przykładzie chłopca o imieniu Danny, Portwood (2014: 44) przedstawia problemy, z jakimi boryka się uczeń w okresie wczesnoszkolnym w Wielkiej Brytanii, tj. w wieku 5 do 7 lat. Dziecko wciąż unika wiązania butów, dlatego ma zapięcia na rzepy. Unika wkładania swetra po lekcji wf-u i woli zawiązać sobie jego rękawy w pasie, ponieważ nie wymaga to skomplikowanego dla niego planowania motorycznego. Podczas zajęć związanych z pisaniem lub rysowaniem, bardzo ciasno trzyma ołówek lub długopis, co skutkuje bólem ręki lub nawet drgawkami z przemęczenia podczas dłuższej pracy. Pisane litery są niekształtne, ledwo czytelne. W wyrazach przemieszane są małe i duże litery, zazwyczaj drukowane, niewymagające łączenia. Odstęp między literami są nierówne, a litery nie są umieszczone w jednej linii. Chłopiec ma świadomość niedoskonałości swojej pracy i dlatego często zamazuje ją albo drze, zanim ktokolwiek ją zobaczy.

Problemy z małą motoryką i koordynacją uwidaczniają się również podczas jedzenia lunchu w szkolnej stołówce. Brak umiejętności posługiwania się sztućcami skutkuje rozrzucaniem pożywienia na blacie stołu i w konsekwencji jedzeniem bez towarzystwa rówieśników. Problemy związane ze spożywaniem posiłku rozwiązano poprzez przygotowanie go w formie suchego prowiantu i napojów w formie kartonika ze słomką.

Inne opisywane przez Portwood (2014: 29, 33-35, 41-45, 74-76) dzieci – Matthew i Ben, wykazywały podczas zajęć z matematyki brak umiejętności planowania pracy (rozwiązywanych zadań) na kartce papieru. Poprzez błędne zapisy działań matematycznych, spowodowane słabą umiejętnością pisania, np. znak mnożenia „x” zamieniał się w „+”, byli oceniani przez nauczyciela negatywnie. Dzieci nie potrafiły zlokalizować błędów w swoich pracach i nie były w stanie zrozumieć przyczyn negatywnych ocen, co w konsekwencji skutkowało zniechęceniem i brakiem wiary we własne siły.

Portwood (2014: 29, 33-35, 41-45, 74-76) zwraca uwagę w swojej publikacji na to, że praca z takimi dziećmi nad małą motoryką i pozostałymi problemami może skutkować poprawą jakości i tempa pisania, co wykazała na przykładzie uczniów w wieku gimnazjalnym, którzy znacząco poprawili swoje umiejętności i zaczęli czerpać z tego satysfakcję.

Podczas gdy przywołani wyżej badacze nie zajmowali się szczegółowo problemami z pisaniem i czytaniem u dzieci z zidentyfikowanymi zaburzeniami DCD, Autor niniejszego rozdziału skoncentruje się właśnie na problemach z pisaniem i czytaniem w tej wciąż mało rozpoznanej grupie dzieci na terenie Polski.

6. Narzędzia do identyfikacji przyczyn występowania problemów grafomotorycznych i zalecana terapia

Aby zidentyfikować problemy, w tym grafomotoryczne, z jakimi borykają się dzieci z DCD potrzebne są narzędzia ułatwiające diagnozę oraz dające wskazówki do projektowania terapii. Podstawę stanowi tu zbieranie danych o dziecku od rodziców, opiekunów bądź nauczycieli oraz własnych obserwacji terapeuty.

Na podstawie wymienionej wyżej literatury i własnych doświadczeń, w celu wychycenia występowania problemów grafomotorycznych u dziecka autor zaprojektował tzw. „Kwestionariusz grafomotoryczny – wersja krótka”. Zadaniem respondenta jest odpowiedzieć na 10 poniższych pytań „Tak” albo „Nie”, poprzez zaznaczenie „X” w odpowiednim polu.

Kwestionariusz grafomotoryczny – wersja krótka			
L.p.	Obserwacje	Tak	Nie
1.	Czy idąc po płaskiej poziomej powierzchni dziecko potrafi utrzymać pozycję wyprostowaną?		
2.	Czy dziecko potrafi samodzielnie się ubrać?		
3.	Czy w czasie pisania widoczne jest symetryczne obciążenie pośladków?		
4.	Czy w czasie pisania widoczna jest rotacja przedramienia?		
5.	Czy dziecko w czasie pisania potrafi dostosować siłę nacisku do przyrządu kreślarskiego?		
6.	Czy w czasie pisania jest widoczna u dziecka szyja?		
7.	Czy widoczna jest stabilizacja zeszytu drugą ręką?		
8.	Czy dziecko nadąża za przepisywaniem z tablicy?		
9.	Czy w czasie pisania widoczna jest praca palca wskazującego?		
10.	Czy dziecko pisząc w zeszytcie trzyma się w liniaturze?		

Jeżeli na co najmniej 5 pytań zaznaczono odpowiedź „Nie”, w celu zidentyfikowania przyczyn problemów grafomotorycznych, autor zaleca skorzystanie z przygotowanego przez niego kwestionariusza grafomotorycznego w wersji rozszerzonej „Terapia ręki – kwestionariusz dla rodzica lub nauczyciela”.

TERAPIA RĘKI – KWESTIONARIUSZ DLA RODZICA LUB NAUCZYCIELA					
Autor kwestionariusza: Jacek Szmalec	IMIĘ	NAZWISKO		DATA WYWIADU	
	IMIĘ	NAZWISKO DZIECKA		WIEK	
ROZPOZNANIE	ZESPÓŁ ASPERGERA [T/N]				
	ZESPÓŁ RETA [T/N]				
	ZESPÓŁ HIPERKINETYCZNY [T/N]				
	AUTYZM Wczesnodziecięcy [T/N]				
	AUTYZM ATYPOWY [T/N]				
	NIETYPOWY ROZWÓJ PSYCHOMOTORYCZNY [T/N]				
HISTORIA ROZWOJU	CZY DZIECKO SZYBKO PO URODZENIU WYDOSTAWAŁO SIĘ Z ROŻKA. [M-C]				
	W KTÓRYM MIESIĄCU ZACZEŁO WYKONYWAĆ PIWOTY [M-C]				
	CZY LUBIŁO LEŻEĆ NA BRZUCHU [T/N]				
	W KTÓRYM MIESIĄCU ZACZEŁO SIADAĆ [M-C]				
	JAK DŁUGO (DO 6 MIESIĄCA) WYTRZYMYWAŁO BEZ PŁACZU LEŻENIE NA BRZUCHU – KRÓTKI OPIS.				
L.P.	PYTANIE (Zaznacz krzyżykiem najbardziej pasującą odpowiedź)	Zawsze 3 pkt.	Często 2 pkt.	Czasami 1 pkt.	Nigdy 0 pkt.
1	Czy dziecko w czasie odrabiania lekcji przyjmuje pozycję:				
	A. Stojącą?				
	B. Leżącą?				
2.	Czy dziecko pisząc zawija stopy o nogi krzesła?				
3.	Czy widoczne jest niesymetryczne ustawienie miednicy w czasie siedzenia na krześle?				
4	Czy dziecko pisząc przenosi ciężar ciała na jeden z pośladków?				
5.	Czy dziecko jest zadowolone ze swojego tempa pisania?				
6.	Czy widoczne jest niesymetryczne ustawienie barków?				
7.	Czy pisząc ruch rozpoczyna się od obręczy barkowej?				

TERAPIA RĘKI – KWESTIONARIUSZ DLA RODZICA LUB NAUCZYCIELA					
8.	Obserwacja dziecka w czasie chodzenia:				
	A. czy szura stopami?				
	B. czy trzyma ręce w kieszeniach w czasie chodzenia?				
	C. czy pochyla tułów do przodu?				
	D. czy chodzi na palcach?				
	E. czy podczas chodzenia po nierównych powierzchniach próbuje łąpać się za spodnie, ubranie?				
9.	Czy dziecko pisze całym ciałem?				
10.	Czy huśtając się dziecko zakłada sobie nogę na nogę?				
11.	Czy łąpiąc piłkę oburącz widoczna jest szeroka powierzchnia podparcia stopami?				
12.	Czy rzucając piłkę odrywa stopy od podłoża?				
13.	Czy łapie piłkę przed klatką piersiową?				
14.	Czy widoczny jest zbyt mocny nacisk dłoni do narzędzia kreślarskiego?				
15.	Czy rzuca piłkę sposobem dolnym?				
16.	Czy lubi aktywność ruchową?				
17.	Czy często się potyka, przewraca?				
18.	Czy ma kłopoty z ubieraniem?				
19.	Czy nie jest widoczny niezależny ruch między obręczą biodrową a barkową (dysocjacja)?				
20.	Czy Pani/a zdaniem tempo ubierania się dziecka jest wolne?				
21.	Czy zmienia ustawienie zeszytu, kartki w czasie pisania?				
22.	Czy nie jest widoczny niezależny ruch między ramieniem a przedramieniem (dysocjacja)?				
23.	Czy nie jest widoczny niezależny ruch między przedramieniem a nadgarstkiem (dysocjacja)?				
24.	Czy nie jest widoczna opozycja kciuka w stosunku do innych palców?				
25.	Czy pisząc w ławce pochyla całe ciało na blat ławki?				
26.	Czy dłonie dziecka są blisko siebie w czasie pisania?				
27.	Czy pisząc druga dłoń dziecka spoczywa na podparciu krzesła?				
28.	Czy pisząc łamie kredki, mazaki?				
29.	Czy widoczne jest trzymanie przyrządu kreślarskiego całą dłonią?				

TERAPIA RĘKI – KWESTIONARIUSZ DLA RODZICA LUB NAUCZYCIELA					
30.	Czy widoczne jest zgięcie w nadgarstku w czasie pisania?				
31	Czy w czasie pisania łokieć jest oddalony od tułowia?				
32	Czy w czasie pisania ręka dotyka blatu od stołu, biurka?				
33.	Czy widoczne są współruchy w obrębie ust, drugiej ręki pomocniczej w czasie pisania?				
34.	Czy zaczyna pisać od strony lewej do prawej?				
35.	Czy w czasie biegania, widoczny jest naprzemienny ruch rąk?				
36.	Z jaką siłą dziecko ściska rękę witanego				
	- słabo				
	- średnio				
	- mocno				
37.	Jak Pan/i ocenia poziom równowagi dziecka				
	- dobry				
	- słaby				
	- bardzo słaba równowaga dziecka				
38.	Czy ma kłopoty z koncentracją?				
39.	Czy w czasie siedzenia na krześle, dziecko często zmienia pozycję?				
40.	Czy dziecko się buja siedząc na krześle?				
41.	Czy ma kłopoty ze schematem ciała?				
42.	Czy ma kłopoty z rozróżnianiem stron prawa – lewa?				

Kwestionariusz jest przeznaczony do wypełnienia przez rodzica (rodziców) lub nauczyciela dziecka i składa się z 42 pytań dotyczące bezpośrednio lub pośrednio (jednocześnie dotyczy kilku sfer) napięcia mięśniowego, prawidłowej postawy, propriocepcji (czucia głębokiego) oraz pracy obręczy barkowej. Na te pytania należy odpowiedzieć zaznaczając najbardziej pasującą do rzeczywistości odpowiedź poprzez wstawienie znaku „X” w odpowiednie pole. Na każde pytanie można odpowiedzieć wybierając jedną z czterech możliwości, którym przyporządkowano odpowiednie wartości punktowe:

- Zawsze – 3 pkt.
- Często – 2 pkt.
- Czasami – 1 pkt.
- Nigdy – 0 pkt.

W kwestionariuszu występują również pytania wolne, które nie są brane pod uwagę w podliczeniu wyników. Pytania wolne to: 5,10, 11, 18, 19, 29, 35.

Powyższy kwestionariusz może być podstawą zaplanowania i prowadzenia interwencji wobec przebadanego dziecka. W zależności od uzyskanej ilości punktów będących rezultatem odpowiedzi na pytania dotyczące danej sfery autor zaleca wykonywanie ćwiczeń związanych z daną sferą mniej lub bardziej intensywnie, w zależności od tego, czy problem jest średniej wagi, czy dużej wagi, zgodnie z tabelą poniżej.

Zalecenia terapeutyczne			
Oceniany element przetwarzania sensorycznego	Punkty kwestionariusza dotyczące danej sfery	Suma punktów z odpowiedzi na pytania dotyczące danej sfery	Zalecenia
Napięcie posturalne	1, 2, 3, 8, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 33, 34, 37	0-20 pkt. niewielkie problemy	
		21-42 pkt. średnie problemy	Wskazane wykonywanie ćwiczeń na postawę ciała i napięcie posturalne.
		42-63 pkt. duże problemy	Intensywne wykonywanie ćwiczeń na napięcie posturalne, postawę ciała.
Propriocepcja	38, 39, 40, 41, 42	0-5 pkt. niewielkie problemy	
		6-10 pkt. średnie problemy	Wykonywanie ćwiczeń proprioceptywnych, równoważnych.
		11-15 pkt. duże problemy	Intensywne wykonywanie ćwiczeń proprioceptywnych, równoważnych.
Postawa	4, 5, 6, 9, 14, 15, 25, 36	0-8 pkt. niewielkie problemy	
		9-16 pkt. średnie problemy	Wskazane wykonywanie ćwiczeń na postawę ciała.
		17-24 pkt. duże problemy	Intensywne wykonywanie ćwiczeń na postawę ciała.
Obręcz barkowa	22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	0-10 pkt. niewielkie problemy	
		11-20 pkt. średnie problemy	Wykonywanie ćwiczeń na obręcz barkową z uwzględnieniem rotacji zewnętrznej.
		21-30 pkt. duże problemy	Intensywne wykonywanie ćwiczeń na obręcz barkową z uwzględnieniem rotacji zewnętrznej.

7. Badanie efektywności zastosowanej terapii

7.1. Zakładane hipotezy

1. Zakładam, że wykonywanie ćwiczeń będzie oddziaływało na poprawę napięcia posturalnego.
2. Zakładam, że wykonanie ćwiczeń będzie oddziaływało na propriocepcję.
3. Zakładam, że wykonywane ćwiczenia będą oddziaływać na pracę obręczy barkowej.
4. Zakładam, że wykonanie ćwiczeń będzie oddziaływać na poprawę postawy.

7.2. Grupa badanych dzieci

Badaną grupę tworzyły dzieci w wieku 7 lat, które uczęszczały do klasy 1 szkoły podstawowej, w tym 23 chłopców i 7 dziewczynek. Wszystkie dzieci pochodzą z pełnych rodzin, mieszkają w miejscowości nie przekraczającej 15 tysięcy mieszkańców. U wszystkich dzieci jest norma intelektualna (wszystkie dzieci posiadają aktualne badanie psychologiczne, informację z opinii psychologiczno-pedagogicznej). Dzieci, które uczestniczyły w badaniu nie mają żadnych problemów neurologicznych, nie występuje u nich padaczka, nie mają mózgowego porażenia dziecięcego oraz nie mają chorób demielinizacyjnych.

7.3. Występujące objawy problemów sygnalizowane przez poradnie psychologiczno pedagogiczne

W opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych zauważano następujące problemy podane w tabeli poniżej.

Problemy	Chłopcy	Dziewczęta
Wolne tempo pisania.	23	7
Problemy z przepisywaniem z tablicy.	23	7
Problemy z obustronną koordynacją ruchową.	23	7
Problem z nieprawidłowym naciskiem na przyrząd kreślarski.	23	7
Problemy z kozłowaniem piłki.	23	7

W związku z powyższym wszystkie dzieci zostały poddane ocenie z wykorzystaniem kwestionariusza „Terapia ręki – kwestionariusz dla rodzica lub nauczyciela” przedstawionego w pkt. 5, co pozwoliło na zidentyfikowanie przyczyn problemów i dobór działań terapeutycznych.

7.4. Podjęte działania terapeutyczne

W celu poprawy sytuacji przez sześć kolejnych miesięcy stosowałem wobec każdego dziecka terapię integracji sensorycznej wykorzystującą ćwiczenia i zabawy opisane poniżej.

Zabawy dla sprawnego systemu czuciowo ruchowego to:

- turlanie się z jednoczesnym zatrzymaniem ciała co 90*,
- budowanie mostów,
- zumba leżąca,
- jazda na deskorolce,
- wykonanie pompek,
- wykonanie przysiadów,
- siedzenie na poduszce sensorycznej,
- podpór tyłem z nogami ugiętymi,

Zabawy kształtujące odpowiednie napięcie mięśniowe:

- zabawa w modelkę,
- chodzenie z kijkami Nordic,
- wchodzenie po schodach,
- przyjmowanie pozycji gotowy, do biegu, start,
- froterowanie podłogi,
- bieganie bokiem,
- bieganie z wysoko podniesionymi kolanami,
- naciąganie gumy – siad prosty, ręce w pozycji skrzydełek, w dłoniach guma bądź skakanka, zaczepiona pod palcami stóp, ruch – maksymalne zgięcie grzbietowe stóp wspomagane przyciąganiem skakanki do siebie.

Zabawy kształtujące odpowiedni zakres ruchów, siłę mięśniową i wytrzymałość indywidualnych mięśni ręki to:

- wykonywanie pajacy,
- wykonywanie aniołków na śniegu, podłodze,
- rozciąganie taśmy,
- skakanie na skakance,
- odbijanie piłki ręką,
- wymachy rąk w bok.

Wymienione ćwiczenia i zabawy dzieci wykonywały również w domu, codziennie przez 10 minut.

7.5. Porównanie odpowiedzi na pytania kwestionariusza „Terapia ręki – kwestionariusz dla rodzica lub nauczyciela” po terapii z odpowiedziami przed terapią

Wyniki badań (odpowiedzi) w ujęciu procentowym prezentuje tabela „Odpowiedzi na pytania kwestionariusza przed i po terapii” w wierszach „pomiar – przed”.

Odpowiedzi na pytania kwestionariusza przed i po terapii „Terapia ręki – kwestionariusz dla rodzica lub nauczyciela” Ujęcie procentowe.					
Pytanie	Pomiar	Zawsze	Często	Czasami	Nigdy
Czy dziecko w czasie odrabiania lekcji przyjmuje pozycję:					
Stojącą?	przed	63,3%	0,0%	0,0%	36,7%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Siedzącą?	przed	3,3%	0,0%	0,0%	96,7%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Leżącą?	przed	33,3%	0,0%	0,0%	66,7%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy dziecko pisząc zawija stopy o poręcz krzesła?	przed	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
Czy widoczne jest symetryczne ustawienie miednicy w czasie siedzenia na krześle?	przed	0,0%	0,0%	13,3%	86,7%
	po	90,0%	10,0%	0,0%	0,0%
Czy dziecko pisząc przenosi ciężar ciała na prawy pośladek?	przed	60,0%	0,0%	6,7%	33,3%
	po	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
Czy dziecko pisząc przenosi ciężar ciała na lewy pośladek?	przed	40,0%	0,0%	6,7%	53,3%
	po	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%
Czy widoczne jest symetryczne obciążenie miednicy?	przed	3,3%	6,7%	0,0%	90,0%
	po	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
Czy konsultowaliście się Państwo z ortopedą, neurologiem, fizjoterapeutą?	przed	53,3%	0,0%	0,0%	46,7%
Obserwacja dziecka w czasie chodzenia:					
Czy szura stopami?	przed	86,7%	6,7%	0,0%	6,7%
	po	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%
Czy trzyma ręce w kieszeniach w czasie chodzenia?	przed	86,7%	0,0%	0,0%	13,3%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy pochyla tułów do przodu?	przed	96,7%	0,0%	0,0%	3,3%
	po	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%
Czy chodzi na palcach?	przed	40,0%	10,0%	0,0%	50,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy podczas chodzenia po nierównych powierzchniach próbuje łąpać się za spodnie, ubranie?	przed	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy pisze całym ciałem?	przed	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	3,3%	0,0%	96,7%
Czy umie się huśtać na huśtawce?	przed	0,0%	26,7%	50,0%	23,3%
	po	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%

Czy potrafi złapać piłkę oburącz?	przed	6,7%	73,3%	16,7%	3,3%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Czy łapie piłkę przy klatce piersiowej?	przed	43,3%	46,7%	6,7%	3,3%
	po	36,7%	10,0%	36,7%	16,7%
Czy łapie piłkę przed klatką piersiową?	przed	0,0%	10,0%	66,7%	23,3%
	po	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%
Czy rzuca piłkę sposobem górnym, znad głowy?	przed	0,0%	26,7%	63,3%	10,0%
	po	90,0%	10,0%	0,0%	0,0%
Czy rzuca piłkę sposobem dolnym?	przed	56,7%	43,3%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	73,3%	26,7%
Czy lubi aktywność ruchową?	przed	20,0%	53,3%	13,3%	13,3%
	po	76,7%	23,3%	0,0%	0,0%
Czy często się potyka, przewraca?	przed	20,0%	53,3%	13,3%	13,3%
	po	76,7%	23,3%	0,0%	0,0%
Czy ma kłopoty z ubieraniem?	przed	33,3%	60,0%	6,7%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	53,3%	46,7%
Czy widoczna jest dysocjacja między obręczą biodrową a barkową?.	przed	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%
Czy Pani/a zdaniem tempo ubierania się dziecka jest:	Pomiar	Zawsze	Często	Czasami	Nigdy
Wolne?	przed	63,3%	13,3%	0,0%	23,3%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Szybkie?	przed	0,0%	23,3%	0,0%	76,7%
	po	90,0%	10,0%	0,0%	0,0%
Czy zmienia ustawienie zeszytu, kartki w czasie pisania?	przed	86,7%	13,3%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
Czy widoczna jest dysocjacja między ramieniem a przedramieniem?	przed	0,0%	0,0%	23,3%	76,7%
	po	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
Czy widoczna jest dysocjacja między przedramieniem a nadgarstkiem?	przed	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Czy widoczna jest opozycja kciuka w stosunku do innych palców?	przed	0,0%	0,0%	23,3%	76,7%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Czy pisząc w ławce pochyla całe ciało na blat ławki?	przed	90,0%	10,0%	0,0%	0,0%
Czy dziecka dłonie są blisko siebie w czasie pisania?	przed	90,0%	3,3%	0,0%	6,7%
	po	10,0%	0,0%	6,7%	83,3%
Czy potrafi przytrzymać drugą ręką zeszyt w czasie pisania?	przed	23,3%	40,0%	20,0%	16,7%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Czy pisząc łamie kredki, mazaki?	przed	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

Czy widoczne jest zgięcie w nadgarstku w czasie pisania?	przed	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	po	3,3%	0,0%	0,0%	96,7%
Czy w czasie pisania łokieć jest oddalony od tułowia?	przed	83,3%	6,7%	3,3%	6,7%
	po	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%
Czy w czasie pisania ręka dotyka blatu od stołu, biurka?	przed	20,0%	50,0%	16,7%	13,3%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy widoczne są współruchy w obrębie ust, drugiej ręki pomocniczej w czasie pisania?	przed	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%
Czy zaczyna pisać od strony lewej do prawej?	przed	96,7%	0,0%	3,3%	0,0%
	po	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Czy w czasie biegania, widoczny jest naprzemienny ruch rąk?	przed	0,0%	3,3%	50,0%	46,7%
Z jaką siłą dziecko ściska rękę witanego?					
Słabo	przed	10,0%	0,0%	0,0%	90,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Średnio	przed	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	po	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
Mocno	przed	90,0%	0,0%	0,0%	10,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Nie podaje ręki	przed	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Jak Pan/i ocenia poziom równowagi dziecka?					
Dobry	przed	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%
	po	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
Słaby	przed	40,0%	10,0%	0,0%	50,0%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Bardzo słaby	przed	16,7%	0,0%	0,0%	83,3%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Czy ma kłopoty z koncentracją?	przed	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	13,3%	86,7%
Czy w czasie siedzenia na krześle, dziecko często zmienia pozycję?	przed	93,3%	6,7%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
Czy dziecko się buja siedząc na krześle?	przed	96,7%	3,3%	0,0%	0,0%
	po	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
Czy ma kłopoty ze schematem ciała?	przed	30,0%	33,3%	33,3%	3,3%
	po	0,0%	0,0%	10,0%	90,0%
Czy ma kłopoty z rozróżnianiem stron prawa – lewa?	przed	10,0%	40,0%	46,7%	3,3%
	po	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

7.6. Weryfikacja hipotez statystycznych

Dla każdego dziecka uczestniczącego w badaniu wyliczono wartość początkową i końcową dla czterech skal wynikowych kwestionariusza. Dokonano tego sumując liczbę punktów uzyskanych na podstawie odpowiedzi diagnostycznych. Zastosowano następującą punktację: nigdy=0, czasami=1, często=2, zawsze=3. W przypadku niektórych pytań zastosowano skalę odwróconą, gdzie nigdy=3, czasami=2, często=1, zawsze=0.

Tak powstałe zmienne poddano testom na normalność rozkładów. Użyto testu Shapiro-Wilka. Wyniki prezentuje tabela poniżej.

Testy normalności rozkładów dla czterech podskal wynikowych przed i po terapii						
Zmienna	Przed terapią			Po terapii		
	N	W	p	N	W	p
Napięcie posturalne	30	0,98	0,6977	30	0,96	0,2604
Propriocepcja	30	0,92	0,0246	30	0,46	0,0000
Obwód barkowa	30	0,94	0,0701	30	0,46	0,0000
Postawa	30	0,80	0,0001	30	0,52	0,0000

Dla skali napięcia posturalnego wyniki testu Shapiro-Wilka wskazują, iż rozkłady obu zmiennych (przed i po terapii) nie odbiegają istotnie od rozkładu normalnego. Z uwagi na ten fakt analiza porównawcza zostanie wykonana za pomocą parametrycznego testu t (Studenta) dla zmiennych zależnych. W przypadku pozostałych podskal użyty zostanie nieparametryczny test kolejności par Wilcoxon.

7.7. Porównanie pomiarów przed i po terapii

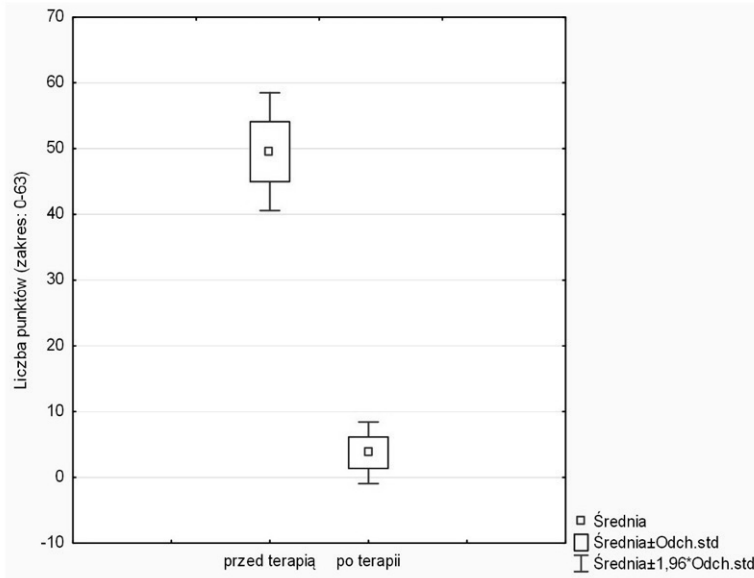
7.7.1. Napięcie posturalne

Zakres punktów: 0 – 63

Pomiar	Średnia	Odch. st.	Różnica	Odch.st. Różnicy	t	p
Przed terapią	49,5	4,6	45,8	5,6	44,6	0,0000
Po terapii	3,7	2,4				

Analiza przeprowadzona za pomocą testu t (Studenta) dla zmiennych zależnych wykazała istnienie istotnej statystycznie różnicy w liczbie punktów uzyskiwanych przez badane dzieci przed i po terapii ($t=44,9$; $p=0,0000$). Porównanie średnich arytmetycznych wyraźnie pokazuje skalę postępu, jaki miał miejsce w zakresie napięcia posturalnego: średnia arytmetyczna z liczby punktów uzyskanych w kwestionariuszu przed rozpoczęciem terapii wyniosła $M=49,5$ ($SD=4,6$),

natomiast po zakończeniu terapii wartość średniej zmalała o 45,8 punktu i wyniosła zaledwie $M=3,7$ (przy $SD=2,4$).



Wykres 1. Napięcie posturalne – wynik przed i po terapii

Wyniki można jeszcze przedstawić wprowadzając skalę oceny natężenia problemów.

Przyjmujemy następujący zakres ocen:

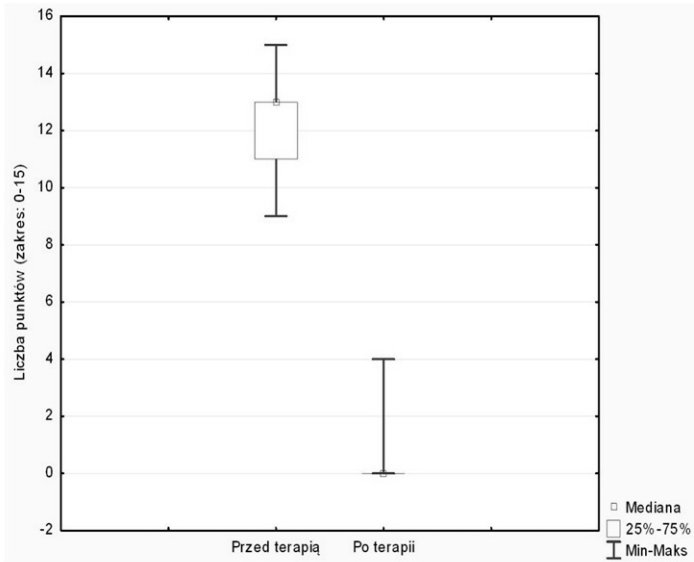
- 0-20 pkt. niewielkie problemy
- 21-42 pkt. średnie problemy
- 43-63 pkt. duże problemy

Ocena problemów	Przed terapią		Po terapii	
	n	%	n	%
niewielkie lub brak problemów	0	0,0%	30	100,0%
średnie problemy	2	6,7%	0	0,0%
duże problemy	28	93,3%	0	0,0%

7.7.2. Propriocepcja

Pomiar	Średnia	Mediana	Q1	Q3	SD	Z	p
Przed terapią	12,3	13,0	11,0	13,0	1,7	4,8	0,0000
Po terapii	0,4	0,0	0,0	0,0	0,9		

Wynik analizy przeprowadzonej testem Wilcozona jest istotny statystycznie ($Z=4,8$; $p=0,0000$). Porównanie średnich arytmetycznych oraz median wyraźnie pokazuje, iż stan dzieci po terapii bardzo wyraźnie się poprawił. Średnia z liczby punktów uzyskanych na skali propriocepcji przed rozpoczęciem terapii wyniosła 12,3 punkty ($SD=1,7$) natomiast po zakończeniu terapii osiągnęła wartość zaledwie 0,4 punktu ($SD=0,9$).



Wykres 2. Propriocepcja – wyniki przed i po terapii

Wyniki można jeszcze przedstawić wprowadzając skalę oceny natężenia problemów.

Przyjmujemy następujący zakres ocen:

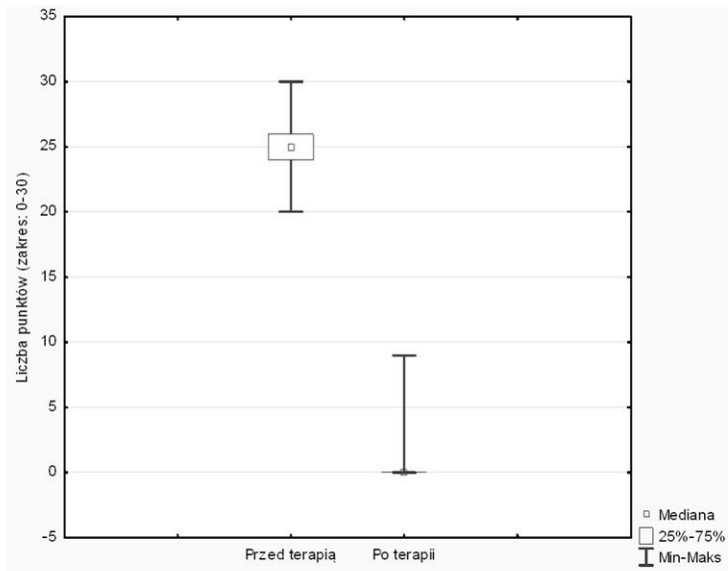
- 0-5 pkt. niewielkie problemy/brak,
- 6-10 pkt. średnie problemy,
- 11-15 pkt. duże problemy.

Ocena problemów	Przed terapią		Po terapii	
	n	%	n	%
niewielkie lub brak problemów	0	0,0%	30	100,0%
średnie problemy	3	10,0%	0	0,0%
duże problemy	27	90,0%	0	0,0%

7.7.3. Obręcz barkowa

Pomiar	Średnia	Mediana	Q1	Q3	SD	Z	p
Przed terapią	24,8	25,0	24,0	26,0	2,3	4,8	0,0000
Po terapii	0,7	0,0	0,0	0,0	1,9		

Sytuacja analogiczna jak w przypadku skali propriocepcji. Wynik analizy przeprowadzonej testem Wilcozona jest istotny statystycznie ($Z=4,8$; $p=0,0000$), a porównanie średnich arytmetycznych oraz median wyraźnie pokazuje, iż stan dzieci po terapii bardzo wyraźnie się poprawił. Średnia z liczby punktów przed rozpoczęciem terapii wyniosła 24,8 punktu ($SD=2,3$) natomiast po zakończeniu terapii osiągnęła wartość zaledwie 0,7 punktu ($SD=1,9$).



Wykres 3. Obręcz barkowa – wyniki przed i po terapii

Wyniki mogą być również przedstawione przy użyciu skali oceny natężenia problemów.

Przyjmujemy następujący zakres ocen:

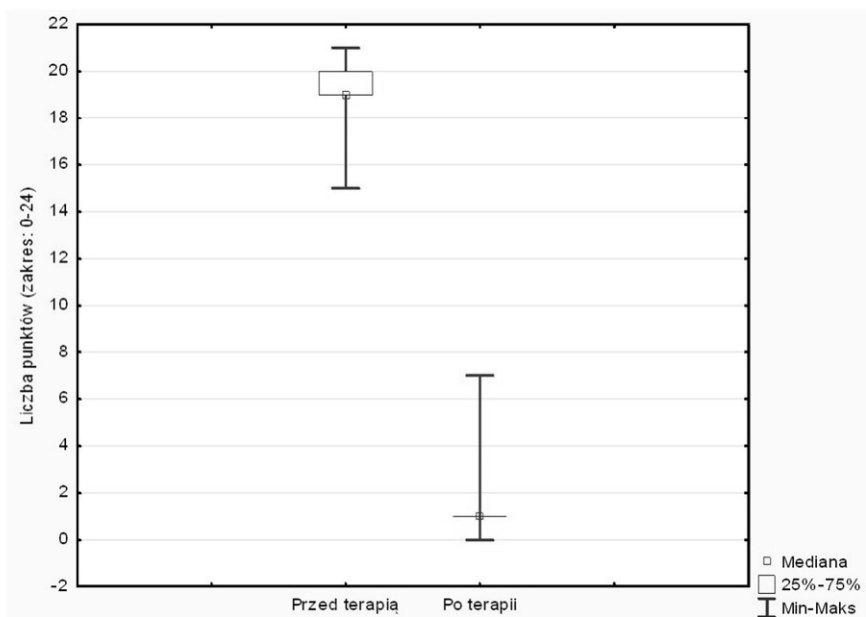
- 0-10 pkt. niewielkie problemy/brak,
- 11-20 pkt. średnie problemy,
- 21-30 pkt. duże problemy.

Ocena problemów	Przed terapią		Po terapii	
	n	%	n	%
niewielkie lub brak problemów	0	0,0%	30	100,0%
średnie problemy	1	3,3%	0	0,0%
duże problemy	29	96,7%	0	0,0%

7.7.4. Postawa

Pomiar	Średnia	Mediana	Q1	Q3	SD	Z	p
Przed terapią	19,3	19,0	19,0	20,0	1,1	4,8	0,0000
Po terapii	1,1	1,0	1,0	1,0	1,2		

Analiza również wykazała istotną statystycznie różnicę między pomiarami ($Z=4,8$; $p=0,0000$). Stan dzieci po zakończeniu terapii uległ bardzo wyraźnej poprawie. Przed rozpoczęciem terapii średnia z liczby uzyskanych punktów wyniosła 19,3 ($SD=1,1$) a po terapii zmniejszyła się do wartości 1,1 punktu ($SD=1,2$).



Wykres 4. Postawa – wynik przed i po terapii

Zakres ocen:

- 0-8 pkt. niewielkie problemy/brak,
- 9-16 pkt. średnie problemy,
- 17-24 pkt. duże problemy.

Ocena problemów	Przed terapią		Po terapii	
	n	%	n	%
niewielkie lub brak problemów	0	0,0%	30	100,0%
średnie problemy	1	3,3%	0	0,0%
duże problemy	29	96,7%	0	0,0%

8. Dyskusja wyników

Przeprowadzone ćwiczenia ukierunkowane były na konkretne obszary problemów dzieci. Stanowiły blok zajęć wspomagających rozwój dziecka. Systematyczna praca dziecka w domu jak i na zajęciach terapeutycznych pozwoliła na szybką poprawę we wszystkich badanych obszarach, co potwierdzają wyniki statystyczne przedstawione powyżej w tabelach. Obszary te to: autoorientacja i orientacja przestrzenna, sprawność manualna i motoryczna, koordynacja wzrokowo-ruchowa. Wszystkie wymienione obszary funkcjonowania dziecka wpływają na efektywność pisania zarówno dzieci zdrowych, jak i z zaburzeniami DCD. Należy jednak podkreślić, że ze względu na charakter zaburzeń DCD osiągnięty stan nie jest dany raz na zawsze, a wymaga systematycznej pracy do końca życia.

Ze względu na brak badań w tym zakresie potrzebne są dalsze, które zweryfikują wnioski autora.

9. Zakończenie

Istotnym czynnikiem w rozwoju dziecka jest zdobywanie nowych doświadczeń i umiejętności, ale także odkrywanie w dzieciach drzemiącego potencjału i wskazywanie im dróg prowadzących do wykorzystywania i podejmowania aktywności sprzyjających ich edukacji i rozwojowi. Warunkiem koniecznym do realizacji jest otwartość i kreatywne spojrzenie nauczyciela, rodzica oraz terapeuty na ucznia, jak również prowadzenie dziecka w roli przewodnika po zawiłych drogach zdobywania wiedzy i umiejętności w taki sposób, by mogło ono odnosić sukcesy na różnych płaszczyznach życia.

Bibliografia

1. American Psychiatric Association. (2014). Diagnostic criteria and definitions of Developmental Coordination Disorder (DCD) and dyspraxia. *Dyspraxia Foundation Professional Journal* 12.

2. Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: WeSlern Psychological Services.
3. Geuze R.H., and Kalverboer A.F. (1987). Inconsistency and adaptation in timing of clumsy children. *Journal of Human Movement Studies* 13/8, 421-432.
4. Gillberg, Ch. and Kadesjö, B. (2003). Why Bother About Clumsiness? The Implications of Having Developmental Coordination Disorder (DCD). *Neural Plasticity* 10, 1/2, 59-68.
5. Gubbay, S.S. (2014). Clumsy children in normal schools. *Med J, Aust.* 1975 Feb 22, 1/8, 233-6.
6. Kirby, A.(2010). *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenia koordynacji*. Warszawa: Fundacja Szkoła Niezwykła.
7. Kranowitz, C.S. (2012). *NIE-zgrane dziecko, zaburzenia przetwarzania sensorycznego - diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Harmonia.
8. Lee, M. (2014) Effectiveness of a physiotherapy programme for children with Dyspraxia/ Developmental Co-ordination Disorder (DCD). *Dyspraxia Foundation Professional Journal* 12, 30- 31.
9. Macnab, J. J., Miller, L. T., and Polatajko, H. J. (2001). The search for subtypes of DCD: Is cluster analysis the answer? *Human Movement Science* 20, 1/2, 49-72.
10. Missiuna, C., and Polatajko, H., (1995a). On Developmental Coordination Disorder in School Children Problems with Visual Efficiency in Reading. *Can I Occup Ther* 62, 2-3.
11. Missiuna C., Polatajko H., (1995b). Developmental dyspraxia by any other name: are they all just clumsy children? *American Journal of Occupational Therapy*, ajot.aota.org.
12. Portwood, M. (2014). *Developmental Dyspraxia*. London: Routledge Tylor & Francis Group.
13. Sigmundsson, H. (2005). Disorders of motor development (clumsy child syndrome). *J NeuralTransm (Suppl)*, 69:51-68.
13. Rokita, A. Wawrzyniak, S, i Mędrek, M. (2013). Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi "Edubal" a umiejętność utrzymania pisma w liniaturze przez uczniów klasy I szkoły podstawowej, *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu* 43, 39-45.
14. Szmalec, J. (2016), Research on the effectiveness of therapy used for children with grapho-motor problems applying the authorial grapho-motor questionnaire. *Dialogo* 3/2, 50-64.

(liczba znaków ze spacjami 43 066)

Emilia Węgrzyn

Czytanie krytyczne ścieżką kształtowania tożsamości regionalnej ucznia

Dobłą tradycją polskiej szkoły było wychowanie człowieka, który umiał żyć w grupie społecznej i dla potrzeb tej grupy działać. Nauczyciel wprowadzał ucznia w krąg coraz to szerszego współdziałania, poczynając od rodziny, poprzez gromadę, aż do społeczeństwa. Tak rozumiana lokalność zyskała należne jej miejsce w końcu XX wieku z mianem edukacji regionalnej, którą trzy dekady temu wpiisałam w moją praktykę, a eksponowane przeze mnie treści kształcenia ku regionalności znalazły swoje miejsce na lekcjach języka polskiego. Nauczycielską powinność w tym zakresie postrzegam jako tworzenie sytuacji sprzyjających kształtowaniu tożsamości młodego człowieka.

Słowa kluczowe: czytanie krytyczne, edukacja regionalna, tożsamość ucznia

1. Wstęp

W zglobalizowanym świecie młody człowiek napotyka nadmiar bodźców, podlegających nieustannym zmianom, podczas gdy potrzebuje on stałości, która zapewni mu poczucie bezpieczeństwa. Warunkiem optymalnego wykorzystania własnego potencjału jest wybór hierarchii wartości, który określa każdego człowieka jako osobę, wyraża swoistą duchowość i postawę moralną. Pomocną powinna być tu szkoła, z jej zadaniem wyposażenia ucznia w szereg kompetencji.

Dobłą tradycją polskiej oświaty było wychowanie człowieka, który umiał żyć w grupie społecznej i dla potrzeb tej grupy działać. Nauczyciel wprowadzał ucznia w krąg coraz to szerszego współdziałania, poczynając od rodziny, poprzez gromadę, aż do społeczeństwa. Tak rozumiana lokalność zyskała należne jej miejsce w końcu XX wieku z mianem edukacji regionalnej. Dla mnie od dawna stała się ścieżką kształtowania harmonijnej osobowości ucznia i kształcenia jego refleksyjnego myślenia.

Na przełomie wieków ten rodzaj kształcenia znalazł swoje miejsce w podstawach programowych ścieżki międzyprzedmiotowej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Dokumenty te wskazywały, do dziś aktualne, następujące zadania placówek oświatowych (Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe MEN, 1995):

1. Umożliwienie zdobycia wszechstronnej wiedzy o własnym regionie.
2. Tworzenie sytuacji wyzwających w uczniach twórczość, wzbogacających dorobek dziedzictwa kulturowego.
3. Ułatwianie dostrzegania znaczenia wartości własnego regionu i kraju w życiu osobistym.
4. Przygotowanie młodzieży do roli aktywnego, odpowiedzialnego, współgospodarza regionu i kraju oraz uczestnika życia wspólnoty europejskiej.

Jednym z wyznaczników życia każdego człowieka jest jego tożsamość rozumiana jako „bycie tym samym”, gdzie termin ten odnosi się do konfiguracji cech, dzięki którym rozpoznajemy daną osobę czy grupę osób. Identyfikowanie osoby lub grupy następuje z jednej strony za pomocą cech spójnych, a z drugiej wyróżniających tę osobę lub grupę spośród innych. Ta indywidualna tożsamość człowieka rozumiana jest jako zbiór wyobrażeń, sądów, przekonań, które konstruuje on wobec siebie samego (Bokszański, 1989). Zwiłokrotnioną tożsamością indywidualną jest tożsamość społeczna, której głębię określam jako tożsamość regionalną. Obejmuje ona związki jednostki z innymi, dając jej poczucie osadzenia w większej całości, świadomość zakorzenienia, bycia nośnikiem jakiejś tradycji. W narastającym kryzysie społeczno-moralnym zwiększa się rola wychowania i odpowiedzialności wychowawców. Dawne formy edukacji podającej, w której aktywność ucznia miała charakter recepcyjny, są nieefektywne i przestarzałe. Owocną edukację rozumiem jako nauczycielską umiejętność tworzenia takich sytuacji, w których dziecko, w wyniku aktywności poznawczej, przy dobrej komunikacji i dzięki wcześniejszym doświadczeniom, nabywa umiejętności refleksyjnego tworzenia obrazu własnej osoby. Tak postrzegana edukacja jest zgodna z antropologiczno-etycznym aspektem regionalizmu ks. Henryka Skorowskiego (1990). Regionalizm w tej koncepcji ma dwa aspekty: przedmiotowy i podmiotowy. Na ten pierwszy składa się zespół różnorodnych elementów wyznaczających tożsamość regionu, na drugi – podmiotowy – przypadła szeroko rozumiana działalność osoby na rzecz własnego regionu. Młody człowiek w takim ujęciu nie jest tylko zewnętrze przyporządkowany do rzeczywistości, którą nazywamy regionem, ale jest podstawowym jego podmiotem, jest w nim „zakorzeniony”. Regionalizm jest środowiskiem życia i urzeczywistniania się człowieka. Regionalne środowisko fizyczne, kulturowe, społeczne jest nośnikiem ogromnych wartości, wartości potwierdzonych wielowiekową tradycją. Umożliwiają one jednostce właściwy i integralny rozwój zgodny z jego duchowością i tradycją społeczną. Skorowski (1990) podkreśla, że realizacja własnej podmiotowości, osobowej tożsamości, ściśle wiąże się z jej manifestowaniem w działaniu.

Celem niniejszego rozdziału jest omówienie takich rozważań naukowych związanych z czytaniem, które wskazują na mniej schematyczne metody pracy nauczyciela. Warto przekraczać te granice nauczycielskiej rutyny, by obcowanie z literaturą nawet na lekcjach było bliższe sztuce niż rzemiosłu.

2. Czytanie krytyczne fundamentem lekcji języka polskiego

Czytanie jest podstawową sprawnością językową. Po okresie opanowania w młodszych klasach szkoły podstawowej techniki czytania, w starszych klasach umiejętność czytania staje się nie tylko podstawowym narzędziem w uczeniu się wszystkich przedmiotów szkolnych, ale pozwala na samokształcenie oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Obok zasadniczego podziału na czytanie intensywne i ekstensywne, które stanowi źródło wiedzy faktograficznej i kulturowej, gwarantującej autonomię komunikacyjną, poloniści wskazują na rolę, jaką odgrywa czytanie informacyjne, czytanie krytyczne i twórcze. To ostatnie to nie tylko różnorakie interpretowanie treści dzieła literackiego, ale także formułowanie nowych zagadnień na podstawie czytanego tekstu oraz tworzenie nowych wartości przez połączenie wiedzy nabytej z wiedzą czerpaną z tekstu (Nagajowa, 1990).

Jedną z koncepcji czytania Roberta Scholesa (1985) mówi o uwikłaniu każdego tekstu w różne przed-, pod- oraz post- teksty. Nawet interpretacja tekstu z uwzględnieniem kodu kulturowego nie kończy działań czytania. Tu uświadamiamy uczniom, że praca z tekstem dotyczy również ich odpowiednich aktywności – w mowie, piśmie, czy czynnie. Koncepcja czytania tekstów zakłada, że każdy wiersz czy opowiadanie jest tekstem odnoszącym się do innych tekstów. Każdy utwór jest wg Scholesa wręcz uwikłany w werbalne przed- teksty i społeczne pod- teksty. Każdy utwór otoczony jest też post- tekstami, w skład których wchodzi również twórcze działania uczniów.

Zgodnie z poglądami Scholesa (1985) nabywanie kompetencji tekstowej wymaga obecności kontekstu, wiedzy i umiejętności. Podstawowa zależna jest od znajomości kodu językowego dla danego gatunku oraz znajomości sytuacji historycznej, w której powstał tekst. Na poziomie interpretacji uczeń umiejętnie wydobywa połączenia między składnikami tekstu z ich odpowiednikiem kulturowym, stąd niezbędne są mu wiedza kulturowa i orientacja w różnorodnych kontekstach, znajomość wzorców interpretacyjnych, podstawowy zasób symboli i archetypów. Krytyka zmusza czytelnika do uruchomienia kontekstu społecznego, w którym porusza się, a także wypracowania postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu.

Scholes (1985) podkreśla, że interpretacja tekstu pozostaje działaniem niekompletnym bez udziału czytania krytycznego, które nazywa tworzeniem tekstu przeciw tekstowi, świadomym wytwarzaniem dystansu wobec tekstu. Działanie to polega na zajmowaniu stanowiska zgodnego z tekstem, z autorem lub przeciw tekstowi. Ten rodzaj pracy wymaga przywołania kontekstu osobistego życia uczniów. Mają oni możliwość odpowiedzieć na pytania o związek danego przekazu z ich doświadczeniami. Zastanawiają się, jak to, o czym mówią, jest obecne w ich codziennej rzeczywistości. Próbuje te znaczenia wartościować, z namysłem je uświęcać, jak stwierdza autor, czy degradować. Moi uczniowie uczestniczą w krytycznych dekonstrukcjach zjawisk składających się na kulturę Małej Ojczyzny. Jednym z nich jest czytanie krytyczne strof muzy nie tylko Saskiej

Kępy, ale lirycznej Warszawy – wielkiej Agnieszki Osieckiej, ale to już refleksja na inny czas.

Praca z utworem wiąże się więc z jego oceną przez ucznia i porównywaniu go do osobistych doświadczeń. Rozważany na lekcjach problem świata przedstawionego lektury jest odnoszony do wiedzy, umiejętności, sfery zainteresowań, przeżyć młodego czytelnika, który to aspekt pracy nauczyciela staje się prymarnym w kształtowaniu tożsamości wychowanka (Kruk, 1998).

3. Literackie spotkania z regionem

Istotnym elementem mojej rzeczywistości dydaktycznej jest fenomen osoby i jej dzieła duchowego oraz materialnego. Eksponowanie postaci z najbliższego środowiska, regionu czy kultury narodowej stanowi nie tylko formę czytania krytycznego tekstów kultury, wzbogacających treści programowe, ale jest niezwykle istotnym czynnikiem uwrażliwiającym dzieci na drugiego człowieka. Już najmłodszy uczniowie trafiają do szkoły z bagażem doświadczeń, tym bardziej wartościowych, im bogatsze i bardziej różnorodne były ich kontakty z bliższymi i dalszymi członkami rodziny i osobami społeczności, w której wzrastały. Szkolne doświadczenia kształtują tożsamość dziecka, rozumianą jako poczucie świadomości podobieństwa do jednych, a jednocześnie różnic z innymi, uwewnętrznione również za sprawą postrzegania bohatera literackiego.

Rozważając wpływ znaczących osób w życiu każdego człowieka, zwłaszcza dziecka, warto zatrzymać się na matce i ojcu, a jednocześnie uczynić to niebanalnie, może w związku z „najcieplejszym” dniem w roku? Po lekturze fragmentów „Listu do Dzieci” św. Jana Pawła II na Boże Narodzenie warto przywołać tradycje domu rodzinnego Ojca Świętego z kart książki M. Kindziuk pt. „Matka Papieża” (2003). Dla starszych uczniów inspirację do ciekawej dyskusji na temat rozbieżnego postrzegania przyszłości przez dzieci i rodziców mogą stanowić wspomnienia rodziny i znajomych Karola Wojtyły. Wpływ rodziców jako wzorów osobowych jest ogromny, stąd istnieje konieczność przygotowania dziecka do podejmowania decyzji, ponoszenia ich konsekwencji, angażowania w różne działania i doprowadzania ich do celu. Przykładem rozważnej troski o losy synów, przy jednoczesnym zapewnieniu im istotnej dla każdego autonomii, była postawa matki św. Jana Pawła II, Emilii Wojtyłowej: „Rozumiała, że to musi być jego wybór. Że każde z dzieci musi przeżyć własne życie według swojego zamysłu a nie matki. Nawet gdyby miało tego później żałować” (Kindziuk, 2003: 162).

Niezależnie od wieku uczniów warto zatrzymać się nad wierszem „Mamusia” ks. J. Twardowskiego, który w charakterystyczny dla siebie sposób ironizuje na temat nowej mody dziwnych prezentów dla dzieci z okazji Bożego Narodzenia. Obchody tych magicznych dni, które przed zalewem konsumpcji zdołały ominąć tylko ... Mamę (Twardowski, 2000). Pozostając w kręgu domowników, którzy mają na każdego niebagatelny wpływ, sięgam z uczniami do wspomnień Papieża na temat czasu spędzanego z ojcem, który zaszczerpił w młodym Karolu miłość do sportu, gór i ziemi ojczyściej. Odpowiedzią na lekturę takich fragmentów są literackie portrety

ukończonych ojców czy utwory poetyckie wyróżnione w konkursie dzielnicowym i opublikowane w tomie *O Małej Ojczyźnie*.

Domowe ognisko inne niż w pamiętnikarskich tekstach porusza wyobraźnię i budzi pozytywne emocje. Mam tu na myśli dwie „perełki” mistrza Gałczyńskiego, czyli wiersze: „O naszym gospodarstwie” i „Wizyta” (Gałczyński, 1986). Skromnego domostwa poety i jego żony strzeże skrzak z halabardą, a królewskich domowników – srebrną Natalię i zielonego Konstantego zastajemy przy pospolitym, ale smakowitym posiłku. W tym niezwyczajnie zwyczajnym domostwie, pełnym szczęścia, zamyślenia, kociego mrużenia i kwiatów, dzięki serdeczności gospodarzy poczuwamy się wyjątkowo. Tak też niejednokrotnie wspominała swoich rodziców Pani Kira Gałczyńska – na kartach swoich książek, ale też na spotkaniu, zaproszona przez moich wychowanków.

Wyróżnikiem wielu lekcji literackich była dominacja wartości duchowych nad innymi, w odniesieniu do postaci z historii naszych dziejów, świętych, uczonych, geniuszów artystycznych, bohaterów literackich. Tradycyjne poznawanie postaci opiera się na modelach biografii, kreowanych w dydaktyce szkolnej języka polskiego. Przeważa schematyczny sposób interpretacji życiorysu autora lub analiza tegoż, będącego komentarzem do twórczości.

Owocnym sposobem odkrywania bohatera, w mojej opinii, była propozycja współdziałania uczniów i realizacji przedsięwzięć, których istotę stanowiło indywidualne przekonanie o potrzebie samodoskonalenia i samokształcenia. Ciekawa lektura z motywem przeszłości i teraźniejszości dzielnicy Ochota, Warszawy, Mazowsza inspirowała mnie i moich uczniów do niestandardowej pracy, którą kierowałam, a uczniowie wykazywali się samodzielnością i kreatywnością w rozwiązywaniu podjętych przez siebie zadań. Projekty uwzględniały predyspozycje młodych ludzi i rozwijały ich zainteresowania. Kształtowały poczucie więzi z kolegami i osobami pomocnymi w realizowanych przedsięwzięciach. Jednocześnie stwarzały możliwość samooceny, wyrażania opinii i sądów, popartych rozważną argumentacją.

W tej trudnej pracy nad postacią zawsze uwzględniam następujące komponenty:

1. zasadę różnic – postać na tle innych,
2. notę, przyczynek – ukazanie problemu,
3. reinterpretację wypowiedzi autora,
4. postawę otwartości czytelnika na odkryte wartości.

Patronat Wiktora Gomułickiego zaowocował znajomością twórczości tego pisarza. Powieściowy świat, z którym obcowali młodzi czytelnicy ukazał im wartość rodzinnego domu i środowiska, w którym wzrastają. Odsłonił zakątki bliskie sercu, nazwane małą Ojczyzną. Na kartkach „Wspomnień niebieskiego mundurka” dzieci odnalazły miejsca, które odniosły do swoich doświadczeń, lektur i wiedzy o kulturze polskiej i europejskiej, jakże atrakcyjnej dla przeciętnego Polaka, w stosunku do której nasza rodzima wydaje się niektórym tak pospolita. Interdyscyplinarny projekt z wykorzystaniem tej lektury może stanowić dydaktyczną inspirację do podążania śladami innych autorów i ich dzieł.

Poniżej przedstawiam autorski scenariusz projektu, jaki zrealizowanego w 2002 roku z uczniami drugiej klasy jednego z warszawskich gimnazjów.

Postawa zaangażowania niemalże wszystkich uczniów była ścieżką do poznania ducha tego etapu kształcenia Polaków z górą sto lat wcześniej. Obecnie adresatami podobnego zadania mogą być uczniowie starszych klas szkoły podstawowej.

Temat: Z Wiktorem Gomulickim po Pułtusk.

Uczestnicy projektu - uczniowie kl. 6-8

Czas realizacji – 2-3 tygodnie

Wolno nie być głębokim badaczem, ale przed karą haniebnego czynu, nie godzi się nie znać ziemi, w której się mieszka.

W. Syrokomla

Ogłaszając projekt na gazetce ściennej nauczyciel umieścił złotą myśl poety.

Założenia i cele edukacyjne:

- kształtowanie tożsamości regionalnej i narodowej,
- poznawanie dziedzictwa kulturowego regionu i jego związku z kulturą narodową,
- rozwijanie i pogłębianie zainteresowania przeszłością jako czynnikiem kształtującym współczesny patriotyzm,
- dostrzeganie wartości społecznych więzi i efektywnej współpracy w realizacji uczniowskich przedsięwzięć.

Cele operacyjne:

uczeń po zajęciach zna treści lektury i biografię jej autora oraz potrafi:

- owocnie posłużyć się mapą i odszukać wskazane obiekty,
- wykorzystać tradycyjne i elektroniczne źródła informacji,
- omówić genezę książki,
- przywołać ważne fakty z dziejów Mazowsza i Pułtuska,
- docenić współczesne oblicze miasta,
- dostrzec i artystycznie wyrazić urodę i klimat małomiasteczkowości,
- efektywnie współpracować w grupie i wywiązywać się z podjętych zadań.

Metody i formy pracy:

- projekt,
- praca indywidualna i w grupach,
- zajęcia w terenie,
- miejski plener plastyczny.

Pomoce i materiały:

- mapa Pułtuska i okolic,
- tekst lektury,
- przewodnik po mieście,
- słowniki, zasoby Internetu,
- aparat fotograficzny, materiały plastyczne.

I. Część wstępna projektu

1. Godzina do dyspozycji wychowawcy: Omówienie celu i tematyki projektu. Zredagowanie i podpisanie regulaminu wycieczki.
2. Lekcje języka polskiego: Tematy i liczba godzin im poświęconych uzależniona od specyfiki klasy oraz możliwości intelektualnych i zainteresowań dzieci. Konieczne jest omówienie autobiograficznego charakteru powieści i roli wspomnień lat dziecięcych w kształtowaniu się osobowości artysty. Podział klasy (zgodny z zainteresowaniami) na Przewodników, Reporterów, Malarzy i przydział zadań.

II. Wycieczka do Pułtusza

1. Przewodnicy prezentują najistotniejsze wydarzenia z historii miasta.
 - a) 1339 – lokowanie Pułtusza na prawie chełmińskim,
 - b) 1806/1807 – kilkudniowy pobyt Napoleona po bitwie pod Gołyniem,
 - c) 1975 – zamek pod kuratelą Towarzystwa Łączności z Polonią,
 - d) 1994 – powstanie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku.
2. Spacer ulicą Gomulickiego do pomnika pisarza. Hołd wybitnemu warszawianinowi w postaci wygłoszonej gawędy (laudacji).
3. Rynek Sercem Pułtusza: aktywizacja turystów poprzez pytania Przewodników, dotyczące pojęć z nazewnictwa miejskiego:
 - a) Ratusz z wieżą,
 - b) Baszta przy skwerze W. Gomulickiego,
 - c) Kaplica św. Marii Magdaleny,
 - d) Kolegiata,
 - e) „Dom Napoleona”.
4. Reporterzy przeprowadzają krótkie wywiady z mieszkańcami i turystami. Malarze usadowieni ze sztalugami w ciekawych zaułkach szkicują klimatyczne „obrazki rodzajowe”.
5. Kolejnym etapem wycieczki starszej grupy młodzieży może być spotkanie na zamku w Domu Polonii lub w Wyższej Szkole Humanistycznej. Taki punkt programu pozwoli ukazać współczesne oblicze starych miast Mazowsza, które czerpiąc z pięknej przeszłości swych mieszkańców, stworzyły godne podziwu oblicze jego teraźniejszości.

Część końcowa – opracowanie dokumentacji i materiałów z wycieczki na lekcji języka polskiego i godzinie do dyspozycji wychowawcy.

1. Pod złotą myślą pisarza na gazetce ściennej umieszczamy przewodnik po Pułtusku, pracę grupy Przewodników.
2. Na sztalugach Reporterzy eksponują fotoreportaż.
3. Na spotkaniu z rodzicami Malarze przygotowują wernisaż z pułtuskiego pleneru, odbywa się prezentacja i podsumowanie projektu.

Kształtowanie własnej tożsamości i pogłębianie więzi z regionem to również lektura twórczości kronikarskiej poświęconej Warszawie. Sposobem na dostrzeżenie przez młodych uroków stolicy były zajęcia z tekstem z „Kurierza Warszawskiego”, gdzie patron sparodiował organiczną teorię społeczną i przyjął

tezę, że Warszawa jest organizmem. Sercem okazał się Ogród Saski, płucami warszawskie skwery, a Pragę odziano w kapelusz malowniczego warszawiaka. Tak ukazana stolica inspirowała do zabawy i ciekawych spostrzeżeń związanych z przyjemnościami i niedogodnościami życia jej mieszkańców. Autor poprzez swoją twórczość postulował nie tylko poznawanie dziejów i dorobku kulturalnego miasta, ale także sprzyjał kształtowaniu postawy popularyzowania jej osobliwości, choć wiedział, że „trudno być uznanym za proroka we własnym kraju, pomiędzy członkami własnej rodziny, a także wśród szkolnych kolegów.”

Patron gimnazjum, Czesław Niemen, podobnie jak Wiktor Gomulicki, był również piewą Warszawy, na co może wskazywać wiele mówiąca prosta fraza „miasto moje”, podniesiona dzięki gramatyce do rangi uwewnętrznionej nazwy własnej. Z taką postawą umiłowania najdroższych miejsc ojczyźnianych mieliśmy do czynienia od początku jego twórczej drogi (ciekawe zajęcia pt. Od bajana i fagotu do instrumentów elektronicznych). Nazwisko artysty to pseudonim pochodzący od rzeki Małej Ojczyzny, ale jednocześnie akcentowanie jego innej odmiany to wyraz twórczej autonomii, a nie powierzchowne nawiązanie do własnych korzeni. Pięknie wyśpiewana Warszawa stała się okazją do zademonstrowania młodzieńczych z nią więzi uczniów poprzez ich artystyczne wypowiedzi (z wykorzystaniem różnorodnego języka):

1. Warszawskie kolorowe sny – moje, twoje, nasze
2. Nadwiślański świt na Saskiej Kępie
3. Warszawski dzień.

Z taką postawą umiłowania najdroższych miejsc ojczyźnianych mieliśmy do czynienia od początku jego twórczej drogi, co omawiałam z uczniami na zajęciach pt. „Od bajana i fagotu do instrumentów elektronicznych”.

Wyobraźnię tych samych nastolatków uskrzydlił też wizerunek patrona, autora „Spodchumrykapelusza” (kolejny celowy agramatyzm), który uczniowie wpisali w kolaż na lekcjach etyki. Obok dojrzałych refleksji nad „zdeptanymi ścieżkami”, „obojętnością świata”, „powszechnością zrad”, „drwin uśmieszkami”, wiele słonecznych i górnolotnych celów, pozostawionych śladów i miłości. Dowodem intelektualnej i moralnej wrażliwości młodych prażan na wartość twórczości ich patronów były piękne listy (boleję nad zanikiem sztuki epistolarnej) do nich skierowane, w związku z konkursem na stulecie stołeczności naszej dzielnicy w 2016 roku.

Autorka tych refleksji wraz z nauczycielami przedmiotów humanistycznych zaprosiła młodzież szkół Saskiej Kępy, Grochowa i Gocławia do wzięcia udziału w konkursie na artystyczny LIST DO TWÓRCY. Bogaty plon interdyscyplinarnych zmagani przybrał postać osobistych zwierzeń, refleksji i pytań, skierowanych do Ignacego Paderewskiego, Witolda Lutosławskiego, Wiktora Gomulickiego, Kazimierza Szemiotha, Agnieszki Osieckiej, Czesława Niemena. Adresatom tych listów poświęcono urokliwy koncert, na którym młodzież odwołując się do ukochanych miejsc i świadectw życia i twórczości cenionych rodaków, ukazała wartość nie do przecenienia, co dostrzegł św. Jan Paweł II w Apelu Jasnogórskim: „Naród zaś jest bogaty ludźmi. Bogaty człowiekiem. Bogaty młodzieżą” (Jan Paweł II, 1983).

4. O najsłabszym ogniwie czytania krytycznego

Nowoczesna edukacja powinna wyposażać młodego człowieka w niezbędne do dorosłego życia kompetencje. Czy możemy poprzestać na stosunkowo wysoko ocenianych umiejętnościach komunikacji językowej, rozwiązywania problemów, posługiwania się technologiami informatycznymi?

Duże znaczenie wartości w życiu młodego człowieka i w kształtowaniu się społeczeństwa, jego kultury materialnej i duchowej, wskazuje na potrzebę głębszej refleksji pedagogicznej i konkretnego zaangażowania wychowawczego. Działania zakorzeniania dzieci w ich pięknym dziedzictwie kulturowym są szczególnie cenne w dobie globalizacji, kiedy tradycyjne wzorce kulturowe zastępuje nurt kultury masowej. W tej sytuacji szkoła ma szansę podkreślać dokonania przodków, konieczność ich ocalenia oraz ukazać ich znaczenie dla zachowania własnej odrębności. Ta ostatnia musi stanowić dla ucznia wartość a nie obciążenie „zaściankowością” w otaczającej nas globalizacji wszystkich dziedzin życia. Społeczeństwo przepojone konsumpcjonizmem powinno bez zwłoki wypracować i wdrożyć sposoby wspomagania wychowania moralnego. Jerzy Damrosz radzi potraktować właśnie program edukacji regionalnej w szkolnictwie jako „instrument odrodzenia się moralnego i intelektualnego” (Damrosz, 2003: 663).

Bibliografia

1. Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość - interakcja - grupa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
2. Damrosz, J. (2007). *Ojczyzna i jej regiony*. Płock - Warszawa: Towarzystwo Naukowe Płockie i Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
3. Gałczyński, K.I. (1986). *Poezje*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
4. Jan Paweł II, *Nie pragniemy takiej Polski...*, 18.06.1983, Jasna Góra.
5. Kindziuk, M. (2003). *Matka Papieża*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
6. Kruk, J. (1998). *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Impuls.
7. Nagajowa, M. (1990). *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
8. Nycz, R. (1995). *Tekstowy świat*. Warszawa: IBL.
9. Scholes, R. (1985). *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven and London: Yale University Press.
10. Skorowski, H. (1990). *Antropologiczno-etyczne aspekty regionalizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
11. Stolarczyk, S. (1991). *Hobby Jana Pawła II*. Białystok: Oficyna Wydawnicza ARAX.
12. Twardowski, J. (2000). *Ja ksiądz wędrujący jak grzyb po deszczu*. Warszawa - Rzeszów: Wydawnictwo Ad Oculos.
13. Dziedzictwo kulturowe w regionie, Założenia programowe MEN, 1995.

(liczba znaków ze spacjami 23 832)

Мария Жигалова

Технология обучения индуктивному чтению художественного произведения студента-филолога в высшей школе

В статье показана технология обучения студентов индуктивному чтению. Она рассматривается поэтапно, начиная с позиции организации чтения художественной литературы в высшей школе, развития потребности и интереса к чтению, до продуктивного метапредметного анализа художественного произведения, который во многом определяет не только качество литературного образования, но и перспективы дальнейшего самообразования личности, формирование её нравственного и духовного потенциала.

Ключевые слова: индукция, чтение, художественный текст, осмысление, интерпретация, духовный потенциал

В своей статье мы обратимся к тем специфическим правилам и формам работы с художественным произведением, которые способствуют рождению интереса к прочтению и осмыслению его нравственно-эстетического идеала, открывают пути применения его в жизненных ситуациях.

При этом мы будем опираться на некоторые идеи, высказанные Артур Кей в книге «Как изучать Библию» [1], в частности, на то, что в любой книге при её чтении, нужно обращать внимание на «факты, ...которые... нужны для того, чтобы вывести обобщающий закон». Применительно к чтению и интерпретации художественного произведения (а мы будем опираться на практику обучения в высшей школе) такая технология включает специфическое правило анализа художественного произведения, которое строится на таком виде деятельности, как «от наставления к наставлению», от фрагмента текста к целостному его осмыслению, которое и можно назвать *индуктивным изучением* произведения.

Индуктивное изучение текста можно проводить сначала на занятиях в группе, а затем студенты могут это делать и самостоятельно. Суть такого

метода обучения чтению заключается в том, чтобы читатель, увидев и осознав смысл отдельных деталей произведения, смог понять главную авторскую идею и её значимость для осмысления отдельной личностью и социумом [2, С. 33 - 46].

Остановимся на технологии такой читательской деятельности в высшей школе и её этапах применительно к анализу как эпического, так и лирического произведения.

1.1. Этап первый: обзор

1. Читайте и перечитывайте произведение.
2. Определите литературный жанр изучаемого произведения, вспомните его особенности. Подумайте, что будете искать в тексте.
3. Подходите к тексту объективно. При чтении помните о своей цели, задавая тексту «шесть вопросов» (*кто, что, когда, где, почему и как?*).
4. Чтобы определить контекст любой книги, начинайте с *выявления фактов о людях и событиях*, упоминаемых в тексте.
5. Читайте и перечитывайте текст, пока не определите повторяющиеся слова и фразы. Отметьте эти слова и выражения. Затем *составьте краткий список ключевых слов и выражений* на полях текста.
6. Определите главную тему, которая наилучшим образом обобщает содержание книги (*обобщающее утверждение*).
7. Составьте «*Наглядную таблицу книги*» (см. ниже).
8. Установите тему (*обобщающее утверждение*) каждой главы, которая подкрепляет тему всей книги и отражает тему или основное содержание каждой главы.
9. Проведите деление книги на части.

1.2. Этап второй: изучение глав

1. Прочитайте целиком «*Рабочий лист для наблюдений*» (см. ниже) с текстом соответствующей главы, стараясь отыскать все очевидные факты.
2. Читайте главы целенаправленно, задавая тексту «шесть вопросов».
3. Ищите очевидные факты.
4. Ищите и отмечайте ключевые слова и выражения.
5. Составьте список ключевых слов главы.
6. Ещё раз прочитайте текст данной главы в поисках следующего: *контрастов (противопоставлений), сравнений, выводов и умозаключений, выражений времени*.
7. Определите тему главы.

1.3. Этап третий: словарная работа

1. Цель словарной работы: понять значение слова в изучаемом контексте.
2. Главные инструменты словарного разбора: толковые словари, энциклопедии.
3. Дальнейшие навыки словарного разбора: выяснение значения интертекста, античных и библейских сюжетов, если такие встречаются. Осмысление их в тексте.

1.4. Этап четвёртый: перекрёстные ссылки

1. Перекрёстная ссылка – это ссылка на другой отрывок из данной книги, или чужой текст.
2. Чужой текст (*интертекст*) – текст, взятый из другого источника (им может быть как художественная книга, фраза, так и справочная, научная информация).
3. Истолкование чужого текста писателем в данной книге. Определить, в чём состоит разница между первоисточником и интерпретацией её писателем. С какой целью это сделано художником слова. Какую мысль утверждает данный интертекст? Как помогает понять основную идею произведения?

2. Специфика индуктивного изучения:

- самим увидеть истину, понять, что она означает и применять её в своей жизни;
- главное требование при овладении индуктивным методом изучения текста – это готовность замедлить темп занятия и выяснить, о чём в действительности говорится в тексте;
- индуктивное изучение текста (произведения основывается на самом произведении как на первичном источнике информации о нём);
- при индуктивном изучении читатель, прежде всего, лично исследует произведение, не обращаясь к выводам, сделанным учёными-литературоведами.

При индуктивном изучении произведения научные статьи и пособия, интернет-источники, аудиозаписи и другие виды информации о данном произведении и его героях используют *только после того*, когда проведено собственное тщательное исследование художественного произведения. Тогда методические и литературоведческие источники и пособия могут послужить дополнением к личным наблюдениям и выводам. В противном случае, мы лишаем студентов выработки собственного мнения.

Индуктивное изучение состоит из трёх компонентов, которые должны на практике гармонировать: *наблюдение, толкование, применение.*

Наблюдение отвечает на вопрос: «*Что говорит данный текст?*». Это тот фундамент, который должен быть заложен, если мы хотим, чтобы читатели-студенты точно толковали произведение и правильно его понимали и применяли. Часто они забывают то, что читают потому, что не знают, что именно им следует искать в тексте. Наблюдение – это процесс открытия того, о чём говорится в тексте. Он требует времени и навыка.

Толкование отвечает на вопрос: «*Что означает данный текст?*». Основой точного истолкования всегда является тщательное наблюдение. Толкование – это процесс открытия того, что означает отрывок, каждый конкретный эпизод, поступок, его мотив и т.д. Толкование не обязательно осуществляется отдельно от наблюдения, ибо очень часто при внимательном рассмотрении текста студенты одновременно начинают видеть, что он означает. Таким образом, истолкование вытекает из наблюдения. Однако истолкование текста включает отдельные действия или «шаги», которые выходят за пределы простого наблюдения конкретного текста. Одно из таких упражнений – исследование перекрёстных ссылок. Следует позволить самому художественному тексту толковать текст. Можно в этом случае привлекать на помощь и другие издания, например, пособия, словари, энциклопедии, чтобы проверить свои выводы или дополнить своё понимание исторического или культурного контекста.

Применение отвечает на вопрос: «*Каким образом значение этого отрывка или эпизода, фрагмента может быть применено ко мне?*». Применение не является формальным третьим этапом индуктивного процесса. Фактически, применение начинается в тот момент, когда читатели сталкиваются с какой-то истиной (мыслью) и решают, применять её или нет [4, с. 118-126].

Покажем, как эти три компонента нам удалось реализовать на примере изучения стихотворения Валентины Петровны Поликиной «Живём не так, встречаемся не с теми...» [5, с. 24], которое было предложено польским студентам Высшей школы Яна Павла II в Бялой Подляске при изучении курса «Analiza dzieła literackiego»:

*Живём не так, встречаемся не с теми,
Не то творим, душою не горим,
Не те умом затрагиваем темы,
Не те слова друг другу говорим.
Легко бранимся. Миримся натужно,
Скитаясь в одиночестве своём
И лишь о Том, кто нам и вправду нужен
За пять минут до смерти узнаём.*

Приведём примеры отдельных фрагментов откорректированных студенческих работ, которые отражают уровень усвоения материала:

«Стихотворение «Живём не так, встречаемся не с теми...» о жизни и её смысле. Когда его читаешь, становится грустно от осознания того, что многие люди неправильно ею распоряжаются и тратят жизнь не на те вещи,

не на тех людей, что нужно и часто просто не замечают тех, кто им и вправду нужен: семья, любимые, друзья.

Стихотворение написано человеком сильным духом, который познал всем сердцем горькую правду жизни, но не перестал её любить.

Главная тема стихотворения – жизнь как бесконечный процесс, который, к сожалению, для отдельной личности имеет свои границы. Поэтому так важно, чтобы жизнь каждого была интересной и позитивной.

В стихотворении автор активно использует глаголы «живём», «встречаемся», «горим», «затрагиваем», «бранимся», «миримся», которые прекрасно характеризуют действия человека на протяжении его жизни. Однако заметим, что автор большую часть глаголов употребляет с частицей «не», которые подчёркивают ошибочность выбора жизненных приоритетов. Как часто и в самом деле человек попусту тратит свою жизнь.

Читатель понимает, что лирический герой, совершивший много ошибок в течение всей жизни, осознал их только в конце, когда исправить что-либо было уже невозможно.

Это прослеживается уже в первой строке, которая является и своеобразным заголовком данного стихотворения («живём не так, встречаемся не с теми»). Это подтверждают и ключевые слова и выражения: «творим», «душою не горим», «не те... затрагиваем темы», «не те слова друг другу говорим», «бранимся», «скитаясь в одиночестве». Автор указывает читателю на то, что часто человек использует общение не для удовольствия, а для собственной выгоды. И потому общается с теми, с кем выгодно сегодня, а не с теми, с кем просит душа. Он ссорится («легко бранимся») из-за пустяков с любимым, мирится с неохотой («миримся натужно») или вовсе игнорирует близкого человека, продолжая жить в прагматичном мире. И только в конце жизни наступает момент, когда человек начинает понимать, что прожил не так и необходимо что-то изменить... Однако сделать это уже он не может, так как слишком поздно.

«Живём не так, встречаемся не с теми...». Такая мысль может проскакивать в голове у любого человека, но он её быстро отметаёт, убеждая себя в том, что по-другому жить уже не получается.

И это на самом деле очень печально. А потому читатель понимает, что современные люди, по мнению Валентины Поликаниной, всего лишь существуют, «скитаясь в одиночестве своём». Они мало времени посвящают семье, друзьям, а общаются с теми, с кем выгодно сегодня. И только, когда близких людей не станет в этой жизни, они поймут, кого потеряли¹.

«Стихотворение заставило меня задуматься над тем, как надо жить и как поступать в жизни, каким людям стоит посвящать своё время, кому доверять, и что является самым важным в жизни...

Больше всего в тексте повторяются слова «не то», «не те», что свидетельствует о том, что лирический герой жалеет о прошлом, которое невозможно вернуть.

¹ Кулак Константин, студент 1 курса русской филологии

Ключевые слова «жить», «встречаться», «творить», «душа», «гореть», «браниться», «мириться», «одиночество», «нужен», «смерть» указывают не только на тему стихотворения, но и на явления, происходящие в жизни каждого человека, как бы, предупреждая читателя о её быстротечности и значимости в ней каждого нашего слова и поступка»².

«Стихотворение заставило меня задуматься над отношениями между людьми. Эти отношения часто бывают сложными и непредсказуемыми. Сильные позиции указывают на то, что люди не всегда поступают обдуманно... В стихотворении нет типичных антропонимов, но есть слова «друг другу», «тот», «нам», которые указывают на то, что лирический герой понимает важность общения, человеческих поступков и обстоятельств, которые и составляют основу нашей жизни»³.

Как видим, каждый читатель выделяет в стихотворении наиболее важную и значимую единицу речи, которая помогает студенту-читателю определить авторскую позицию и своё отношение к ней.

Как же все три этапа индуктивного изучения художественного произведения связаны между собой?

Следует отметить, что точное истолкование и правильное применение базируется на аккуратности наблюдений читателей. Поэтому необходимо, чтобы были развиты *навыки наблюдения*.

И здесь важно подчеркнуть, что индуктивное изучение – это метод, которым невозможно овладеть за один присест, потому что он требует целостного процесса обучения и потому достигается упражнениями, которые следует повторять, чтобы они стали навыками исследования.

Обратимся к этапам наблюдения и тем правилам, которым должен следовать читатель.

1. Первое правило наблюдения – это правило контекста. Индуктивное изучение начинается с тщательной оценки контекста. Слово «контекст» означает «то, что окружает текст». В сущности, контекст является средой обитания чего-то, фоном, на котором это что-то существует или встречается. Контекст придаёт смысл конкретному слову, выражению или предложению и помогает понять, что именно говорит автор. Поскольку контекст всегда управляет истолкованием отрывка или определяет его, очень важно знать контекст любого изучаемого читателем текста. При индуктивном изучении контекст определяется путём тщательного наблюдения над тем, что неоднократно повторяется в тексте, и выяснением того, как всё это между собой связано. Контекст можно определить путём тщательных и внимательных наблюдений над текстом.

Проводя *наблюдения над текстом*, следует начинать с поиска тех вещей, которые очевидны, иными словами, того, что легко заметить. *Факты относительно людей, мест и событий* всегда привлекают наше внимание, потому что людей, места и события легко заметить. Сосредоточив своё внимание на очевидном, студенты обнаружат *самые важные, а иногда и*

² Чарны Даниэл, студент 1 курса русской филологии

³ Осиюк Жаннета, студентка 1 курса русской филологии

повторяющиеся мысли. Последние, в свою очередь, покажут им контекст книги, главы, фрагмента или стиха, который они исследуют.

Однако, наблюдая над текстом и открывая контекст, всегда следует обращаться с текстом объективно, то есть позволить тексту говорить самому за себя, а не строить читательские догадки.

Читать следует целенаправленно. Такое чтение достигается посредством постановки вопросов к тексту. Студенты должны «допросить» текст, чтобы получить полную картину происходящего со всеми подробностями. Для этого следует задать тексту шесть вопросов: кто, что, когда, где, почему, как. *Кто это написал? Кто это сказал? Кто главные герои этого произведения? Кто эти упомянутые здесь люди? К кому обращается автор? О ком он говорит? Что является здесь главным событием? Что является главной мыслью? О чём автор говорит больше всего? Что при этом является его целью? Когда это было написано? Когда это он сказал? Где это было сделано? Где это было сказано? Где это произошло? Почему было необходимо это написать? Почему это здесь упомянуто? Почему так много или так мало места уделено изложению этого конкретного события? Почему они должны были делать то-то и то-то? Как это всё было сделано? Как это произошло? Как иллюстрируется эта мысль (истина)?*

Эти вопросы являются «кирпичиками» точного наблюдения, которое закладывает прочный фундамент для правильного истолкования. Конечно, не следует каждый раз «заикливаться» при чтении на поиске ответов на все шесть вопросов, так как они не всегда присутствуют. Следует просто читать текст и отвечать самому себе на все возможные из «шести вопросов».

2. Второе правило – это правило толкования, которое позволяет увидеть полную картину.

Ещё до анализа художественного произведения студенты должны установить общий контекст, то есть обзор того, что хочет сообщить автор в этой книге.

Обзор – это первый этап индуктивного процесса. Он позволит увидеть общую картину и определить структуру книги. Увидеть главный смысл; получить представление о цели написания автором данной книги; установить главную тему и проблемы; определить композицию, понять, как соотносятся главы между собой и в целом с концепцией; получить надёжную основу для точного истолкования и правильного применения. Поэтому важно посоветовать студентам, не только прочитать, но и перечитать отдельные страницы. Читая книгу, которую они намерены анализировать, обязательно необходимо определить литературный жанр. Он укажет, какой подход должен применить читатель к данному тексту. Теперь, когда жанр определён, можно позволить тексту говорить самому за себя. Если студенты объективно выяснят, что именно говорит автор, то узнают, какое субъективное значение имеет лично для каждого читателя этот текст.

Поэтому наш опыт убеждает, что одним из самых эффективных инструментов наблюдения над текстом является «Рабочий лист для наблюдений», в котором указываются конкретные факты, люди и события.

В зависимости от того, к какому литературному жанру принадлежит книга, в тексте обычно наиболее очевидны и легко заметны люди и события.

Следует отметить, что в ходе работы с текстом методом индуктивного чтения действуют несколько принципов.

Принцип 1. Определите очевидные имена

Если, например, студенты изучают историческую книгу, то сначала следует определить, о каком народе идёт речь, и какие конкретные события излагаются в этом произведении. Здесь автор может быть не настолько важен, как события и их участники. Устанавливая факты о людях и событиях, студенты научатся различать исторический и культуроведческий контекст или культурный фон произведения, постигнут тот пространственно-временной пласт, который лежит в основе этого произведения. Этот культурно-временной фон, в свою очередь, оказал влияние на то, *что* написал автор, и на то, *как* он это написал.

Чтобы полностью понимать прочитанное, необходимо учитывать все факторы: политические, социальные, философские, психологические, культуроведческие и даже религиозные условия тех времён. Это можно сделать, задавая вопросы типа: *кто, что, когда, где, почему и как?* В этой связи обозначим методические шаги по работе с «Рабочим листом».

Шаг 1. Прочитайте анализируемый фрагмент целиком и отметьте особым образом каждое упоминание об авторе, его читателей и других людях. При этом ищите такие факты, которые что-то говорят вам о каждом человеке – факты, связанные исключительно с ним и с его обстоятельствами. Сделайте это в ваших рабочих листах для наблюдений. Особым образом отметьте каждое упоминание человека или группы людей, а также относящиеся к ним местоимения «я», «мне», «мой», «нас» и т.д. Слова в тексте можно выделять одним из трёх способов: выделяя какое-либо слово, его производные, синонимы и местоимения всегда одним и тем же цветом или сочетанием цветов; обводя это слово определённым контуром, чтобы отличить его от других. Можно для этого применять *разные цвета и сочетание цветов*, стараясь обводить только самые важные для постижения смысла слова.

Сочетая цвета и обведение слов контуром, предпочтительнее пользоваться цветными карандашами или маркерами. Выбрав какой-либо способ, придерживайтесь его. Делайте пометки в тексте всех глав одним и тем же образом. Здесь важен не процесс раскрашивания слов, а то, что читатель узнает, выделяя это слово особым цветом, потому что цвет позволяет легко и быстро замечать повторяющиеся слова и выражения.

Шаг 2. Отмечая упоминаемых в тексте людей, задавайте «шесть вопросов»: Кто автор? Кто реципиенты-получатели? Что автор говорит вам о самом себе? Где он это говорит и как? Запишите все упоминания о географическом местонахождении. Почему он там находится? Когда, в какой период своей жизни пишет он это художественное произведение?

Эти вопросы помогут студентам увидеть *исторический фон* книги. Затем спросите: «Почему пишет он эту книгу?» Становится очевидной цель написания произведения. Если автор сам не приводит конкретной цели написания, то её можно выявить другими способами, по мере того, как студенты углубятся в свои наблюдения, обратившись к *дневникам* писателя. Спросите, о чём автор говорит более всего? Что люди должны или не должны делать? Задавая эти вопросы, вы увидите, на чём в тексте постоянно делается ударение. Это и будет *темой* произведения.

Шаг 3. Составьте список всего, что вы узнали об авторе и упомянутых в тексте людях. Этот список будет состоять из того, что вы узнали, когда делали пометки в тексте и задавали «шесть вопросов». Он натолкнёт вас на важные открытия, которые помогут правильно толковать произведение.

Принцип 2. Определите очевидные события

Читая книгу от начала до конца, отмечайте, *какие события* упомянуты в каждой главе. Если упоминание людей или событий не проливает никакого света на суть самого произведения, то переходите к следующему этапу: отыщите *предметы или проблемы*, о которых идёт речь в произведении. Отметьте *ключевые слова*. Читая и перечитывая текст, вы начнёте замечать, что отдельные слова и фразы повторяются по всему тексту либо в определённом разделе книги.

Ключевые слова – это слова, необходимые для понимания смысла текста. Подобно «ключу», они «открывают» значение текста. Ключевое слово может быть существительным, прилагательным, глаголом или другой частью речи, выражающей действие. Если удалить ключевое слово или фразу из текста, то фрагмент лишается смысла. Нередко ключевые слова и фразы повторяются автором для того, чтобы раскрыть смысл написанного или цель написания. Они могут повторяться на протяжении фрагмента или целого художественного произведения. Чем чаще повторяется слово, тем очевиднее становится, что это слово представляет собой *предмет* обсуждения. Чем чаще повторяется предмет обсуждения, тем очевиднее, что этот предмет представляет собой *тему книги*. Ключевые фразы и утверждения также свидетельствуют о повторном смысловом ударе или показывают структурную организацию произведения. Ключевые слова приводят к предметному обсуждению и указывают на *тему*.

Установите главную тему книги. Теперь, когда студенты выполнили предыдущие задания, можно *попробовать выявить утверждение, которое лучше всего отражает главный смысл книги (обобщающее утверждение)*.

При этом студенты не должны придумывать тему, она должна быть очевидной. Если это не так, то не стоит сочинять тему на основании своих эмоций. Выявление главной темы или обобщающего утверждения должно стать продуктом *объективной оценки того, на чём в книге неоднократно делается ударение*. Определив тему, следует записать её, используя как

можно больше ключевых слов из текста, при этом кратко формулируя тему. После этого можно составить *наглядную таблицу книги*.

«Наглядная таблица книги» – справочный инструмент, который хорошо послужит читателю впоследствии. Она представляет собой сжатое обобщение книги.

Наглядная таблица книги Тема (название произведения)

№ п/п	структура книги	цель написания	знакомство с событиями	к кому обращено	темы глав	авторская позиция	дата написания, цель	Ключевые слова
-------	-----------------	----------------	------------------------	-----------------	-----------	-------------------	----------------------	----------------

Составление такой таблицы поможет рассмотреть всё содержание книги, благодаря чему студенты смогут увидеть, как её главы соотносятся со всем содержанием. После этого можно определить тему каждой главы, а также очевидные разделы книги.

Обычно любое художественное произведение делится на разделы, то есть такую группу глав или стихов, в которых разбирается один и тот же предмет, доктрина, человек, место или событие. Деление на разделы определяется контекстом книги в целом. Не каждая книга имеет явно определённые разделы. Однако если книга делится на разделы, то студенты обнаружат, что число и характер этих разделов будет различным в соответствии с размером книги и литературным жанром, к которому она относится. В произведении можно всегда выделить разделы в соответствии с датами, местами, темами, доктринами, главными персонажами, событиями, проблемами.

III принцип. Применение. Сосредоточьтесь на деталях.

Вторым этапом процесса индуктивного изучения текста является исследование каждой отдельной главы книги с помощью «Рабочего листа для наблюдений».

Рабочий лист для наблюдений

- Название главы
- Ключевой фрагмент.....
- Текст фрагмента.....
- Отметки в цвете ключевых позиций.....
- Собственные читательские наблюдения над текстом.....
- Запись на полях читательских субъективных суждений

Так, после знакомства студентов с рассказом О. Ждана «Сказка о белорусском рубле и бабушке с внучкой» [6] и заполнения рабочего листа наблюдений, они пишут свой комментарий. Приведём пример одного из них:

«Творчество Олега Ждана читатель воспринимает с интересом, так как оно открывает ему реалистическую картину жизни постперестроечного

периода. На примере интерпретации рассказа «Сказка о белорусском рубле и бабушке с внучкой» покажем, какие реалистические картины рисует художник слова.

«Живем — не тужим» – так начинает свою сказку-быль О. Ждан. В этих словах главная мысль, идея произведения. Автор хочет показать, что в любой сложной ситуации белорусский народ не теряет присутствия духа и надежды на лучшее будущее. Может быть, потому писатель несколько иронизирует над героями и их жизненной суетой, придавая тем самым произведению некую эмоциональную окрашенность.

Олег Ждан – современный автор, освещающий социально-психологические темы, к которым читатели не остаются равнодушными. Под маской ироничности «спрятана» суровая правда жизни. Именно так, за смешными фразами, кажущимися иногда такими нелепыми, скрыт смысл жизни.

Автор современен и тем, что он пишет понятным, доступным языком. Его слова типа: «мобильник», «долбанулась», «дядечки», «тетечки», «еврик», «баксик», не свойственные литературному языку и редко употребляющиеся в художественной и научной литературе, здесь выполняют значимую роль. С помощью этих слов О. Ждан подтверждает свою открытость перед читателем. О. Ждан использует здесь неслучайно и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «баксик», «еврик», «злотик», показывая тем самым не только родство людей разных национальностей, белорусских братьев-соседей, но и единство ценностей, сконцентрированных часто только на материальном.

Автор высказывает сожаление о большом социальном расслоении людей: «Одни ездят на дорогих машинах, плавают на яхтах, пахнут дорогим парфюмом... А порой от кого-нибудь из них несет кровушкой. Мы всего этого не знаем. У нас совсем иная жизнь, как и у наших хозяев. Мы, белорусские рубли, чаще пахнем просто здоровым потом. А еще бывает, что попадаем в кошельки мокрыми от слез».

О. Ждан говорит, что деньги, заработанные нечестным путём, пройдут через чужую кровь, не приносят счастья. И только те стоят чего-то, которые «пахнут здоровым потом».

Автор пишет об экономических отношениях в стране, на мировом рынке, об отношениях белорусов с соседней Польшей, о статусе доллара «влез как в свой дом». Всё это говорит о том, что доллар чувствует себя в Беларуси как дома. Он растёт, а белорусский рубль обесценивается, и доллару это нравится, он этим только и пользуется.

О. Ждан называет доллар «толстым», потому что он правит миром, он могучий, властный. О. Ждан также называет его и «тупицей» – а ему и не надо быть умным, ведь он – властитель мира. «На рынке как на войне», – говорит О. Ждан, подразумевая под рынком экономику. На рынке выживает, кто хитрее.

В произведении также присутствуют иронические, но жизненные суждения автора, которые ведутся от имени денежных знаков, например: «человек разглаживает нас» (эта фраза вызывает чувство умиления) – в этой

фразе каждый читатель узнает самого себя. Ведь разве мы не рады деньгам? Кто-то их поглаживает и дурачки улыбается (да, да, именно дурачки!). У нас появляется дурная, ехидная улыбка на лице. Вот что с нами делают деньги(!), а другие поют от радости... у всех такие явления могут наблюдаться и происходить по-разному.

В произведении деньги персонифицированы: «Но бывает, что и мы, рубли, вместе с баксами и евриками попадаем в места, где люди развлекаются. На дискотеки, в рестораны... Случается, что мужчины рассчитываются нами за удовольствия, которые получают от женщин. (Вообще-то здесь мне не все понятно. Женщины тоже ведь получают удовольствия, но они за это не платят. Почему повелось так?.. Не знаю. Может быть, потому, что денег больше у мужчин, но любят деньги сильнее женщины). Скажем прямо, в этих местах мы оказываемся чаще, нежели в благотворительных заведениях и христианских копилках. Но долго у этих женщин не задерживаемся. Тут же попадаем в магазины, где женщины покупают всякие красивые вещи и украшения, чтобы опять привлечь мужчин, чтобы они платили за удовольствия, чтобы потом опять пойти в магазин, чтобы...». Такой вот круг.

Здесь можно обойтись без комментариев. Автора нельзя судить за сказанные слова, т.к. они несут читателю жизненный опыт, взгляды и суждения, личную правду жизни, а также суровую правду жизни каждого из нас.

Бабушка и внучка появляются в последней части, то есть в заключение произведения и именно в диалоге бабушки и внучки, их действиях и заключается вся мораль сказки О. Ждана: «– Смотри, бабушка! — прокричала внучка. — Сколько денег!

– Плюнь на них, внученька, — ответила бабушка. — Это нехорошие деньги. Вся беда от них... Внучка плюнула, и они пошли дальше».

Читатель невольно задумывается над тем, что такое деньги – эти цветные бумажки? И почему они правят миром, и приносят чаще больше бед и зла, нежели радости. Нужно ли поддаваться искушению и гнаться всю жизнь за их количеством? И где та грань, которая отделяет их пользу от вреда? А может быть денег должно быть столько, чтобы человек, ни о чём не жалея, свободно ими управлял, а не они управляли человеком. Это и есть, наверное, та грань, переступить которую нельзя, ибо после неё наступает нравственное падение личности, остановить которое ничто уже будет не в силах. Эту мысль и пытается донести до читателя Олег Ждан.

Как видим, такая индуктивная работа с художественным произведением, помогает студенту выстроить целостную систему постижения художественного произведения, способствующую не только развитию интереса к прочтению и осмыслению его нравственно-эстетического идеала, но и открытию себя и мира человеческих отношений, философии жизни.

Литература

1. Артур Кей. Как изучать Библию. – СПб, Россия, 1998. – 208с.
2. Жигалова М.П. Методика преподавания русской литературы. – Брест: БрГУ имени А.С.Пушкина, 2008. – 213с.
3. Жигалова, Мария [и др.]. Русская литература: анализ, вопросы, задания: *уч. пос. для иранской аудитории* / Мария Жигалова, Яхьяпур Марзие, Карими-Мотахар Джанолах. – Иран-Тегеран, Издательство: «Марказ-е нашр-е данешгахи» (при министерстве наук, исследований и технологий Ирана), 2011. – 385с.
4. Жигалова, М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе: интерпретация и анализ. Монография. – Саарбрюккен, Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG., 2012. – 305с.
5. Поликанина Валентина. Не сдавайся времени, душа!: книга поэзии и прозы. – Минск : Мастацкая літаратура, 2013. – 334 с.
6. *Ждан* О. Сказка о белорусском рубле и бабушке с внучкой. <http://www.neman.lim.by/?p=268>

(liczba znaków ze spacjami 30 614)

Лариса Кобылянская

Изучающее чтение в понимании иностранного текста

В контексте глобальной реформы образования в Республике Молдова, его реорганизации в европейской системе образования особое значение приобретает совершенствование профессиональной подготовки учителя иностранного языка для изменяющегося мира. По этой же причине растет значение языкового образования. При этом необходимо профессиональное изучение в вузах иностранного языка. Целью публикации является изложение основных компонентов усвоения лексики в системе работы изучающего чтения в понимании иностранного текста. Чтение рассматривается как психолингвистический процесс.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иностранный язык, текст, изучающее чтение, лексика, упражнения, техника чтения

Процессы гуманизации и гуманитаризации образования выступают одним из главных направлений развития современной высшей школы, отражая общую тенденцию в развитии мирового образования. Основными характеристиками современной образовательной парадигмы оказываются антропоцентризм и культураноцентризм, в русле которых на педагогику, по мнению исследователей, возлагается функция главной коммуникативной технологии, интегрирующей ценностные и личностные категории культуры в социум [4, с. 3]. По этой же причине растет значение языкового образования, реализующего безусловный ориентир современных образовательных процессов – коммуникационно-речевой.

Анализ развития истории человечества показывает, что иностранный язык был объективной потребностью общества, без которого оно не может полноценно развиваться и функционировать. Он всегда был тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества. Многочисленные изменения, происходящие в экономической, политической, образовательной, духовной сферах жизни общества и государства порождают следующие функции языка: он служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения, является хранителем национальной культуры, выступает в качестве инструмента развития и воспитания.

Перед нашим обществом стоит задача огромной сложности: изучение прогрессивных технологий, накопленных в мировом пространстве. Каждый квалифицированный специалист должен знать по зарубежным первоисточникам, что делается, планируется развитыми странами в соответствующих областях науки и техники, должен успешно реализовать различные нововведения в сферах образования, производства, при создании новых технологий в процессе контактов с зарубежными специалистами. Поэтому можно без преувеличения сказать, что мощным резервом ускорения социально-экономического прогресса является повышение уровня иноязычной грамотности населения.

В связи с изменившимся подходом к иностранному языку по-новому трактуются цели и содержание обучения, а также адекватные им технологии обучения языкам.

По мнению молдавских ученых лингвистов В. Гончаренко, А. Шульги [3, с. 256], содержание обучения иностранным языкам должно включать следующие компоненты:

- знание национально-культурологических норм, социокультурного поведения и владения ими;
- знание речевого этикета и ритуала общения на изучаемом языке, паралингвистических аспектов общения;
- страноведческие знания, включающие сведения об истории, географии, этническом составе населения и религиях в стране изучаемого языка, национальной символике, культурных ценностях, семейных традициях;
- знание содержания и характеристик таких понятий, как устное и письменное речевое общение, коммуникативная задача, текст, функционально-стилистические разновидности текстов, их логико-композиционная и логико-смысловая структура;
- знание номенклатуры периодических изданий и в первую очередь профессионально значимых, публикуемых в стране изучаемого языка.

Формирование коммуникативной компетенции, а также основных видов речевой деятельности и речевого общения в целом связано:

1. с решением проблемы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
2. с умением организовать речевое взаимодействие в соответствии со своим коммуникативным намерением;
3. с практическим владением набором социальных и ситуативных ролей;
4. с развитием речевой способности реализовать осмысленную коммуникацию, когда в центре внимания обучаемых находится содержание речи, а не грамматические или другие языковые правила.

Программа по иностранным языкам в вузах Молдавии выдвигает в качестве одной из задач – обучение будущего специалиста умению читать. В зависимости от целевой установки различают следующие виды чтения.

Изучающее чтение – один из способов активизации усвоения лексического материала – предусматривает полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Его задачей является формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста [2, с. 97]. Наиболее пригодными для обучения чтению являются научные публикации.

Узкоспециальные тексты – носители информации, нужной будущему специалисту. Они учитывают его профессионализм, развивают интересы студентов. Знание специальности – необходимое условие правильного и полного понимания иностранного текста. Использование специальных научных текстов с первых же дней занятий создает момент новизны, знакомит студентов с их будущей специальностью. Студент понимает, что это – новый этап в изучении языка.

Овладение техникой чтения осуществляется в результате выполнения различных заданий. При детальном чтении происходит накопление лексического материала. Необходимо на самом раннем этапе изучения начинать работу по словообразованию.

Для расширения лексического запаса можно предложить следующие упражнения [2, с. 98]:

- выбрать из текста слова общего корня (интернационализмы) и определить их значение;
- найти в тексте слова, образование которых можно объяснить;
- сравнить слова, образованные путем конверсии, в иностранном и родном языках;
- сравнить значение данных иностранных и русских слов, имеющих общие корни, но различные значения, запомнить их;
- найти в тексте и выписать существительные, образованные от глаголов, подобрать правильный перевод к каждому из данных терминов.

При выполнении заданий в системе работы над текстом студенты совершают определенные операции с материалом, лексические единицы которого проходят через зрительный, слуховой и двигательные анализаторы. Этим создаются благоприятные условия для активного употребления в речи. Сам текст способствует усвоению слов. То, что вызывает интерес и эмоции, запоминается лучше. Так, при прохождении текста «Профессия педагога» предлагается комплекс упражнений и заданий [2, с. 98]:

- произнести наиболее трудные слова;
- выбрать из текста словосочетания со словами (дается перечень слов), сделать перевод;
- закончить предложения в соответствии с текстом;
- дать английский перевод русских словосочетаний, используя слова активной лексики;
- ответить на вопросы по тексту;
- пересказать текст по плану;

- определить, какие утверждения лучше выражают главную мысль текста, дать обоснование ответу.

При прохождении текста «Некоторые проблемы охраны окружающей среды» необходимо использовать следующую серию упражнений и заданий:

- прочитать слова, обращая внимание на различие в их произношении;
- прослушать текст в электронном варианте и дать краткий перевод;
- прочитать текст;
- найти в тексте ответы на вопросы.

При работе над текстом «Поликлиника» дается активный словарь, затем текст. Вначале текст читается преподавателем, а затем студентами, далее даются ответы на вопросы.

Для того чтобы приблизить к жизни данную тему, предлагаются ситуации и ставится конкретный вопрос. Ситуация вызывает у студента эмоции, способность говорить, высказывать свое отношение, мотивирует его работать с текстом.

Таким образом, такая система упражнений предусматривает взаимодействие двух видов речевой деятельности: чтения и устной речи. Чтение на иностранном языке дает возможность каждому специалисту своевременно получить информацию о современной науке и технике.

Литература

1. Бонк, Н.А., Левина, И.И. Английский язык: Курс для начинающих: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 512 с.
2. Вергелес, Т.С. Усвоение лексики в системе работы над текстом // Вестник Приднестровского университета им. Т.Г. Шевченко. Научно-методический журнал. – Тирасполь, РИО ПГКУ, 1993, № 1. - С. 97-98.
3. Гончаренко, Вера, Шульга, Александр. О роли иностранных языков в современном обществе // "Reformele economice: avantaje și dezavantaje". Materialele Simpozionului al III-lea Internațional. – Chișinău, 2002. - p. 255-257.
4. Салосина, И.В. Формирование профессиональной текстовой компетенции будущих педагогов в вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Томск, 2007. – 20 с.

(liczba znaków ze spacjami 8 633)

Жанна Критарова

Формирование читательских навыков в полиэтнической школе⁴

В статье рассматривается вопрос формирования читательской компетенции и читательской культуры подрастающего поколения в качестве приоритетной задачи образовательной политики Российской Федерации. Выявлены основные проблемы в формировании читательских навыков обучающихся общеобразовательной (полиэтнической) школы. Отбор произведений, чтение и анализ художественного текста, педагогический инструментарий представлены как возможные пути преодоления возникших проблем, связанных с формированием читательских навыков.

Ключевые слова: образовательная политика; читательские навыки; читательская культура; полиэтническая школа; семейная среда; школьный урок

Формирование читательской компетенции и читательской культуры в целом было и остается основной задачей литературного образования. Конечно, время вносит свои коррективы, и пути решения этой задачи меняются в соответствии с вызовами современности. Однако в своей основе работа с художественным текстом на уроке литературы, по словам известного методиста прошлого В.Я.Стоюнина, составляет три компонента: «материал, передача и восприятие его и разумная работа над ним», которые «должны соединяться в преподавании, чтобы дать ему педагогическое и воспитательное значение» [8, с. 298]. Долгое время российская школа успешно справлялась с поставленной задачей: наша страна была одной из самых читающих в мире. Развитие информационно-коммуникационных технологий, постоянное увеличение количества способов получения, накопления и передачи информации поставили под угрозу как формирование читательской компетенции обучающихся, так и само чтение. Процессы глобализации, доступность электронных аудиовизуальных средств массовой культуры и индустрии развлечений способствовали тому, что эта тенденция стала носить мировой характер. В

⁴ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации и механизмов ее реализации (в сфере ведения Минпросвещения России)».

связи с поставленной проблемой данное исследование посвящено вопросам формирования читательских навыков в общеобразовательной, в том числе полиэтнической российской школе.

Литературное образование в условиях непрерывности и преемственности является основой формирования этнокультурной идентичности. Поэтому столь важно решение задачи формирования читательских навыков в полиэтнической школе. Фундамент в формирование этнокультурной идентичности закладывается, в первую очередь, в семье и далее в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, другими словами, «можно выделить два основных пространства формирования культуры чтения: семейная среда и школьный урок» [9, с.15].

Семейная среда порой закрыта для педагога, поэтому говорить о серьезном влиянии на культуру чтения в семье не приходится. Однако в семьях учащихся полиэтнической школы родители крайне заинтересованы в сохранении родного языка, в связи с чем одним из рычагов воздействия на формирование культуры чтения в семье должен стать посыл: чтение – самый мощный механизм поддержания и приумножения богатства родного языка. Школьному уроку отводится особая роль в формировании читательских навыков обучающихся, так как в основе содержания образования лежит текст в самом широком его понимании. Поэтому без сформированной читательской компетенции образовательные возможности обучающихся весьма ограничены.

Русская литература как предмет, изучаемый в школе с двуязычной языковой средой, выступает как иноязычная. Изучение русской и родной литератур открывает значительные перспективы для повышения культурного уровня учащихся, расширения их идейного и эстетического кругозора, углубления восприятия как родной, так и русской литературы. «Знакомство с литературным произведением – это воздействие на чувства, эмоции, переживания человека, на его разум, на осмысление нравственных ориентаций и духовных потребностей. Важнейшим компонентом этих категорий являются эстетический вкус и кругозор, так как они составляют единое духовно-интеллектуальное пространство в личности человека» [3, с. 190]. Сопоставление сходных явлений в родной и русской литературе, различные виды работы с художественным переводом, изучение взаимовлияния двух литератур способствует достижению предметных результатов на уроках литературы, в последних образовательных стандартах поставлена также задача целенаправленного формирования читательской компетентности как метапредметного образовательного результата [4, с. 207-210].

Острая необходимость повышения уровня грамотности и начитанности школьников, воспитания высоконравственного подрастающего поколения России явилась отправной точкой для разработки в последнее время ряда нормативно-законодательных документов, в которых чтение рассматривается в качестве:

- приоритетного направления в культурной и образовательной политике государства;
- поддержания и приумножения богатств родного языка, формирования речевой культуры, роста престижности чтения как культурной ценности;
- необходимого условия для познания мира и формирования нового поколения российских граждан, которым предстоит на высоком интеллектуальном уровне ответить на вызовы современности, обеспечить устойчивое развитие страны в ситуации усиливающейся глобальной конкуренции в экономике, политике, образовании, науке, искусстве и в других сферах.

Вместе с тем в документах определены основные проблемы в формировании читательской культуры подрастающего поколения, а именно: «страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением» [6]; «заметно снижение мотивации обучающихся к чтению», «книжный текст большого объема все труднее воспринимается и прочитывается детьми», «расцветает имитационная читательская деятельность (чтение кратких пересказов, использование готовых сочинений и рефератов и др.)» [5]; проблема чтения как самый значимый фактор «сохранения ядра национальной культуры» [7].

Среди обозначенных проблем особого внимания требует отбор художественных текстов, предназначенных для чтения и изучения на уроке литературы и во внеурочной деятельности, который связан со многими факторами:

- несоответствием произведений возрастным особенностям обучающихся;
- с нарушением оптимального соотношения объема учебного материала и учебного времени, предусмотренного основной образовательной программой на изучение учебного предмета;
- с отсутствием в рамках программы произведений о жизни и проблемах современных детей;
- с недостаточным отражением в школьном литературном образовании этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации.

Комплексно решать проблему формирования читательской компетентности на разных этапах обучения не позволяет также отсутствие реальных педагогических инструментов, нацеленных на осмысленное восприятие художественного текста.

Как известно, сегодня изменился характер и стратегии чтения: современные дети больше читают с экранов компьютеров, планшетов и смартфонов. Учащимся сложно справляться со статичными линейными, сплошными текстами, с которыми в основном они имеют дело в школьных учебниках. Это приводит к тому, что углубленное аналитическое чтение все чаще подменяется поверхностным просмотром текстов в электронной

среде, не позволяющим осмыслить и запомнить прочитанное и получить прочные знания.

Между тем, литература, являясь частью культуры, вербальной памятью человечества, отражающей традиции и нравственные ценности разных народов, несет в себе глубокий личностный смысл. Ведь каждый писатель воплощает в слове свой особый взгляд на действительность, а читатель вслед за автором по-своему воссоздаёт в воображении этот мир. Поэтому литература как учебный предмет, имеет большое значение для развития личности, понимания места и роли человека в современном век высоких технологий и информации. Кроме того, на уроках литературы осуществляется культурное взаимодействие. Русская литература, обладающая богатейшими гуманистическими и художественными традициями, призвана вывести учащихся к пониманию мировых культурных ценностей.

Работа с текстом требует от учащихся определенных навыков поиска содержащейся в нем информации, определения жанра, структуры, выразительных средств изображения. Что, в свою очередь, предполагает выбор нужного вида чтения в соответствии с поставленной целью: ознакомительного, изучающего, поискового [9, с.17].

Целостное восприятие и понимание литературного текста зависит от умения анализировать и интерпретировать его, от уровня сформированности предметной и метапредметной компетентности учащихся. Возможность формирования указанных компетенций во многом связана с пониманием обучающимися содержания художественного текста как источника лингвокультурной информации. И здесь просто необходимо комплексное комментирование художественного текста. Причем, уровень комментирования напрямую связан с уровнем владения учащимися русским языком: чем хуже школьники владеют русской речью, чем менее они подготовлены к самостоятельной работе над текстом, над языком художественного произведения, тем большее место в системе работы учителя должно занимать комментированное чтение. Таким образом, чтение и комплексное комментирование текста являются одним из важнейших средств формирования читательских навыков и развития русской речи учащихся. Наряду с комплексным комментированием целесообразно обратиться на уроке литературы к интертекстуальному анализу произведения, который строится на «нахождении в художественном произведении интертекстуальных элементов, объяснении мотивов их употребления, влиянии на идейно-художественное содержание произведения: заглавия, эпиграфа, отсылающих к другому произведению, аллюзий, реминисценций, различного рода пересказов, наличествующих в составе анализируемого художественного произведения» [2, с. 214].

Помимо инструментальных навыков (поиск, интерпретация, трансформация, оценка) принципиально важно развивать мотивацию и ценностное отношение к чтению. Другим не менее значимым компонентом

является способность рефлексивного отношения к себе как читателю [9, с.18].

Итак, «для успешного управления формированием читательской культуры школьников необходимо учитывать особенности социализации школьников, роль семейного чтения, процессы информатизации и приверженности к интернету, которые протекают в обществе, и феномен престижа чтения в молодежной среде. Для этого необходима актуализация проблемы приобщения к чтению на уровне всех заинтересованных сторон (школьников, библиотеки, школы, семьи)» [1, с.80].

Литература

1. Батырева М. В. Проблемы формирования читательской культуры современных школьников / М. В. Батырева, А. И. Попова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2018. Том 4. № 3. С. 71-85. DOI: 10.21684/2411-7897-2018-4-3-71-85
2. Жигалова М.П. Творчество А.И. Солженицына в контексте школьного литературного образования Беларуси// А.И. Солженицын на постсоветском пространстве: история и современность: коллективная монография; под общ. ред. М.П. Жигаловой. – Брест: БрГТУ, 2018. – 324 с. С. 211-222.
3. Критарова Ж.Н. Литературное образование в школе в родном (нерусском) и русским (неродным) языком обучения: воспитательный аспект// Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №5 (26). С.188-197.
4. Критарова Ж.Н. Воспитание полиэтнической личности средствами литературы// Общее и особенное в культурах и традициях народов Литер: материалы научно-практической конференции. Москва: Московский психолого-социальный университет. 2017. 420 с. С.207-210.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. N 637-р. [Электронный ресурс]. URL:<https://bookunion.ru/upload/iblock/b8c/b8ce23d0b7e17778f3ad158ab84724e2.pdf> (дата обращения: 26.02.2019).
6. Национальная программа поддержки и развития чтения. 2007 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_sec=130&o_doc=1122 (дата обращения: 10.02.2019).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации (3 июня 2017 г. № 1155-р) об утверждении «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://rulaws.ru/government/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-03.06.2017-N-1155-r> / (дата обращения: 11.03.2019).

8. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин/ сост. Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1991. 367 с., (Педагогическая библиотека).
9. «Чтение+». Подготовка педагогов и библиотекарей к реализации междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом»: учебно-методическое пособие / Автор-составитель и научный редактор – Т.Г. Галактионова. Москва, РШБА, 2018. 164 с.

(liczba znaków ze spacjami 12 864)

Мария Оссовская

Практикум устной речи. Опыт театральной школы

В данной статье автор обращает внимание на важность голосоречевых упражнений при работе над устной речью. Предлагаются упражнения для постижения ритмики русского слова. Автор рассказывает о «Практической орфоэпии» как о методе преподавания русского устного языка, родившемся в театральной школе. Описываются произносительные ошибки и даются варианты работы над точным произношением. Автором предлагается использование данного метода для иностранцев, изучающих русский язык.

Ключевые слова: русский язык, произношение, ритмика русского слова, практическая орфоэпия, опыт театральной школы, методика преподавания

Одним из главных институтов сохранения языка всегда традиционно считался театр. На протяжении всей истории театра в зависимости от актёрских школ, творческих направлений и конкретных условий эволюционировал характер и стиль речи на сцене, но почти всегда главные критерии оставались неизменными – чёткая дикция, поставленный голос, нормированное произношение, точное ведение мысли, заразительность и эмоциональное воздействие. Для театра произношение интересно с двух позиций: первая – это правильная речь, вторая – характерная выразительная краска для создания образа. Нельзя забывать, что эффект деятельности актёра зависит и от его речевой культуры, в частности – владения законами устной речи.

Речь театра многие годы, до становления радио и телевидения, была эталоном звучания русского языка. В формировании литературного произношения в настоящее время огромную роль играют и радиовещание, и телевидение, и звуковое кино, и театр, которые служат мощным средством распространения орфоэпических норм и поддержания их единства.

Умение поставить точный «диагноз», т.е. услышать и обозначить ошибку, дать конкретные рекомендации по их исправлению – вот то, чем занимается театральная школа на протяжении многих десятилетий. Накоплен огромный опыт преподавания техники речи, который может быть использован всеми, чья профессия связана со звучащим словом.

Аристотель утверждал, что «достоинство стиля заключается в ясности... доказательством этого служит то, что, раз речь не ясна, она не достигнет своей цели»[1, с.268].

Есть в русском языке это ёмкое слово ЯСНОСТЬ, синонимами которого являются: чёткость, определённости, отчётливость, светлость, прозрачность, внятность, выразительность, экспрессия, рельефность, интенсивность.

Полагаю, что именно это слово является качественной характеристикой речевого звучания. Ясность с точки зрения чёткости, определённости и внятности; ясность с точки зрения благозвучности; ясность с точки зрения выразительности и экспрессивности. Все эти качества звучания отрабатываются в театральной Школе (театральные учреждения среднего и высшего образования) на занятиях по сценической речи, а именно – «Технике речи».

В последнее время интерес к произношению, соответствующему норме русского литературного языка, очень велик. Есть профессии, в которых владение языковыми нормами является необходимым условием профессионализма. Хотя знание русского языка для всех является естественным, тем не менее, звучание языка подвергается разнообразным воздействиям родных диалектов и языков.

В результате миграционных процессов, происходящих в последнее время, сильно изменился состав населения крупных городов России, в том числе и столицы. Процент коренных жителей относительно невелик, и их речь уже не в силах воздействовать на речь некоренных жителей. Все чаще можно услышать речь с региональными диалектными отклонениями. И сегодня речевые проблемы, связанные с точностью произнесения, с дикционной оснащённостью актуальны, как никогда. Неточное, неряшливое, невнятное, вялое произнесение звуков, зажатая челюсть, неповоротливый язык – это сегодняшний облик речевого аппарата молодого поколения, который приводит к затруднениям в освоении родного языка и порождает препятствия при общении.

Диалектное произношение – это устойчивые произносительные привычки, которые вырабатываются в течение жизни и не зависят от врожденных особенностей органов речи, а зависят от той речевой среды, в которой вырос и живет человек. Вот и возникла идея создания программы (методики) «русский для русских», которая получила название – «*Практическая орфоэпия*».

Методика основывается на практическом опыте преподавания, полученном автором в результате работы со слушателями Института повышения квалификации работников радио и телевидения (корреспонденты и ведущие из различных регионов России) и со студентами театральных вузов на протяжении многих лет.

В 2007 году в Театральном институте имени Бориса Щукина был включён в учебный план специальности «Актерское искусство» авторский спецкурс

«Практическая орфоэпия», который по настоящее время преподаётся на первых курсах актёрского факультета.

Основной курс рассчитан на один семестр и включает не только основные орфоэпические правила современного русского языка, но и практические упражнения и задания к ним. Вышли в свет учебно-методические пособия, которыми пользуются преподаватели, работающие со звучащей речью по всей России (театральные учебные заведения, школы телевидения и радио, риторические школы, тренинговые центры по технике речи).

Цель курса можно определить как овладение общими законами культуры языка и повышение профессионального уровня.

Задачами курса стали: выработка сбалансированного дыхания, разработка речевого аппарата, изучение и освоение произносительных норм, создание новых автоматизированных умений и навыков, устранение имеющихся произносительных привычек.

В данной методике исправления диалектного произношения уделено большое значение ритму слова и ритму вообще. Точно определить ритм слова – одно из основных требований, предъявляемых обучающемуся, что позволяет развивать и совершенствовать речевой слух. Речевой слух – это способность человека улавливать и воспроизводить все фонологические средства языка.

Рекомендуется слушать записи выдающихся мастеров слова. Это приучает ухо к правильному звучанию русской речи и помогает развить хороший языковой вкус. Замечая ошибки в произношении, стараться исправлять их, перепроизносить слова, добиваться правильного звучания.

Важным условием работы является запись своей речи на диктофон. При воспроизведении записи легче услышать свои речевые недостатки. Человек по-другому слышит себя, по-другому воспринимает свой голос, нежели окружающие. Запись речи дает возможность услышать свою речь «со стороны». Прослушивая её, нужно тщательно проанализировать услышанное, постараться зафиксировать, где именно слова произносятся неточно.

На первом этапе контроль за работой голосоречевого аппарата берет на себя преподаватель, управляя процессом перестраивания и переучивания. Механизмы слуха и речи взаимосвязаны не только слуховыми, но и мышечными ощущениями. Эти ощущения также помогают зафиксировать верно найденное звучание, произношение и одновременно оказывают влияние на речевой слух, развивая его и совершенствуя.

Для фиксации точно найденного произношения необходимо воспринимать свою речь, как бы в 3-х измерениях: видеть, слышать, произносить. Первая трудность, с которой приходится сталкиваться, это неумение говорящих, понимающих, читающих и пишущих учащихся слышать себя.

Для приобретения и закрепления правильного произносительного навыка автор дает следующие рекомендации:

- приступая к занятиям по исправлению произносительных ошибок, очень важно быть готовыми к тому, что придется переучиваться, начиная с азов – освоение правильного дыхания, точной артикуляции, верного произношения отдельных звуков, слогов, слов, словосочетаний и т.д.
- изучить и освоить основные законы звучащей речи;
- научиться «слышать» свои ошибки, контролировать свое произношение не только на занятиях, но и вне работы.

В результате слухового анализа автор выявил наиболее часто встречающиеся диалектные особенности произношения, звучащие в эфире. Данные анализа были систематизированы:

1. равновеликость и точная редукция гласных;
2. стяжение гласных;
3. недостаточная йотация и утрата междугласного йота;
4. яканье;
5. мягкие согласные Ть – Дь как Тьсь – Дзьь;
6. оглушение-озвончение согласных в середине слова и на стыке слов, оглушение согласного в конце слова;
7. фрикативный «Г» (у) в начале, середине, конце слов;
8. предупредительный «А» после «Ч-Щ»;
9. мягкие «Ш-Ж»;
10. звук «И» как «Ы» на стыке слов после твердого согласного.

Опыт работы позволил автору не только классифицировать наиболее часто встречающиеся произносительные ошибки, но и отработать методику их исправления.

Итак, формирование точного произношения строится одновременно с работой по совершенствованию всех разделов техники речи, оно сочетает в себе развитие речевого дыхания, разработку артикуляционного аппарата, голосоведение, выработку ритма речи и речевого слуха и изучение орфоэпических норм современного русского языка. Невозможно заниматься только ДИКЦИЕЙ или работать только над ГОЛОСОМ, но не владеть правильным ДЫХАНИЕМ. Без освоения правильного дыхания невозможна работа над произносительными ошибками. Так, вялое дыхание влечет за собой недостатки в работе артикуляционного аппарата. Отсюда проглатывание гласных, стертость согласных и т.п. А чрезмерное напряжение мышц живота при дыхании приводит к напряжению гортани, зажиму челюсти и мимической мускулатуры, следствием чего является искажение согласных и сдавливание гласных звуков. Неправильное дыхание приводит и к нарушению ритма слова. Только сбалансированное, натренированное речевое дыхание помогает развитию и укреплению голосовых возможностей каждого говорящего и ясности речи. Владение ДЫХАНИЕМ и хорошо разработанные мышцы артикуляционного аппарата обеспечивают звучание голоса и беспрепятственное произнесение гласных и согласных звуков. Для русского языка потеря гласных звуков недопустима, на них строится мелодика языка. А согласные звуки – это каркас, форма

слова, умение говорить согласными доказывает наличие отработанной ДИКЦИИ.

Курс начинается с динамичной дыхательно-голосовой разминки, возможность сосредоточиться, подготовить речевой аппарат к занятиям. Такой тренинг включает в себя не только работу мышц дыхательно-голосовой опоры звучания, артикуляционного аппарата, но и активное телодвижение. Обучающийся должен прочувствовать, что в процессе перенастройки речи участвует все его тело. «Существенный признак, отличающий театр от всякого другого искусства, - движение. Но речь разве не движение? Она движение в сочетании со звуком, а звук и сам по себе уже движение.

Речь – звуковое телодвижение; это то, в чём сочетается и то, что человек может выразить, и то, чем он может выразить» [2. С.10]. Голосообразование – это сложный механизм тесного взаимодействия органов и систем с их биологическими обратными связями на основе слухового, вибрационного и проприоцептивного⁵ анализаторов, сигнализирующих в центральную нервную систему об их состоянии и деятельности. Цель тренинга – приобретение сбалансированного дыхания, освобождение от зажимов, раскрепощение и активное включение в работу всего тела обучающегося.

Далее предлагаются упражнения для постижения ритмики русского слова. Внимание учащихся направлено на изучение словесного ударения как обязательного средства ритмической организации русской речи. Точно определить ритм слова, услышать ударный слог – одно из основных требований, предъявляемых обучающемуся.

Разработан ряд специальных заданий в форме игры. Например: учащиеся сидят или стоят по кругу, им предлагается послушать ритм, например: (/ –) и дается задание в течение одной-двух минут мысленно найти слово с заданным ритмом, то есть из всего словарного запаса выбрать слово соответствующее данному ритму: например: «мАма», «кОчка» и т.д. Преподаватель произносит своё слово вслух вместе с хлопками, где сильный хлопок – ударный слог (/), слабый – безударный (–) и каждый последующий ученик прохлопывает ритм вместе с произнесением своего задуманного слова. Если кто-то не успел выбрать слово с заданным ритмом, он просто вместе с хлопками произносит вслух «тА-та». Итак, по кругу, пока преподаватель не остановит. Это упражнение можно повторить несколько раз, затем перейти к другим ритмическим конструкциям, например: (– /); (– / –) и т.д. Для работы берутся односложные, двусложные, многосложные слова – слова с различными ритмами, где обязательным условием будет произнесение вместе с хлопками слова вслух (ударный сильный, а безударный слабый).

Следующий вариант упражнений строится на умении дифференцировать слова с одинаковым ритмом. В предлагаемом столбике слов, нужно выбрать слова с одинаковым ритмом, обязательно произнести их вместе с хлопками,

⁵ Проприоцептивный анализатор – так называемое «мышечное чувство», которое формируется при изменении напряжения мышц, их оболочек, суставов, связок, сухожилий.

чётко выделяя ударный слог. Другой вариант: в двух одинаковых столбиках слов или предложений с двумя разными ритмами оставить в одном столбике слова или предложения только с одинаковым ритмом. Далее предлагается вместе с хлопками произнести русские поговорки и пословицы или свои имя и фамилию, точно соблюдая условия звучания ударных и безударных гласных, что вызывает у некоторых учащихся большие трудности.

Работая над конкретными упражнениями, важно, выделяя ударный слог и верно произнося гласные в безударных слогах, точно произносить слова.

Домашним заданием является самостоятельное написание учащимися нескольких четверостиший, но с выполнением обязательного условия – использовать слова только с заданным ритмом. Это процесс трудоёмкий, но очень увлекательный. Складных стихотворений немного, но бывают очень интересные варианты.

Как пример, привожу точно выполненное задание Гриценко Ю.А.:

(/ -)

*Если кошка носит шляпки,
На ночь кремом мажет лапки,
Любит платья, юбки, шапки,
Кольца, серьги, бусы, тапки,*

*Если деньги тратит часто,
Зубки чистит мятной пастой,
Когти мажет лаком ярким,
Самбу пляшет летом жарким,*

*Миу, мило! Мяу, браво!
Модной Мурка стала, право!*

(- /)

*Зачем олень залез в сирень?
Зачем енот с утра поёт?
Зачем медведь решил реветь?
Зачем верблюд сбежал на пруд?*

*Пускай тогда олень поёт,
В кустах медведь букет жуёт,
Верблюд стихи реветь начнет,
Смешной енот к пруду идет.*

(/ - -)

*Двигается, движется, движется:
Прыгает, бегаёт, брызгается,
Дергает, падает, барствует,
Катится, действует, царствует*

*Прежнее, нежное, жаркое,
Срочное, важное, яркое,
Сонное, томное, длинное,
Вкусное, теплое, тминное,*

*Чистое, светлое, сочное,
Верное, ясное, точное.*

Все эти упражнения, конечно же, направлены на развитие речевого слуха. Речевой слух является важным компонентом овладения нормами звучащей речи, ведь речь и слух органично связаны между собой и образуют единый комплекс. В период становления речи слух играет главную роль, принимая активное участие в контроле над ней. Вот почему важным фактором для формирования произносительных навыков является та речевая среда, которая окружает человека с первых дней жизни.

Ритмические упражнения развивают и укрепляют память. Такие упражнения тренируют способность сосредоточиться на предложенной задаче, требующей как объема, так и устойчивости внимания.

Для усвоения материала и наработки автоматического произносительного навыка по изучению правил звучания безударных гласных (редукции); йотации гласных; произношения сочетаний **АА, АО, ОО, ОА** как двойное **а**; **И** как **Ы**; **А** в предударной позиции после **Ч, Щ** и т.д. используются практические упражнения.

Например: йотация гласных.

Сопоставьте звучание гласных без [j] и с [j], произнесите точно : Ад – яд; мак – маяк; бок – буёк; пример – премьер; полёт – польёт и т.д.

Произношение сочетаний АА, АО, ОО, ОА как [аа].

1. Составьте сочетание «предлог + слово». Произнесите точно:

ДО, НА, ЗА, ПРО + автобус, облако, окраина, античность и т.д.

*2. Произнесите словосочетания. Следите за безударными сочетаниями гласных на стыке слов: **довольно активно обороняться; можно опоздать на открытие** и т.д.*

Трудности в изучении произношения согласных звуков возникают с ассимиляцией, точнее с произношением некоторых сочетаний согласных. Для закрепления произносительного навыка также предлагаются упражнения, например: *Составьте сочетание «предлог + слово». Произнесите точно:*

ИЗ, С, БЕЗ, ЧЕРЕЗ + чернила, щавель, шапка, жаргон и т.д.

Весь курс сопровождается заданиями по транскрибированию (предлагается упрощенный вариант транскрипции, которая обязательна к освоению) и произнесению вслух текстов, которые обучающиеся самостоятельно находят в художественной классической литературе.

Все орфоэпические правила данного курса даются в сравнительной характеристике сценической речи (иногда старомосковских норм)

и современного языка, что даёт возможность студентам понять и прочувствовать, что норма это исторически сложившееся явление.

Итак, сбалансированное дыхание, точная установка звуков, наработка дикционных и голосовых навыков, владение нормами произношения и логического чтения текста – вот навыки и умения, которые предлагает к освоению данный курс. Авторская методика предлагает вариант исправления диалектного произношения. Изучая орфоэпические правила, формируется возможность теоретически понять, освоить запись транскрипции звуков, чётко увидеть на бумаге, а прослушивая, выполненные упражнения и задания - услышать свои ошибки. Избавиться от речевых ошибок возможно только в том случае, когда точно знаешь, в чём состоит эта ошибка и можешь зафиксировать её на слух. Когда-то С.М.Волконский писал: «Однако, ни объяснения, ни примеры не помогут, если человек сам не почувствует своих ошибок: только опознанную болезнь можно лечить.» [2. С.9]

На основе курса «*Практическая орфоэпия*» родилась новая программа «*Практикум устной речи*» для иностранцев, приезжающих в Москву совершенствовать свой русский. Данный курс является совместной частью образовательной программы между Театральным институтом имени Бориса Щукина и Middlebury School in Russia. Эта программа не предполагает участия в обучении профессионально ориентированных студентов в области театра. Это учащиеся с разными интересами, с разной подготовкой, но, в основном, изучающие русский язык второй год.

Данная программа явилась вариантом адаптации курса «*Практическая орфоэпия*». Программа рассчитана на 26 академических часов (13 недель), такое количество часов связано со сроком пребывания обучающихся в Москве.

Занятия начинаются с обязательной дыхательно-голосовой разминки, с упражнений для релаксации и снятия мышечного и эмоционального зажима обучающихся. Тренинг проходит стоя, используется активное движение как элемент позволяющий прочувствовать взаимосвязь голоса, речи и тела. В дикционном тренинге используются трудно проговариваемые пучки согласных. Работа над ритмикой слова занимает особое место, фиксируется внимание на звучании ударного слога.

Начинается работа с произнесения вслух гласных и согласных звуков, слов, затем поговорок и пословиц, позже чистоговорок с обязательным прохлопыванием ударных и безударных слогов. Занятия проходят в атмосфере игры, азарта и радости. Работа над чистоговоркой сопровождается не только хлопками ударного слога, но и, как вариант, при звучании чистоговорки включаются ноги – протопать, станцевать...с разными ритмами, но с обязательным акцентом на сильную долю.

Вот ещё одно упражнение – существование в ансамбле звучания, очень азартное упражнение. Группа делится на три части, у каждой части свой вариант чистоговорки: например: 1. *Купи купу пик*; 2. *Пик купу купи*; 3. *Купу пик купи*.

Сначала проговариваются хором по очереди все три варианта. Затем варианты распределяются по группам, начинают первые, через один такт включаются вторые, а затем и третьи. Все продолжают звучать хором со своими вариантами. Получается речевой ансамбль. Каждый из трёх вариантов имеет свою ритмическую конструкцию и удержаться, точно слыша не только своего партнера, но и весь ансамбль, очень сложная задача. Эти упражнения направлены и на внимание, и на умение услышать партнера, и на раскрепощение, и на отработку дикции.

В программу включена работа над текстом русской народной сказки, которая тоже начинается с постановки ударения, разбор текста сопровождается постановкой пауз и осмысления содержания – главный вопрос – о чём? Про что? Как к этому относиться? В русском языке существуют особенности артикуляционной базы согласных и гласных звуков. Такой особенностью на отрезке слова является система переключений артикуляций гласных и согласных звуков. В речи звуки произносятся не изолированно, а один за другим, поэтому органы артикуляционного аппарата должны быстро менять свое положение. Четкого произношения звуков, слов, фраз можно добиться, если органы артикуляционного аппарата будут достаточно подвижны, а их работа – координирована. Задача, чтобы темп произносимого текста был медленным, осмысленным.

Как домашнее задание студенты получают видео и аудио файлы с вариантами профессионального чтения стихотворений А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, А.Блока и Б.Пастернака.

Обучающимся предоставляется возможность сравнить чтение, проанализировать текст и подготовить свое чтение вслух.

Заканчивается курс открытым уроком, который начинается с небольшого дыхательно-голосового тренинга, затем группового прочтения русской народной сказки, и обязательным индивидуальным выступлением – чтением наизусть стихотворений русской классики (выбор за студентом). Вот так выглядит план программы.

ПЛАН ЗАНЯТИЙ «Практикум устной речи»

№\ №	Тема	Объем учебного материала	Домашнее задание на следующее занятие
Занятие №1	Внимание. Дыхание. Артикуляция	Тренинг – практические упражнения на развитие навыков концентрации внимания. Дыхательный тренинг. Скоординированное дыхание. Освобождение тела. Работа с мышцами артикуляционного аппарата. Работа над гласными и согласными. Чтение вслух слов с обязательным выделением ударного слога.	Повторить комплекс упражнений, пройденных на занятии. Выполнить упражнения по практической орфоэпии, связанные с ритмической основой слова.
Занятие №2	Дыхание. Дикция. Ритмическая конструкция слова.	Тренинг – комплекс дыхательных упражнений, артикуляционных упражнений. Работа с гласными звуками. Междометия. Звучание голоса. Чтение вслух пословиц и поговорок с выделением ударного слога в каждом слове.	Повторить комплекс упражнений, пройденных на занятии. Выполнить упражнения по практической орфоэпии, связанные с ритмической основой слова.
Занятие №3	Дыхание. Дикция. Работа с пословицами и поговорками.	Тренинг – комплекс дыхательных упражнений. Работа с согласными звуками: К-Г; Т-ТЬ; Д-ДЬ; шипящие, Р-РЬ. Тело и звук. Отработка дикционных упражнений на пучки согласных. Чтение вслух слов, пословиц и поговорок. Проверка домашнего задания. Разбор стихотворения.	Прослушать записи чтения стихотворения А.С.Пушкина «Я вас любил». Домашняя работа над чтением стихотворения вслух.
Занятие №4	Дыхание. Дикция. Работа над индивидуальными недостатками речи.	Тренинг – комплекс дыхательных и дикционных упражнений. Проверка творческого задания на согласные звуки. Работа с действенной основой слова и текста. Конструкции «вопрос- ответ», «восклицание». Отработка дикционных неточностей. Чтение вслух. Разбор стихотворения. Проверка домашнего задания.	Прослушать записи чтения стихотворения А.С.Пушкина «Пророк». Домашняя работа над чтением стихотворения вслух.

Занятие №5	Дыхание. Дикция. Работа над чистоговоркой.	Тренинг – комплекс дыхательных и дикционных упражнений. Работа с ритмикой слова, предложения, фразы. Чтение вслух русской народной сказки. Проверка домашнего задания. Разбор стихотворения.	Прослушать записи чтения стихотворения М.Лермонтова «Тучи». Домашняя работа над чтением стихотворения вслух.
Занятие №6	Голосоречевой тренинг. Проверка пройденного материала.	Тренинг – комплекс дыхательных и дикционных упражнений. Отработка индивидуальных текстов. Чтение вслух. Проверка домашнего задания.	Прослушать записи чтения стихотворения А. Блока «Незнакомка». Домашняя работа над чтением стихотворения вслух.
Занятие №7	Голосоречевой тренинг. Работа с текстом	Тренинг – комплекс дыхательных и дикционных упражнений. Упражнения «ширма»- озвучение текста. Работа над сказкой. Разбор стихотворения. Проверка домашнего задания.	Прослушать записи чтения стихотворения А. Блока «Когда ты загнан и забыт...». Домашняя работа над чтением текста вслух. Творческое задание – упражнение «ширма»
Занятие №8	Голосоречевой тренинг. Работа с текстом	Тренинг- комплекс дыхательных, дикционных и голосовых упражнений. Диалоги из поговорок. Работа над сказкой. Разбор стихотворения. Проверка домашнего задания.	Прослушать записи чтения стихотворения Б.Пастернака «Мело, мело по всей земле..» и «Быть знаменитым некрасиво» Домашняя работа по отработке всех индивидуальных текстов. Найти стихотворения русских поэтов.

<p>Занятие №9</p>	<p>Голосоречевой тренинг. Работа с текстом</p>	<p>Тренинг – комплекс дыхательных, дикционных и голосовых упражнений. Диалог из поговорок (продолжение работы), «ширма». Разбор стихотворения Б. Пастернака. Проверка домашнего задания. Работа над сказкой. Индивидуальные стихотворения (чтение вслух, разбор)</p>	<p>Повторение и отработка комплекса упражнений. Домашняя работа над чтением текста сказки вслух. Найти стихотворения для индивидуального прочтения вслух.</p>
<p>Занятие №10</p>	<p>Голосоречевой тренинг. Работа с текстом</p>	<p>Тренинг – комплекс упражнений (дыхание, голос, дикция). Работа над сказкой. Чтение вслух. Диалоги из поговорок (продолжение работы)</p>	<p>Выучить наизусть текст сказки (свой индивидуальный фрагмент). Выучить наизусть выбранные стихотворения.</p>
<p>Занятие №11</p>	<p>Подготовка к открытому уроку. Повторение пройденного материала.</p>	<p>Тренинг – комплекс упражнений (дыхание, голос, дикция). Работа над сказкой. Индивидуальные дикционные упражнения. Диалоги. Чтение индивидуальных стихотворений.</p>	<p>Вспомнить и подготовить все творческие задания.</p>
<p>Занятие №12</p>	<p>Подготовка к открытому уроку. Повторение пройденного материала.</p>	<p>Тренинг – комплекс упражнений (дыхание, голос, дикция). Работа над сказкой. Индивидуальные стихи.</p>	<p>Отработать отобранные творческие задания.</p>
<p>Занятие №13</p>	<p>Открытый урок (творческий показ)</p>	<p>Практическое освоение навыков устной речи русского языка. Групповое звучание: чтение сказки. Индивидуальные стихи наизусть (точное произнесение по мысли)</p>	

О результатах свидетельствуют отзывы самих обучающихся и преподавателей, которые отмечают положительные сдвиги в обучении. Вот отзыв декана международных программ Middlebury School in Russia :

«Программа курса разработана с учетом индивидуальных потребностей каждого из студентов. Практические занятия – работа над артикуляцией, дикцией, устной речью – проводятся на материале русских народных пословиц и поговорок, а также сказки в форме практических тренингов. В основе курса лежат принципы технологии эффективности коммуникации, построенные на использовании практических основ театральной педагогики, а именно, сценической речи.

Данный курс представляет собой практические занятия, которые дают возможность студентам освоить конкретные навыки говорения на русском языке, сформировать способность осуществлять речевую деятельность на базе этих знаний – увеличить словарный запас, а также поработать над эмоциональностью речи. Курс является существенным дополнением к основному курсу грамматики русского языка.

Такие занятия раскрепощают студентов, позволяют в живом взаимодействии с преподавателем и с другими студентами тренироваться правильно произносить трудные звуки и сочетания звуков – характерные для русского языка, но часто нехарактерные для английского языка. Используемая техника преподавания сценической речи, динамика и ритмика занятий позволяет каждому студенту прочувствовать разницу воспроизведения различных звуков на русском языке, проговорить эти звуки много раз, ошибиться и, наконец, понять и исправить свою ошибку, таким образом, на физиологическом уровне закрепляя получаемые во время занятий навыки.

Интонационирование – очень важный элемент программы. Даже простые междометия, произнесенные с определенной интонацией, могут кардинально изменить смысл фразы, поменять контекст и так далее. Студенты получают возможность осознать, насколько существенна эмоциональная окрашенность речи и как расставлять эмоциональные акценты по-русски.

На этих занятиях студенты в концентрированном виде получают широкий спектр представлений о навыках устной русской речи – опытные знания, которые иначе, возможно, пришлось бы нарабатывать годами. Очень существенным достижением является то, что к концу программы студенты могут запоминать и правильно воспроизводить объемные тексты на русском языке – декламировать наизусть стихи и даже читать обширные отрывки из прозы. И делают это в большинстве случаев не только фонетически верно, но и даже артистично! Освоение данного материала позволит студентам в дальнейшем подготовиться к сдаче международных экзаменов по русскому языку как иностранному».

В заключении хочется отметить, что программа «Практическая орфоэпия», получившая начало в недрах театральной Школы, является фундаментальной методической основой, которая в дальнейшем может развиваться и адаптироваться под конкретные запросы разных категорий слушателей.

Литература

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. / пер. с др.-греч. В. Аппельрота, Н.Платоновой. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классики»; 2007.-352 с.
2. Волконский С. М. Выразительное слово: Опыт исследования и руководства в области механики, психологии, философии и эстетики речи в жизни и на сцене. Изд.3-е.- М.: ЛЕНАНД, 2015. – 216 с. (Школа сценического мастерства.)
3. Оссовская М.П. Уроки орфоэпии. Театральный институт имени Бориса Щукина. Учебное пособие. – М.: Издательская группа «Граница», 2013. – 116 с.
4. Оссовская М.П. Практическая орфоэпия: Учебное пособие.- 2-е изд.. испр. и доп. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2016.-124с.
5. Оссовская М.П. Как исправить говор?10 основных произносительных ошибок (практикум для самостоятельной работы). 2-е изд. испр. и доп. – М.; Граница.2016. –110 с.

(liczba znaków ze spacjami 29 550)

Елена Статкевич

Роль чтения в формировании эстетических ценностей учащихся старших классов

В данной статье анализируется роль чтения в формировании эстетических ценностей старшеклассников. Проведенные нами исследования характера эстетического выбора старшеклассниками объектов, предметов, явлений, событий, деятельности, показали, что первое место среди видов искусства занимает музыка. На втором месте – кинофильмы с детективным, приключенческим или любовным сюжетом. Третье место занимают литературные произведения, чтение которых, по мнению реципиентов, обогащает их внутренний мир и влияет на выбор нравственных и жизненных позиций.

Ключевые слова: чтение, эстетические ценности, музыка, внутренний мир

В современном мире сегодня востребована разносторонне развитая, нравственно зрелая и творческая личность, обладающая высокой культурой и устойчивым мировоззрением. Основной акцент в формировании такой личности переносится на ценности, которые являются смыслообразующей основой бытия человека.

Высшими в системе ценностей являются духовные, которые включают нравственные, политические, экологические, эстетические и др.

Наше исследование сфокусировано на эстетических ценностях *красоты, гармонии и эстетического идеала как критериях самопознания и самоопределения личности* и опирается на исследования О.Ю.Богдановой, В.В.Голубкова, М.П.Жигаловой, Н.И.Кудряшева, А.Н. Леонтьева, В.Г.Маранцмана, Н.Д.Молдавской, Т.Ф.Мушинской, О.И.Никифировой, Е.В.Перевозной, П.М.Якобсона и др.

Своеобразие осмысления таких ценностей определяется характером эстетического отношения человека к действительности – непосредственным, чувственно-духовным, бескорыстным восприятием, ориентированным на познание и оценку содержательной формы, структуры, меры организованности и упорядоченности реальных объектов [11, с. 393].

Осваивая ценности, человек приобретает качества, характеризующие его как личность, как активного субъекта жизнедеятельности, способного совершать выбор программ поведения на ценностной основе.

Усвоенные в процессе эстетического воспитания ценности и представления служат для индивида своеобразным эстетическим эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои интересы в области искусства, эстетические потребности и актуальное поведение, связанное с созиданием по законам красоты.

Особую актуальность данный вопрос приобретает в старшем школьном возрасте, в период мировоззренческого и жизненного самоопределения, когда старшеклассники вовлечены в процесс самопознания и нуждаются в сформированных критериях жизненно важных выборов. Поэтому важно заложить у учащихся в этом возрасте представления о красоте, гармонии и эстетическом идеале как лично значимых критериях оценки жизнедеятельности, способствующих самоопределению и самореализации старшеклассников.

Наше исследование, которое проводилось в течение нескольких лет в школах №7, 12, 14, 16, 18 г. Пинска, № 6 г. Минска показало, что ценностные ориентиры старшеклассников (было опрошено 440 старшеклассников) связаны с их жизненными планами, определяют сознание, мотивацию поведения, убеждения и интересы, характер и склонности, эстетическое отношение к окружающей действительности, влияют на жизненные позиции, нравственное самосознание, личностное и профессиональное самоопределение.

По результатам опроса учащихся о предпочитаемых видах искусства (музыка, литература, кино, театр, цирк, хореография, живопись, графика, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство, дизайн) мы выявили, что у большинства старшеклассников имеется потребность в общении с эстетическими объектами, что является хорошей предпосылкой формирования у них эстетических ценностей.

Первое место среди видов искусства у старшеклассников занимает музыка. На втором месте – кинофильмы с детективным, приключенческим или любовным сюжетом. Зачастую это западные (чаще американские) фильмы: «Титаник», «Код да Винчи», «Такси», «Гарри Поттер», «Сумерки», «Матрица», «Азбука любви», «Криминальное чтиво», «Красотка»; но среди них есть и советские кинофильмы: «Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Ирония судьбы, или «С легким паром», «Любовь и голуби», «Бриллиантовая рука». На вопрос о популярных произведениях киноискусства конца XX века учащимися были названы фильмы: «Бригада», «Бумер», «Гладиатор», «Брат», «Клон».

По содержанию, тематике, жанровым и видовым характеристикам представленные фильмы различны, что свидетельствует о разнообразии интересов старшеклассников. Однако сознание старшеклассников определяют популярные западные киноновинки, остающиеся мощным средством воздействия в массовой культуре.

Третьеместозанимают литературные произведения. В ходе исследования читательских интересов старшеклассников, нами было установлено, что наряду с произведениями классической литературы, изучаемыми в рамках школьной программы («Война и мир», «Вишневый сад», «Гроза», «Отцы и дети», «Преступление и наказание»), школьники называют произведения как зарубежных, так и русских авторов, отдавая предпочтение детективам (Э. Квин, Э. По, А. Конан Дойл и др.) и фантастике (А. Беляев, братья Стругацкие и др.). Старшеклассники, в основном, выбирают чтение для отдыха и развлечения. Небольшое место в своей жизни старшеклассники отводят театру, хореографии и живописи.

Однако учет возрастных психологических особенностей учащихся старших классов позволил нам определить, как в процессе специально организованной учебно-воспитательной деятельности формируется личность, способная к адекватной оценке эстетических объектов, имеющая творческий потенциал для трансформации в субъекта-носителя эстетических ценностей.

Хотелось бы отметить, что формирование, развитие и становление личности старшеклассника напрямую связано с получаемой им информацией.

И в современном мире среди многообразия источников информации книга, независимо от формы представления (печатной или электронной), по-прежнему остается основой культуры. Она выступает в качестве средства сохранения информации для следующих поколений, коммуникации в виде произведения и неисчерпаемого источника знаний.

А чтение является одним из способов передачи и усвоения знаний и духовных ценностей, выработанных человечеством, средством образования и воспитания личности. В чтении переплетены непосредственно чувственное познание и опосредствованное отражение действительности. И именно через обращение к книге, чтению старшеклассники развиваются, расширяют свой кругозор и приобщаются к духовным ценностям, в том числе и к эстетическим. Это то окно, через которое они видят, познают мир и самих себя.

В этом случае в духовную работу включаются все силы и творческие способности: чувства, интеллект, память и воображение. В процессе чтения старшеклассник находится в состоянии напряженной духовной деятельности, в которой участвуют почти все психические процессы личности: мышление, восприятие, ощущение, воля, воображение, эмоции, внутренняя речь.

С учетом эмоциональной природы эстетических ценностей выбор логики и педагогических инструментов для их формирования осуществлялся с ориентацией на внутриличностный механизм аксиологического развития: эстетическое восприятие → эстетическое переживание → оценка-размышление → творческое самовыражение → аксиологическая рефлексия. Актуализации эстетического переживания при этом отводилась приоритетная роль.

Широкими возможностями в формировании эстетических ценностей старшеклассников в общеобразовательной школе Республики Беларусь обладают дисциплины гуманитарного цикла (русская литература, белорусская литература, всемирная история, история Беларуси, обществоведение), которые объединяют элементы науки и культуры, а также практической деятельности. Они организуют такую форму общения, как дистанционный контакт, отстранённый во времени и пространстве, позволяющий через обращение к значимому эстетическому опыту сознать и осмысливать свой опыт, сравнивать и сопоставлять.

Содержание данных дисциплин посвящено освещению социальных и нравственно-эстетических проблем человека и обращено непосредственно к духовному миру школьников, направлено на их индивидуальность, личную систему ценностей. Тематика изучаемых дисциплин способствует ценностно-смысловому освоению человеческого бытия, которое связано с проблемой выбора, определяемого ценностями. Формирует эстетическое отношение, которое позволяет школьникам выявить и раскрыть меру целостности, гармонии, красоты воспринимаемых ими явлений и предметов окружающего мира, проявить свои эстетические способности в художественно-творческой деятельности. Развивает в учениках способность видеть эстетически ценные явления в искусстве и окружающем мире; воспитывает эстетический вкус; способствует становлению эстетического идеала.

Однако особое место в образовательном процессе занимает *литература*, так как она призвана зародить у учащихся тягу к красоте, гармонии, идеалу, добру, справедливости. Она обладает универсальными средствами воздействия на личность.

Литература целостно, системно влияет на интеллект, чувства, мировоззрение и миропонимание, общую культуру учащегося, развивает познавательно-мыслительные способности.

Глубина и сила воздействия литературы обуславливается тем, что усвоение художественных идей, обогащение опытом предшествующих поколений происходит в личностной форме, ибо литература влияет комплексно на «ум» (интеллектуальную составляющую) и «сердце» (сферу эмоций) читателя. «Формирование личности под воздействием литературы осуществляется посредством реализации творческих способностей, духовных возможностей человека в результате и в процессе включения в чужую жизнь, через ее открытие и освоение» [10, с. 16] и эффект чтения виден в направленности «на личность ребенка, которая развивает, творит «я», активизирует теоретическое мышление, обогащает сознание, воспитывает эмоции, создает готовность к деятельному соучастию» [10, с. 213].

Главным объектом изучения являются литературные произведения. Мир художественного произведения – это «вторичная модель реальности», в которой воссоздана целостная картина мира, отображающая социальные противоречия, сложные причинно-следственные связи,

процесс самосовершенствования личности, способы постижения автором действительности.

В художественных произведениях в образной форме отображен огромный опыт духовного развития, ценностных исканий и самовоспитания человека, познания в художественном слове-образе окружающего мира, освоение и осмысление которого необходимо для духовного становления личности.

Художественные тексты позволяют эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всем его многообразии связей вещей, событий, отношений. Именно при чтении художественного произведения осуществляется его непосредственное эмоциональное восприятие, понимание идейного содержания произведения, обдумывание прочитанного. Читательское восприятие включает внутренний процесс постижения старшеклассниками искусства, то есть «для себя».

Чтение расширяет кругозор, повышает интеллектуальные способности, заставляет мыслить и анализировать. На страницах книг предоставляются различные пути решения широкого круга проблем. В процессе изучения литературных произведений происходит развитие духовного самосознания, обогащение духовных ценностей старшеклассников, формирование их взгляда на жизнь.

В литературе мысль всегда окрашена эмоционально, и ее изучение способствует развитию эмоциональной сферы личности; формирует эстетические чувства, выражающие понимание красоты, гармонии, идеала; обогащает эстетические знания старшеклассников, соединяя логическое и образное. В произведениях раскрывается человеческий идеал мира, гармонии, красоты; они учат видеть прекрасное, мыслить образно, различать красивое и безобразное, отражают идеалы народа, формируют любовь к родной земле. Эта проблема всесторонне отражена в научных исследованиях М.П.Жигаловой [1-7]. Приведем одни из примеров прочтения лирического произведения [6, с. 28-29]:

«Будем как солнце!...». Так называется стихотворение К.Бальмонта, после прочтения которого, кажется, что прикоснулся к тайне, загадке, глубокому смыслу и философскому подтексту. Восхищает стремление автора и его лирического героя к идеалу, совершенству. Интригует завуалированность, недоговоренность, туманность образов-символов.

Книга символов «Будем как солнце», написанная в 1903 году с эпиграфом из Анаксагора, удивляет своим оптимизмом, призывом к чистоте человеческих помыслов и деяний. Красота видится К.Бальмонту и как цель, и как смысл, и как пафос его жизни.

Первая и последняя фразы стихотворения («Будем как солнце!» и «В этом завет красоты!») составляют композиционное кольцо. Лирическому герою недостаточно просто присутствия солнца. Он хочет душевного тепла, уюта, радости жизни, обретения своей «нужности» на Земле. Притом, он хочет это как иметь, так и отдавать.

Лирический герой уверен, что человек должен стремиться быть как солнце «всегда молодое», стремиться «к новому, к сильному, к доброму, вероятно, и к злему, что указывает на двойственность человеческой природы, ведь и солнце тоже не только греет, ласкает, но и сжигает.

В стихотворении прослеживается стремление Бальмонта сочетать мгновенное, единичное с целостным восприятием мира: «Будем молиться всегда неземному / В нашем хотенье земном!» или «...нас манит число роковое / В вечность...».

Солнце как источник света и человеческой совести стоит в центре мира, так как оно служит главному источнику – продолжению жизни на Земле.

Отсюда доминантные и ключевые слова: «будем», «солнце», «молодое», «вечно», «стремимся», «счастье», «мечты», «красота», которые раскрывают тему стихотворения: стремление быть вечно молодым через мечту о красоте. Потому и интонация стихотворения восторженно-побудительная.

Наблюдается фонетическое противопоставление звуков б, д сонорным м, н. Часто повторяющийся звук «о» ассоциируется с солнцем, чем-то большим, круглым, добрым.

Фоника, лексика (преобладание глаголов повелительного наклонения, морфология (обилие прилагательных-эпитетов), богатый синтаксис (побудительные предложения, доминирование сложноподчиненных предложений), разнообразные тропы и фигуры (метафоры, риторический вопрос, инверсия, эллипсис и т.д.) активно строят образ Солнца – вечной молодости и красоты.

Наблюдается композиционная завершенность. Стихотворение начинается темой «Будем как солнце», а заканчивается этой же фразой – выводом: «Будем как солнце, оно – молодое». Поэтому последняя фраза: «В этом завет красоты!» – звучит как оптимистический, жизнеутверждающий аккорд. Своё обращение поэт адресует и читателю, и себе одновременно. Его советы можно сформулировать так:

- Максимум требований к себе и каждому, живущему на этой Земле, чтобы она становилась еще прекраснее.*
- Романтизм во всем, что касается мечтаний и тогда не страшен серый быт.*
- Самый большой счет к бытию, потому что самая большая ценность на земле – жизнь.*
- И еще. Призыв «Будем как солнце» оправдан тем, что солнце всегда молодое. А значит, обращение поэт адресует, прежде всего, молодости как началу новой жизни; молодости, которой всё под силу» [6, с. 28-29].*

Следует заметить, что с переживания радости берет начало гармония между внутренним миром человека и окружающим его миром. Доброта, отзывчивость, чуткость говорят о внутренней красоте поступков, отношений.

Познавая прекрасное в отношениях, природе, искусстве, приобретаетая и закрепляя чувственно-эмоциональный опыт человечества, личность формирует в своем сознании общественные идеалы, эстетические нормы

общечеловеческой морали, ее лучшие традиции, вырабатывает критерии оценки в своем эстетическом отношении к действительности и искусству.

Литература

1. Жигалова, М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе: интерпретация и анализ. Монография. – Саарбрюккен, Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG, 2012. – 305с.
2. Жигалова, М.П. Типология анализа произведений русской литературы в школах Республики Беларусь (10-11 классы). Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук / М.П. Жигалова. – Москва, 2005. – 62с. (3,5 п.л.)
3. Жигалова, М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и методика: монография / М.П. Жигалова. – Брест: БрГУ имени А.С.Пушкина, 2008. – 225с.
4. Жигалова, М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография / М.П. Жигалова; Брест. гос. ун-т имени А.С.Пушкина. – 2-е изд., доп. – Брест: БрГУ, 2011. – 269с.
5. Жигалова, М.П. и др. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие / под ред. В.А.Кохановой / М.П. Жигалова, В.А.Коханова, Е.Ю.Кольшева, Н.С. Михайлова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 248с. – авторские разделы 5.3 (с. 152-164), 8.3 (с.222-238).
6. Жигалова, М.П. Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика. Монография. – Берлин, Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG, 2011. – 305с.
7. Жигалова, М.П. Полиэтническая литература Малоритчины: интерпретация и анализ произведений: монография. – Брест: Издательство БрГТУ, 2017. – 240с.
8. Жигалова М.П. Педагогика: уч.- метод. комплекс для слушателей ИПК и П. – Брест: БрГТУ, 2017. – 141с.
9. Жигалова, М.П. «Спешите медленнее жить...» А. Ю. Аврутин: жизнь и творчество. Монография. – Брест: Издательство БрГТУ, 2018. – 164с.
10. Полозова, Т. Д. «Всем лучшим во мне я обязан книгам» : кн. для учителя / Т. Д. Полозова, Т. А. Полозова. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
11. Эстетика: словарь / А. Л. Абрамов [и др.] ; под ред. А. А. Беляева. – М.: Политиздат, 1989. – 445 с.

(liczba znaków ze spacjami 17 348)

Эльжбета Стручик-Долук
Уршуля Шаляст-Бытыс

Использование аутентичных текстов в обучении чтению на иностранном языке как средство развития коммуникативной активности

В статье рассматривается одно из важнейших средств обучения иностранному языку, чтение, которое представляет собой одновременно цель и средство обучения. Умение читать даёт возможность учащимся обогатить свой духовный мир, читать незнакомый текст и понимать его содержание, извлекать из него необходимую информацию и использовать её для разных целей. Существенная задача, которая стоит перед преподавателем иностранного языка – привлечь внимание учащихся к чтению, чтобы они желали читать не только текст на занятиях, который есть в учебнике, но стимулировать учащихся читать и аутентичные тексты для удовольствия. Целью статьи является описание разнообразных видов чтения текстов на иностранном языке и обращение внимания на роль постоянного, регулярного общения учащегося с аутентичными текстами, потому что внимание к чтению таких текстов позволяет научить учащихся работать со словарём, что помогает расширить словарный запас обучаемых и повысить уровень коммуникации.

Ключевые слова: аутентичный текст, иностранный язык, языковые компетенции, коммуникативные компетенции, анализ текста, чтение, виды чтения, обучение чтению

1. Введение

В процессе обучения иностранным языкам чтение является очень важным видом речевой деятельности, поскольку влияет на становление других видов речевой деятельности. За единицу обучения во всех видах речевой деятельности принимается текст. Чтение текстов присутствует уже на первых занятиях иностранного языка и постоянно сопровождает процесс

изучения языка. В зависимости от этапа обучения используется разный текстовый материал, от понимания очень простых текстов, читая по фразе, до чтения длинных, сложных текстов. Необходимость соответствия текстов изучаемым явлениям означает, что обучение языку начинается на основе не реальных, а специально созданных текстов. Такие тексты, получившие название «учебные», освобождены от трудностей и насыщены изучаемыми единицами языка. По мере овладения языком характер текстов меняется: от учебных переходят к адаптированным, а затем к аутентичным. Умение читать разные тексты должно складываться постепенно, в течение всего процесса обучения.

Овладение учащимися умением читать на иностранном языке является одной из практических целей изучения языка.

Конкретной задачей в обучении чтению является не только умение быстро читать про себя учебный текст на занятиях, но тоже уметь прочитать профильный текст, статью в газете или журнале, художественное произведение для удовлетворения.

Целью обучения чтению на конкретном занятии является формирование умения читать незнакомый, аутентичный текст без посторонней помощи, с соответствующими скоростью и пониманием, в зависимости от цели чтения.

Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют немногие, но возможность читать на иностранном языке аутентичные тексты, газеты, журналы, объявления, учебные тесты, научные тексты, художественную литературу, профильные тексты имеют практически все. Процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные операции и его результат, то есть извлечение информации, имеет огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Эта форма письменного общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства и таким образом обучает, развивает, воспитывает.

Особенность чтения в отличие от восприятия других видов культуры, как телевидение или радио в том, что это труд, но труд интересный и доставляющий удовольствие. Только труд, который человек вкладывает в самого себя, позволяет формировать читательские качества, а они делают чтение постоянным. И неважно, на каком языке студент читает, на родном или на иностранном. Самое главное, чтобы он постоянно читал.

По словам Л.В.Московкина и А.Н.Щукина, в процессе обучения иностранным языкам чтение должно занимать важное место. Умение читать не только должно быть на первом месте, оно должно стать целевой установкой обучения. Нужно подчеркнуть, что люди, которые много читают на иностранном языке, сохраняют умение говорить на иностранном языке дольше, чем люди, читающие мало. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.329)

Предметом чтения является чужая мысль, которая кодируется в тексте и подлежит распознаванию при зрительном восприятии текста, а его продукт – это умозаключение, понимание смыслового содержания. Это формирует

мотивационную готовность для дальнейшего чтения. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.331)

Основной целью обучения чтению на иностранном языке является формирование навыков и умений, которые позволяют воспринимать текст на иностранном языке в качестве источника информации. Для иностранных учащихся это один из вариантов знакомства со страной, ее культурой и достижениями народа.

Чтение может быть и одновременно средством общения, так как благодаря ему, учащиеся получают материал для формирования навыков и умений в области других видов речевой деятельности. Успешное усвоение лексического и грамматического материала, говорение и письмо зависит от уровня сформированности навыков чтения (ср. Московкин, Щукин 2010, с.332)

2. Виды чтения и формирование умений чтения

По словам А.А.Акишиной и О.Е.Кагановой, чтение является письменным репродуктивным видом речевой деятельности, в результате которой читающий получает важную информацию. Целью обучения чтению является раскрытие смысловых связей, т.е. понимание речевого произведения, представленного в письменном виде. Для того чтобы научиться читать, нужно выработать определенные умения и навыки, которые обеспечивают техническую сторону и те, которые позволяют воспринять смысл читаемого текста. Существуют два уровня понимания текста: уровень значения, в котором получаем информацию, и уровень смысла, содержащий понимание замысла автора, оценку и отношение к нему читающего. Для правильного чтения необходимые исходные способности в том числе: зрительная память, догадка, прогнозирование, внимание и наблюдательность. (ср. Акишина, Каган 2008, с. 96-98)

По степени проникновения в содержание текста и в зависимости от коммуникативных потребностей выделяют чтение: просмотровое, поисковое ознакомительное и изучающее.

Целью просмотрового чтения является получение самого общего представления о содержании текста, о его теме, о круге вопросов. На основе такого чтения студент выискивает в тексте лишь интересующую его информацию. Решает, нужен ли ему данный текст для более подробного изучения. Для достижения этой цели бывает достаточно прочитать заголовок, подзаголовок, отдельные абзацы или предложения. Это чтение быстрое, беглое, избирательное. К нему прибегают в профессиональной и бытовой сферах жизни, например, при чтении книг, газет. Этот вид чтения предполагает довольно высокий уровень сформированности умения читать, высокую скорость чтения и умение обходить трудности. Используется как предварительная стадия ознакомительного и изучающего чтения, в целях извлечения нужной информации из коротких прагматических текстов.

При поисковым чтении читающий должен обнаружить в тексте какую-либо информацию, о наличии которой ему стало известно из других источников. При обнаружении этой информации цель оказывается достигнутой, и чтение прекращается.

Целью ознакомительного чтения является извлечение основной информации из текста, получение общего представления о круге затрагиваемых вопросов, понимание главной идеи, некоторых основных фактов. Установка на восприятие лишь основной информации позволяет читать быстро, не обращая внимания на детали сообщения, и не задерживаться на незнакомых словах. Текст читается целиком, но в быстром темпе. Читающий не стремится запомнить прочитанное, так как не предполагает использовать в дальнейшем полученную информацию. Текст для ознакомительного чтения не должен быть трудным для учащихся в языковом отношении, может содержать незначительное количество новых лексических единиц, не встречавшихся ранее синтаксических конструкций, но и не должен препятствовать восприятию основной информации текста. При этом не предполагается пользование словарём. Внимание должно концентрироваться лишь на знакомых словах. При ознакомительном чтении степень полноты понимания составляет не менее 70%. Этот вид как наиболее распространенный во всех сферах повседневной жизни осуществляется на аутентичных материалах, отражающих особенности быта, жизни, культуры стран изучаемого языка.

Цель изучающего чтения – это максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить содержащуюся информацию. При изучающем чтении, т.е. чтении с полным пониманием содержания, необходимо понимать как главную, так и второстепенную информацию, используя все возможные средства раскрытия значения незнакомых языковых явлений. Читающий стремится полно и точно понять информацию, критически ее осмыслить. Это довольно медленное чтение, которое сопровождается остановками и перечитыванием отдельных мест. Степень полноты понимания составляет 100%, то есть, точное понимание всей информации.

Изучающее чтение – это и внимательное вчитывание и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Предполагает пользование словарём. Количество слов не должно превышать 10 – 12 на страницу. Не должно быть незнакомых грамматических явлений. На начальном этапе все тексты, предназначенные для изучающего чтения, построены полностью на знакомом материале. При этом виде чтения действует установка на длительное запоминание информации текста, на дальнейшее ее запоминание. Изучающее чтение предполагает использование содержания текста для последующего пересказа и обсуждения. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.333-334)

Если учесть степень проникновения в содержание текста, то можно говорить о детальном чтении, то есть чтении с полным охватом содержания, с пониманием главного, наиболее существенного. О чтении с общим охватом

содержания, т.е. с пониманием всего прочитанного или о поисковом чтении, как бы синтезе двух предыдущих видов, т.е. сначала с полным охватом содержания и выделением существенного для себя или заданного извне, а затем детальное чтение того, что должно быть объектом полного понимания.

По функции чтения выделяют: *познавательное чтение* только для того, чтобы извлечь информацию, осмыслить и хранить ее, кратко на нее прореагировав, вербально и невербально; *ценностно-ориентированное* - чтение для того, чтобы потом обсудить, оценить, пересказать содержание прочитанного, т.е. использовать результаты чтения в других видах речевой деятельности и *регулятивное* чтение с последующими предметными действиями, соотносящимися или несоотносящимися с описанными в тексте.

Если говорить о глубине понимания существует чтение на уровне значения и чтение на уровне смысла. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.334)

По словам Л.В.Московкина и А.Н.Щукина, «в современной методике преподавания иностранных языков вид чтения, при котором понимание текста основано на синтезе знакомых элементов и имеет беспереводный характер, принято называть определением – *синтетическое чтение*. Это чтение, для которого характерно беглое чтение про себя, при котором все внимание читающего направлено на содержание текста. Объектом проверки синтетического чтения является понимание читаемого. Этот вид чтения не отличается от чтения на родном языке. Синтетическое чтение принято противопоставлять другому виду чтения – аналитическому, при котором понимание текста осуществляется с помощью анализа его языковых средств и перевода». (Московкин, Щукин 2010, с.335)

Согласно замечаниям Л.В.Московкина и А.Н.Щукина, восприятие письменного текста происходит следующим образом: сначала воспринимается зрительный образ слова или слов, потом читающий должен соотнести зрительный образ воспринимаемой единицы со слухоречедвигательным, который хранится в его памяти. В процессе чтения читающий постоянно вынужден забегать вперед, пытаясь предугадать, предвосхитить, построить гипотезы о дальнейшем изложении.

Таким образом, чтение представляет собой сложный процесс, который включает технику чтения, определяющуюся полем чтения и понимание читаемого. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.332-333)

«Умения читать на иностранном языке подразделяются на умения восприятия и понимания читаемого. Следует обратить внимание на условность такого выделения, поскольку подлинное чтение обеспечивается единством процессов восприятия и понимания читаемого. Для того чтобы учащиеся могли читать на иностранным языке, им необходимо владеть графико-фонемными связями, то есть навыками чтения. Сформировать эти навыки можно только в процессе чтения». (Московкин, Щукин 2010, с.335)

По словам Л.В.Московкина и А.Н.Щукина, «как любое умение, умение читать основано на определенных навыках, т.е. на отдельных

автоматизированных действиях. Извлечение информации из текста возможно лишь тогда, когда развито умение читать. Это умение, в свою очередь, развивается на основе сформированных навыков. На правах таких навыков в умение читать входят:

- навыки соотнесения зрительного образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом; сумма этих навыков составляет технику чтения, это перцептивные навыки,
- навыки соотнесения слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением (...)

Указанные навыки обуславливают умение читать. Опираясь на технику чтения и на осознание значений речевых единиц, читающий воссоздает содержание всего текста и понимает его смысл». (Московкин, Щукин 2010, с.336)

3. Стратегии для успешного чтения и понимания на иностранном языке

Уметь читать – это, прежде всего, овладеть техникой чтения, мгновенно узнавать зрительные образы речевых единиц и озвучивать их во внутренней или внешней речи. Любая речевая единица является оперативной единицей восприятия. Чем крупнее оперативная единица восприятия, тем лучше техника чтения и в связи с этим выше уровень понимания текста. Стоит заметить, что узнавание единиц должно происходить, с однократного восприятия и восприятия каждый раз новых сочетаний речевых единиц, что свойственно реальным текстам. Уметь читать – это также обозначает мгновенно соотносить лексические единицы и грамматическое оформление с их значением.

В обучении чтению на иностранном языке перед преподавателем стоят существенные задачи. Он не только должен учить воспринимать текст с однократного восприятия, учить воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц, но также развивать скорость чтения про себя, развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц по разным признакам, учить мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его значением или даже развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом. Все перечисленные задачи должны формулироваться в качестве задач развития умения читать. (ср. Пассов, Кузовлева 2010, стр. 502-503)

Как утверждает Е.И.Пассов и Н.Е.Кузовлева, «обычно человек читает с разными целями, две из которых наиболее вероятны и важны для любой его будущей деятельности: один источник ему нужно просто просмотреть и понять основную мысль, не вдаваясь в детали (так называемое чтение с общим охватом содержания), другой – проработать тщательно, так как важны (нужны, интересны) детали (так называемое чтение с полным пониманием)».

Материалом для первого вида чтения являются тексты, содержащие до 3% незнакомых слов. Задача состоит в том, чтобы, несмотря на это, понять основное содержание текста, причем обращаться к словарю или использовать догадку нужно лишь тогда, когда незнакомые слова мешают понять основное содержание.

Материалом для второго вида чтения являются тексты, полностью построенные на знакомом материале, либо содержащие незнакомые явления (не более 6%), значение которых должно быть раскрыто любыми известными способами: с помощью догадки, сносок, словаря. Основная задача данного вида чтения – полностью понять все содержание, независимо от характера текста и способа снятия помех. Работа с этими текстами неодинакова. Наиболее распространенным видом упражнений, применяемых в обучении чтению, являются вопросно-ответные упражнения для «проверки понимания прочитанного». Однако они носят контролирующий, но не развивающий характер, оставляя понимание текста как конечного результата чтения «на откуп» самим учащимся». (Пассов, Кузовлева 2010, стр. 503-504)

Существуют три группы упражнений, помогающих развивать умение чтения. Первая группа упражнений – это содержательная идентификация, т.е. упражнения, которые помогают понимать читаемый текст.

Такие упражнения направлены на то, чтобы читающий смог идентифицировать содержание прочитанного с данными ему предложениями-высказываниями, похожими по содержанию. Здесь возможны следующие варианты упражнений:

- найти в прочитанном рассказе предложения, схожие по содержанию с данными;
- определить, соответствуют ли данные предложения содержанию текста;
- выбрать предложения из данных, которые соответствуют содержанию текста;
- найти в тексте предложения, которые расширяют и уточняют данные ниже высказывания.

Вторая группа упражнений – это содержательный поиск. Задача этих упражнений заключается в том, чтобы развивать механизм логического понимания. Читающий должен искать в прочитанном тексте то, что нужно, и искать это на основе того, насколько он понял прочитанное. Если он не понял основных мыслей текста, поиск не состоится. В этой группе можно перечислить следующие варианты упражнений:

- найти предложения подтверждающие...
- найти то, что характеризует...
- найти причины того, что...
- найти ответы в тексте

Третья группа упражнений – это смысловой выбор, их задачей является развитие механизма логического понимания, но попутно они развивают смысловую догадку, совершенствуют технику чтения и механизм

внутреннего речевого слуха. С помощью этих упражнений идет работа над смыслом текста, где в силу вступают логико-смысловые связи, выяснение ответов на вопросы: почему, зачем, в связи с чем, а также проводятся обобщения и умозаключения. Сюда отнесены упражнения следующих вариантов:

- выбрать подходящее заглавие из перечисленных;
- выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных вариантов;
- выделить смысловые отрывки текста и озаглавить их;
- передать своими словами основной смысл текста.

Достоинства вышеперечисленных упражнений заключаются в том, что эти упражнения предполагают многократное, коммуникативно-оправданное обращение к тексту, так как многократное просматривание текста в рамках выполнения одного упражнения развивает умение читать. Последовательное выполнение трех групп упражнений позволяет не только усвоить содержание текста, но и дойти до его понимания на уровне смысла. Главная заслуга этих упражнений заключается в том, что отпадает необходимость в открытом контроле. С одной стороны, нельзя выполнить эти упражнения, если читающий не понимает прочитанное, а с другой стороны, в процессе последовательного выполнения упражнений понимание обязательно дозревает, поднимаясь на качественно более высокий уровень (ср. Пассов, Кузовлева 2010, стр. 506-507).

Главные задачи в обучении чтению на иностранном – это увеличивать оперативную единицу восприятия, учить воспринимать новые единицы известных единиц, развивать скорость чтения, структурную и содержательную антиципацию, развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц, развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера, а также умение игнорировать неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом. (ср. Московкин, Щукин 2010, с.337)

4. Аутентичные тексты в обучении чтению на иностранном языке

Научить человека читать на родном языке является сложной задачей, научить читать его на иностранном языке ещё сложнее. В последние годы большое внимание в методике обучения иностранным языкам уделяется проблеме аутентичности текстов.

Аутентичные тексты, то есть тексты, заимствованные из языковой практики носителей языка, написанные для носителей языка носителями языка. Понятие «аутентичность» в настоящее время широко распространено. Аутентичными принято считать те материалы, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на данном иностранном языке. К ним относят тексты, извлеченные из газет и журналов, различного рода объявления, афиши, рекламы, вывески, расписания, меню, письма, корреспонденция, программы новостей радио и телевидения, авиа- и железнодорожные билеты, художественные тексты.

По характеру их обычно разделяют на прагматические (вывески, объявления, меню, расписание транспорта и т.п.), публицистические (газетные и журнальные статьи), художественные и научно-популярные.

В переводе с английского «аутентичный» обозначает «естественный». Аутентичный текст – это текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. Именно аутентичный текст передает все разнообразие иностранного языка. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики, в них присутствует много местоимений, частиц, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, фразеологизмов, идиом, сленгов, модных слов и т.д.

Аутентичные материалы мотивируют учащихся, потому что они более интересны и являются большим стимулом для изучения языка. Они приближают читателей к целевой языковой культуре, делая изучение более приятным. Работая с аутентичными текстами, учащиеся не просто выполняют то, что от них заранее ожидается, не просто работают над лексикой и грамматикой, а с увлечением открывают для себя какие-то понятия, узнают многое об образе жизни в зарубежных странах. Крупнейшим источником аутентичных текстов является Интернет, который дает учащимся возможность не только улучшить свои языковые навыки, но и повысить свои речевые умения. Для развития изучающего чтения можно, например, воспользоваться различного рода буклетами: проспектами, рекламами, театральными программами.

Информация, находящаяся в Интернете, может отражать исторические, политические события, недоступные подчас иным путем. Этот материал привлекает тем, что он лаконичен и содержит конкретную информацию в виде кратких новостей, рецептов, инструкций и т.п. При работе с таким материалом предусматривается полное извлечение информации, иначе нарушается целостность. Такие тексты можно использовать для изучающего чтения. Если предусматривается работа с текстом для ознакомительного, просмотрового или поискового чтения, всегда нужно подбирать подходящие тексты в сети заранее.

Важно, чтобы можно было организовать деятельность учащихся в соответствии со спецификой данного вида чтения, например: краткое реферирование или аннотация прочитанного текста, ответ на главный вопрос, поиск информации по данной проблеме и т.д. При работе с текстом необходимо учитывать три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Дотекстовый этап готовит учащихся к первому прочтению текста, стимулирует у них интерес к чтению, устраняет барьер языковых трудностей. У учащихся формируются общие представления о тематике текста. Они знакомятся с новой лексикой, определяют проблематику текста и отвечают на поставленные до чтения текста вопросы.

Целью дотекстового этапа является создание необходимого уровня мотивации у учащихся, по возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей. Чтение – это непрерывный процесс построения

догадок, процесс прогнозирования и предвосхищения, потому что порой то, что читатель привносит в текст, важнее того, что он может там найти. Поэтому на этом этапе можно использовать следующие упражнения и задания:

- работа с заголовком;
- использование ассоциаций, связанных с именем автора;
- формулирование предположений о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций;
- ознакомление с новой лексикой и определение проблематики текста на основе языковой догадки.

На текстовом этапе проверяются уже имеющиеся у учащихся речевые навыки, а также происходит дальнейшее их совершенствование.

На притекстовом этапе работы выполняются задания на подробный разбор текста, понимание его содержания. Цель этого этапа – проконтролировать степень сформированности разных языковых навыков и речевых умений и продолжить формирование соответствующих навыков и умений. Здесь можно предложить упражнения и задания типа:

- найди /выбери/ прочти/соедини/ вставь;
- ответы на предложенные вопросы;
- подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- предложения со следующими словами;
- описание внешности, места, событие;
- догадайся о значении слова по контексту;
- догадайся, как будут развиваться события во второй главе, части текста

Послетекстовый этап представляет собой средство образования продуктивных навыков в устной или письменной речи. Послетекстовый этап работы с текстом нацелен на вывод читателя на генерацию устной или письменной речи, опираясь на прочитанный аутентичный материал. Цель послетекстового этапа это использовать ситуацию текста в качестве речевой содержательной опоры для развития умений в письменной и устной речи. На этом этапе можно использовать следующие упражнения и задания:

- Опровергни мои утверждения или согласишься с ними
- Докажи, что...
- Дай характеристику...
- Составь план текста, выделив его основные мысли.
- Расскажи текст от лица главного героя
- Изложи содержание текста....
- Придумай новый конец текста
- Придумай новое название

Чтение – это, прежде всего, средство общения, средство которое является основой для развития других видов речевой деятельности. Чтение обладает большой образовательной и социокультурной значимостью. Оно погружает в языковую среду, расширяет кругозор и обогащает словарный запас.

В аутентичных текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Использование аутентичных текстов в обучении чтению на иностранном языке помогает развивать разговорную речь у учащихся, резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, так как обучение без мотивации неэффективно. Чтение аутентичных материалов содействует пробуждению познавательной мотивации, т.е. учащиеся знакомятся с неизвестными фактами из современной жизни страны изучаемого языка, что вызывает у них интерес. Кроме того, учащиеся осознают, что они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком. Чтение аутентичных материалов не только требует знания реалий, культуры, образа жизни страны изучаемого языка, но и становится ценным источником этих знаний.

Использование аутентичных материалов в обучении чтению обеспечивает учащимся ситуацию повседневной жизни страны изучаемого языка с ее культурой, проблемами, традициями.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что обучение естественному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что использование аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение не только монологической речи, но также и всем другим видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную речевую среду. Включение аутентичных текстов создаёт благоприятную почву для развития коммуникативных умений учащихся, обеспечивает активность и личную заинтересованность учащихся.

5. Заключение

Чтение как цель обучения, а, следовательно, и как самостоятельный вид речевой деятельности, выступает в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста.

Задачи обучения чтению заключаются в том, чтобы научить учащихся извлекать из текста информацию в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой проблемы, используя определенные технологии чтения.

Изучение иностранных языков содействует общему речевому развитию учащихся. Чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности. Оно может выступать как целью, так и средством обучения. Процесс чтения оказывает огромное влияние на формирование личности. С помощью чтения человек приобщается к научным и культурным достижениям человечества,

знакомится с искусством и жизнью других народов, обогащает активный и пассивный словарный запас, формирует грамматические навыки.

Чтение аутентичных текстов способствует развитию у учащихся критического мышления, потому что представляет собой актуальный и интересный материал для изучения, так как они приобщают к естественной языковой среде. Кроме этого, аутентичные материалы знакомят учащихся с культурой, стереотипами поведения, процессами, происходящими в обществе в наше время.

Аутентичные тексты воспринимаются обучающимися с большим интересом. В них встречается специфическая лексика, которая не знакома учащимся и представляет для них определённую сложность. Чтобы снять эти языковые и культурные барьеры при чтении аутентичного текста, нужно разработать и применять комплекс упражнений и заданий, которые помогут учащимся справиться с пониманием изучаемого материала.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. (2008), *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. Русский язык, Москва.
2. Барышников Н.В. (2003), *Методика обучения второму иностранному языку в школе*. Просвещение, Москва.
3. Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. (2011), *Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности*. Просвещение, Москва.
4. Гез Н. И., Фролова Г. М. (2008), *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Академия, Москва.
5. Капитанова Т.И., Московкин Л.В. (2006), *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Златоуст, Санкт-Петербург.
6. Московкин Л. В., Щукин А. Н. (сост.) (2010), *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*. Русский язык. Курсы, Москва.
7. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. (2010), *Урок иностранного языка*. Глосса-пресс, Феникс, Москва, Ростов-на-Дону.

(liczba znaków ze spacjami 29 697)

Уршуля Шаляст-Бытыс
Эльжбета Стручик-Долюк

Развитие умения читать как основная задача обучения иностранному языку польских студентов-русистов

Данная статья посвящена одному из рецептивных видов речевой деятельности – чтению. В статье авторы на основе литературы рассматривают чтение, его виды, факторы, от которых зависит развитие этого умения, а также, учитывая собственный опыт работы со студентами специальности «русская филология», обращают внимание на главные трудности, возникающие во время формирования навыков и умений выше упомянутого вида речевой деятельности. Одновременно они указывают на конкретные упражнения, методические приемы, позволяющие устранять появляющиеся в процессе обучения проблемы и работать эффективнее.

Ключевые слова: иностранный язык, рецептивный вид речевой деятельности, умение читать, виды чтения, трудности в процессе обучения чтению

1. Введение

Основной задачей обучения иностранному языку, является формирование у учащихся языковой и коммуникативной компетенций.

Как правило, этого возможно достичь только за счет сформированности у студентов определенных умений и навыков, благодаря которым они смогут разобраться в фонетике, грамматике, лексике данного иностранного языка и, кроме того, смогут понимать и употреблять эти компоненты во всех видах речевой деятельности (в устной и письменной речи, чтении и аудировании).

Несмотря на то, что упор в коммуникативном подходе сделан именно на общение, на устную коммуникацию, и что из-за сложившейся в последнее время социальной, политической и экономической ситуаций наблюдаем повышенный интерес современного человека, в том числе, и молодого, к устным формам общения на иностранном языке, все-таки чтение продолжает оставаться важнейшим источником получения информации.

Чтение играет важную роль не только в повседневной жизни каждого человека, но, прежде всего, в процессе образования, обучения (не только иностранному языку), являясь его основой, играющей решающую роль на всех этапах обучения, начиная с самого низкого уровня начальной школы, и заканчивая на высшем, при получении высшего образования – вуз (бакалавриат, магистратура), а также послевузовского образования.

Таким образом, чтение является и целью, и средством обучения иностранному языку. Поэтому стоит знать, как обучать студентов этому виду речевой деятельности, какие трудности могут появиться и как с ними можно справиться, чтобы процесс развития умения читать в целом был эффективнее.

2. Чтение как вид речевой деятельности – теоретические основы

В методике обучения иностранным языкам существует несколько определений понятия чтение. В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина читаем, что это «один из видов речевой деятельности, который направлен на восприятие и понимание письменного текста; входит в состав коммуникативной деятельности и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения» (Азимов, Щукин, 2010, с. 346).

Чтение по своему характеру и роли в процессе общения является «реактивным видом речевой деятельности, так как осуществляется на основе заданной извне информации (...).

Предмет чтения – чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию, (...), продукт чтения – умозаключение, понимание смыслового содержания: результат – воздействия на читающего и его собственное (...) речевое или неречевое поведение» (Московкин, Щукин, 2010, с. 331).

Если посмотреть на чтение глазами психологов, то определить его можно как процесс, который состоит из двух частей, т.е. техники чтения и понимания при чтении.

Научиться читать – значит сформировать, выработать определенные навыки и умения, среди которых выделяем две основные группы: те, которые отвечают за техническую сторону чтения, т.е. восприятие графических знаков, за перевод буквенного кода в звуковой, соотношение графических знаков с определенным значением; и те, которые обеспечивают восприятие смысла текста, т.е. понимание содержания текста, умение выделить смысловые фразы и установить смысловые связи между ними (ср. Акишина, Каган, 2008, с. 96; Кулешова, 2013, с. 171).

Определяя место и роль чтения в процессе обучения иностранному языку в школе, стоит помнить, что выступает оно в качестве и цели, и средства. Это значит, что учащиеся должны, во-первых, овладеть чтением как источником получения информации, во-вторых, использовать чтение с целью усвоения языкового и речевого материала. Конечно, чтобы воспринимать и понимать текст, узнавать зрительные образы речевых

единиц и озвучивать их во внутренней или внешней речи, необходимыми является правильное функционирование и постоянная связь между анализаторами – зрительным, рече-двигательным и слуховым.

Анализируя методическую литературу, замечаем, что в зависимости от способа формирования умения читать, характера протекания этого процесса, формы организации его, целей и результата чтения можно выделить несколько его видов:

- по коммуникативным целям: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее;
- по способу раскрытия содержания, участия в этом процессе родного языка: аналитическое и синтетическое, беспереводное и переводное;
- по степени помощи учащемуся: подготовительное и неподготовительное, со словарем и без словаря, с предварительным снятием трудностей и без предварительного снятия трудностей;
- по форме процесса: про себя (тихое, внутреннее) и вслух (громкое, внешнее);
- по способу организации процесса чтения: классное и домашнее, индивидуальное и фронтальное, хоровое и индивидуальное, учебное и реальное;
- по глубине понимания: чтение на уровне понимания и чтение на уровне смысла;
- по функции чтения: чтение с познавательной функцией, чтение с ценностно-ориентированной функцией, чтение с регулятивной функцией (ср. Акишина и др., 2010, с. 102-104; Московкин и др., 2010, с. 333-334; Капитанова, Московкин, 2006, с. 168-179; Фоломкина, 2005, с. 24-30).

Как подчеркивает С. К. Фоломкина, все виды чтения имеют полное право на существование, однако учитывая задачи обучения, чтение «выступает как речевая деятельность, и поскольку определяющим в деятельности является ее цель, ожидаемый результат, то именно и этот критерий положен в основу различения как видов чтения, так и их названий» (Фоломкина, 2005, с. 25). Именно поэтому в первую очередь надо учить студентов:

- просмотровому чтению, цель которого получить самые общие представления о читаемом тексте, например, о теме, о вопросе;
- ознакомительному чтению, которое направлено на получение общей информации, это чтение для себя, чаще всего быстрым темпом, без установки на получение, запоминание определенной информации;
- изучающему чтению, цель которого максимально полно и точно понять всю содержащуюся в тексте информацию, чаще всего чтение медленным темпом, которому способствует анализ текста, критическое отношение к его содержанию, формирование личного мнения о заключенной в нем информации;

- поисковому чтению, которое ориентировано на быстрое нахождение в тексте определенных данных, например, каких-то фактов, дат, цифровых показателей, графиков, характеристик и других данных.

Стоит подчеркнуть, что обучать студентов чтению, не значит обучать их видам чтения, тем более, что они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Главная цель овладения этим видом речевой деятельности состоит в том, чтобы учащиеся были в состоянии понимать содержание текста и пользоваться заключенной в нем информацией, пополнять свой словарный запас новой лексикой, понимать и запоминать отдельные новые слова, словосочетания, фразы и грамматические явления, соединять чтение с другими видами речевой деятельности во время выполнения коммуникационных упражнений в классе и в спонтанной коммуникации во внеклассной обстановке. По мнению Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой, в обучении чтению надо выполнить некоторые задачи, между прочим, увеличивать единицу чтения, развивать скорость чтения, учить воспринимать текст с однократного восприятия, развивать языковую догадку, умение не обращать внимание на неизвестное, при условии, что это не мешает понимать текст в целом, учить соотносить форму воспринимаемого с его значением, развивать антиципацию и т.д. (ср. Пассов, Кузовлева, 2010, с. 503).

Во время формирования умения читать не менее важным, чем выбор соответствующих стратегий с целью овладеть техникой чтения и умением понимать текст, оказывается подбор текстов для этого процесса. Рекомендуется, чтобы при отборе текстов принимать во внимание: их соответствие программе, направлению обучения, возрасту и интересам учащихся (привлекательность текста), учебную ценность (насколько текст расширяет уже известную информацию, выработанные навыки и умения), доступность текста (учет языковой подготовки учащихся, адаптация текста к языковым возможностям студентов), тематическая актуальность, жанровое и стилистическое разнообразие текстов (повседневные / информационные, например, рекламы, меню, инструкции, объявления; публицистические тексты, например, статьи из газет, журналов; художественные тексты, например, стихотворения, сказки, рассказы, песни; эпистолярная проза, например, личные и деловые письма; научные тексты, например, доклады, статьи) (ср. Kotohorska, 2011, с. 189; Гез, Фролова, 2008, с. 210-211).

Стоит помнить также о том, что на эффективность процесса овладения умением читать влияет правильно организованная работа с текстом, основанная на трех этапах, с учетом широко описанных в методической литературе упражнений:

- предтекстовых (предкоммуникационных), которые, с одной стороны, касаются обработки необходимых элементов языка (снятие языковых трудностей по лексике, грамматике, фонетике), а с другой, обеспечивают активизацию знаний по теме, сосредотачивают внимание, вызывают ассоциации, мотивацию и интерес к тексту;

- текстовых, целью которых является использование различных приемов, чтобы извлечь информацию (главная мысль текста, более детальная информация), понимать структуру текста (внутренняя организация текста), в том числе и языковой материал (например, слова-ключи, подбор синонимов / антонимов / ассоциаций);
- послетекстовых, которые направлены на более творческий подход студентов, их самостоятельную работу, умение с помощью информации из текста выражать свою точку зрения в устной и письменной речи (ср. Komorowska, 2011, с. 189-194; Гез и др., 2008, с. 212-214; Акишина, 2010, с. 108-109).

3. Обучение чтению – некоторые проблемы и рекомендации по работе

Программа обучения студентов по РКИ в Государственной Высшей Школе имени Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске разделяется на 1-ом, 2-ом, 3-ем курсах на несколько частей, включая такие компоненты, как обучение устной и письменной речи, чтению. Дополнительно студенты 1-ого курса участвуют в занятиях по практической грамматике и фонетике, а студенты 2-ого курса в занятиях по аудированию, переводу и практической грамматике (продолжительный курс).

Рассматривая проблемы, которые появляются во время формирования умения читать на русском языке, надо учесть, как долго студенты 1-ого курса изучают русский язык, а значит, и то, на каком уровне владеют им.

Как правило, принято, что в Государственную Высшую Школу имени Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске на специальность «русская филология» могут поступать и те абитуриенты, у которых был экзамен по русскому языку на аттестат зрелости, и те, у которых его не было. Практика последних лет показывает, что большинство студентов 1-ого курса продолжает обучение русскому языку 7-ой год (3 года гимназия и 3 года средняя школа). Однако среди первокурсников есть и те, кто изучает русский с начальной школы (9-ый год) или учился ему только в гимназии (т.е. у них 3 года до поступления в вуз был перерыв в общении на русском языке) или средней школе (3 года учебы). Совсем небольшую группу составляют те студенты, которые уже во взрослой жизни (им уже 30-35 лет) решили после более длительного перерыва продолжать обучение русскому языку или те, кто за 3-4 месяца до вуза начал интенсивное обучение русскому на частных уроках, курсах.

Представленная ситуация влияет на то, что уровень владения русским языком среди студентов-первокурсников не одинаков, что в какой-то степени осложняет на начальном вузовском этапе ведение занятий по чтению, развитие этого умения у студентов и способствует возникновению ряда трудностей.

Проблемы, появляющиеся во время формирования умения читать, можно разделить на те, которые касаются техники чтения (особенно в

первые месяцы обучения), и те, которые связаны с пониманием и обработкой заключенной в тексте информации. Среди них можно перечислить:

1. трудности с правильной постановкой ударения. Как известно, нормы постановки ударения в польском и русском языках резко отличаются, так как польское ударение является неподвижным, фонетически закрепленным и за исключением некоторых ситуаций падает на предпоследний слог. В то время как русское ударение подвижное, а это значит, что в разных грамматических формах может менять свое положение в одном и том же слове (напр. *адрес* - *adres*, *адреса* - *adresu*, *адреса* - *adresy*), при этом, нередко изменяя лексическое значение слова (напр. *уже* - *węższy*: *уже* - *już*, *вовремя* - *na czas*: *во время* - *w czasie*, *писаць* - *pisać*: *писаць* - *sikać*). Хотя выработка навыка ставить ударение является одной из главных целей занятий по фонетике, но в то же время на занятиях по чтению она также является актуальной. Проблемы с правильной постановкой ударения приводят к ситуации, что студент, читая текст или ставит ударение в словах так, как в польском языке (интерференция родного языка), или, пытаясь учесть фонетические нормы русского языка, меняет место положения ударения даже в тех словах, в которых оно такое же, как и в родном языке, или ставит его совсем по-другому.

Затем выработка у студентов 1-ого курса правильной акцентуации русских слов в читаемом тексте происходит с учетом следующих действий:

- выработка навыка воспринимать на слух место падения ударения во время слушания записи или чтения преподавателя с целью ознакомления студентов с фонетической (ударение) стороной текста;
- выработка навыка воспринимать на слух место падения ударения и одновременно расставлять его в тексте, причем, учитель читает медленно (желательно, абзац или небольшой отрывок текста), подчеркивая более сильным, длинным, четким произношением ударный слог, нередко используя при этом дополнительно хлопанье в ладони, стучание рукой о стол, топание ногами, чтобы усилить на слух ударный слог;
- усвоение правильной акцентуации русских слов за счет активного слушания, во время которого учитель не очень быстро читает текст с расставленным уже ударением, а студенты глазами следят и показывают пальцем или карандашом место ударения;
- чтение шепотом отрывков текста вместе с учителем, затем громкое, хоровое чтение, потом чтение меньшей группой и наконец индивидуально, начиная с сильных студентов. Причем на начальном этапе важной здесь является не скорость чтения, а внимательное прочтение текста с учетом норм акцентуации русского языка;

2. трудности с произношением, правильным перекодированием букв и буквосочетаний. Хотя фонетический строй русского языка и особенности произношения отдельных фонем рассматриваются

и обрабатываются на занятиях по фонетике, но обучение технике чтения во многом зависит от отработанности артикуляции. Поэтому на начальном вузовском этапе развития техники чтения стоит сразу же избегать грубых, основных ошибок в произношении и обращать внимание на те фонемы, которые не имеют артикуляционных и акустических аналогов в родном языке (например, мягкие согласные в русском языке [ч], [щ] – *часы, часовой, щенок, щука* или мягкий [р'] – *рябина, рядовой*), фонемы, которые кажутся по внешней, графической оболочке одинаковыми с фонемами родного языка, но отличаются от них существенными признаками (например, всегда твердые в русском языке [ж], [ш], [ц] – *жить, шить, цирк*, или переднеязычный согласный [л] : польское [ł] – *лодка, Лондон* или сочетания некоторых фонем, которые требуют особого произношения (например, [сч] – *счастье, считать*, [жч] – *мужчина*, [кг] – *мягкий, легкий*, [стл] – *счастливый, жалостливый* и т.д.).

Не меньшие трудности доставляет студентам понять суть редукции гласных звуков в предударных и заударных слогах в слове. Выработка правильных навыков произношения во время чтения текста происходит путем использования, между прочим, следующих действий:

- учитель читает текст или его отрывок и обращает внимание студентов на особенности произношения как отдельных звуков, так и групп звуков (презентация артикуляционно-акустического образца);
- имитация правильного произношения отдельных слов, а затем целых предложений за учителем;
- обработка текста по отрывкам с задачей подчеркнуть слова, в которых надо обратить внимание на произношение отдельных фонем или их сочетаний;
- чтение текста шепотом вместе с учителем, затем громкое хоровое чтение, а потом индивидуальное с учетом правильного произношения;
- чтение с пропусками букв или сочетаний букв в слове (пропущенные буквы / буквосочетания отличаются произношением в русском языке от польского языка);

3. трудности со скоростью, мелодией чтения. Как подчеркивают сами студенты, до вузовского периода умение читать на русском языке использовалось ими главным образом с целью выполнить задание, поставленное перед изучаемым текстом, т.е. прочитать текст, чтобы ответить на вопросы к нему, заполнить пропущенные места в упражнении информацией, извлеченной из текста, выписать лексику по какой-то теме и т.д. В связи с этим сам процесс чтения происходил главным образом про себя (т.е. тихое чтение), без внешнего озвучивания текста, без контроля учителем, то ли на отметку, то ли без нее.

На начальном этапе вузовского обучения учащихся умению читать, трудность у студентов вызывает чтение вслух. Они неопытные чтецы,

читающие медленно, с одинаковой скоростью, монотонно, без ритма и мелодии, а их внимание в большей степени сосредоточено на форме, чем на том, о чем они читают. Читая, они не обращают внимания на содержание текста, не выделяют в нем смысловых фраз, обозначенных как знаками препинания, так и самой информацией, которая заключена в тексте. Пытаясь развивать у студентов вышеперечисленные компоненты чтения, нами были использованы такие формы чтения, как:

- чтение учителем с целью ознакомления учащихся с мелодией (интонацией), ритмом текста, разделением его на смысловые части;
- чтение вслух самими студентами с целью улучшения скорости, мелодии чтения, тренировки соединять содержание текста с его формой. Причем, стоит помнить, что важной на этом этапе является мотивация самих студентов принимать активное участие в тренировочном чтении вслух, не стесняясь друг друга и читать, даже если не получается и появляются ошибки (ведь это люди взрослые!), стараться улавливать каждую тонкость, как можно больше запоминать, спрашивать во время занятий и, самое главное, продолжать этот процесс (т.е. громкое чтение) дома, во внеучебное время;
- чтение отрывка текста студентами, причем он должен быть прочитан за определенное время;
- чтение текста студентами про себя в течение определенного времени, после которого учитель проверяет объем прочитанного;

4. трудности, которые встречаются при обработке новой лексики и грамматических структур. Студентам 1-ого курса очень трудно дается работа с новыми словами, выражениями. С первого взгляда легко заметить, что у них нет навыка самостоятельной работы с новым текстом, а значит и с новой лексикой и грамматическими структурами. А потому каждый их шаг по ознакомлению с текстом – это результат воздействия учителя, зависящий во многом от его форм и методов работы.

У большинства студентов на начальном вузовском этапе обучения языку (в том числе и чтению), нет (или она очень слабая) внутренней мотивации, чтобы самому раскрыть смысл незнакомых слов, словосочетаний.

Если они работают с текстом без предварительного снятия трудностей, без словаря к нему, а даже, если он есть, они все равно ограничивают свое внимание лексикой, только выписанной автором текста или учителем, или грамматическими деталями, хотя они тоже не исчерпывают богатства новых слов и словосочетаний, которые могут расширить их словарный запас по данной теме.

Работая с текстом, они нуждаются в ясной, конкретной информации со стороны преподавателя, что их задачей является сосредоточение внимания на новых словах, грамматических структурах и раскрытии их значения.

Проблема обработки новой лексики тесно связана с отсутствием у студентов навыка работы со словарем с целью раскрытия значения новых слов.

Несмотря на то, что, во-первых, это кажется им скучным, требует много усилий и времени, во-вторых, они, чаще всего привыкли к тому, что в школе учитель из-за отсутствия времени на уроке сам объяснял значение непонятных слов, потому и сейчас они ожидают аналогичное, все же здесь важно преподавателю выбрать такую форму работы, которая бы мотивировала их к пополнению лексического запаса.

Заметим, еще, что большинство студентов-первокурсников не умеет пользоваться словарем и, объясняя смысл данной лексики, берут первое значение слова, которое записано в словарной статье и не обращают внимания, насколько оно (или вообще) подходит к контексту предложения в тексте.

Не менее важной проблемой является тот факт, что, объясняя со словарем значение новых слов, грамматических конструкций, студенты переводят на родной язык целый текст или его большие фрагменты, не оставляя места на развитие смысловой догадки, так значимой для процесса обучения чтению на иностранном языке и языку вообще.

Затем выработка у студентов 1-ого курса навыка работы с новой лексикой и грамматическими структурами происходит с учетом следующих упражнений:

- по заглавию текста догадаться, какую лексику можно ожидать в этом тексте (активизация уже знакомой лексики);
- прочитать текст и подчеркнуть в нем незнакомые слова, словосочетания и новые грамматические конструкции;
- работая индивидуально или в парах со словарем, объяснить значение новых слов и грамматических структур, необходимых для понимания текста (а это значит, не всех, а только тех, которые развивают смысловую догадку);
- перевод фрагментов текста с целью проверить умение работать со словарем, подбирать нужный, подходящий эквивалент, переводить эффективно;
- разделить новые слова по тематическим группам, или составить мини-словари (например, (1) те слова / словосочетания / грамматические конструкции, которые относятся к описанию внешнего вида человека, (2) те, которые определяют черты его характера или (3) те, которые дают характеристику его хобби и т.д.);
- подобрать к новым словам, грамматическим структурам синонимы;
- составить предложения с новыми словами, выражениями, грамматическими структурами;
- вставить в пропущенные места в предложении подходящие по смыслу новые слова, словосочетания, грамматические структуры;
- объяснить на русском языке (без помощи толкового словаря) значение новых слов и т.д.

5. Трудности с обработкой информации, заключенной в тексте. Сразу заметим, что большой трудностью для студентов 1-ого курса является пользование информацией, которая находится в тексте. А ведь само

чтение, как вид речевой деятельности, новые слова, словосочетания, грамматические конструкции, появляющиеся в тексте, являются лишь средством к формированию устной или письменной коммуникации на иностранном языке.

У студентов, с одной стороны, наблюдается языковой барьер, страх сделать ошибку, который мешает им общаться на иностранном языке. С другой стороны, у них нет достаточного умения пользоваться чужой мыслью для коммуникативных целей, тем более делать это творчески.

Несмотря на все эти препятствия, преподаватель должен пробудить у студентов интерес к информации, извлеченной из текста, стимулировать их мыслительную деятельность на иностранном языке и шаг за шагом, начиная с упражнений, выполняемых под его контролем, и заканчивая теми, к которым студенты самостоятельно проявят коммуникативную инициативу, приближать их к более спонтанному и активному общению на изучаемом языке.

Выработка умения пользоваться информацией, заключенной в тексте, включать ее в устную и письменную коммуникацию происходит с учетом следующих упражнений:

- посмотреть на основной заголовок текста и попытаться сказать, какая общая тема в нем обсуждается;
- прочитать заголовки к абзацам текста (если они есть в тексте) и сказать на их основе, о чем в них идет речь;
- прочитав текст, разобрать его на части и озаглавить их (если сам автор текста этого не сделал);
- ответить на вопросы к тексту (начиная с общих, заканчивая на более подробных);
- выбрать правильный ответ на вопрос к тексту (выбор из готовых ответов) и объяснить свой выбор, подтвердить его информацией по тексту;
- составить самостоятельно или в парах вопросы к тексту или его абзацам;
- выписать к абзацам слова-ключи, детали раскрывающие его общую мысль, а затем передать их другу по парте, который должен с их помощью изложить информацию, заключенную в этом отрывке текста;
- передать своими словами общий смысл текста;
- написать короткое содержание текста (5-8 предложений);
- закончить предложения (чаще всего письменно), используя раньше выписанную новую лексику и грамматические структуры;
- на основании слов-сигналов подготовленных учителем, передать содержание текста;
- в группах (3-4 человека) составить письменно план текста, а затем устно составить рассказ по плану;

- составить диалог / монолог, на тему связанную с текстом (учитель, чаще всего, дает конкретный вопрос, связанный с текстом для обсуждения);
- высказать свое мнение по поводу темы заключенной в тексте, содержания текста (монолог / диалог) и т.д.

4. Заключение

Рассматривая чтение как вид речевой деятельности, обсуждая вопрос о его месте в процессе обучения иностранному языку, трудностях, которые могут появиться во время его формирования, стоит подчеркнуть, что благодаря чтению, студенты обогащают свой словарный запас, запоминают грамматические структуры и целые смысловые фразы, а также звуковые, буквенные и языковые образцы. Дополнительно работа с текстом способствует запоминанию правописания, акцентуации, произношения, интонации и ритма высказывания. Все это положительно влияет на преодоление страха, языкового барьера и способствует развитию навыков и умений не только чтения, но и основных видов речевой деятельности – устной и письменной речи.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2010), *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
2. Акишина, А. А., Каган, О. Е. (2008), *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.
3. Гез Н. И., Фролова Г. М. (2008), *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. Москва: Академия.
4. Капитанова Т. И., Московкин Л. В. (2006), *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: Златоуст.
5. Komogowska H. (2011), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
6. Кулешова А. Ю. (2013), *Развитие умений чтения в целях обучения иностранным языкам в языковом вузе. Вестник ТГУ, выпуск 7 (123), с. 171-174*. Тамбов: Изд. ТГУ.
7. Московкин Л. В., Щукин А. Н. (сост.). (2010), *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. (2010), *Урок иностранного языка*. Москва, Ростов-на-Дону: Глосса-пресс, Феникс.
9. Фоломкина С. К. (2005), *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе*. Москва: Высшая школа.

(liczba znaków ze spacjami 27 411)

Юлия Ходынюк

Обучение навыкам чтения на иностранном языке с использованием разнообразных текстов и заданий

В настоящее время одной из главных задач обучения иностранному языку является формирование умения читать неадаптированные тексты и извлекать из них необходимые сведения. Чтение выступает одним из главных видов речи, при помощи которого можно обучать и другим видам речевой деятельности: говорению, аудированию, письму на изучаемом языке.

В статье затрагиваются проблемы, связанные с обучением навыкам чтения на иностранном языке, рассматриваются методы и этапы работы с текстом, функции чтения в учебном процессе. Большое внимание уделяется основным видам чтения, приводятся их классификация и краткое описание. В статье подчеркивается важность формирования у обучающихся умений чтения с помощью использования современных технологий.

Ключевые слова: обучение чтению, иностранный язык, навыки чтения, работа с текстом

Известно, что изучение иностранных языков содействует общему речевому развитию учащихся. Процесс чтения при этом оказывает огромное влияние на формирование личности, потому что с помощью чтения обогащается активный и пассивный словарный запас, формируются грамматические навыки и терминологический аппарат.

Обучение чтению является одной из проблем, получивших наиболее полное освещение в предшествующих этапах развития методики. Проблеме формирования навыков чтения всегда уделялось большое внимание. Сегодня, в эпоху активной миграции населения и востребованности иностранных языков в социуме, эта проблема стала особенно актуальной.

Известно, что чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны учащихся, их мотивацией. Однако практика показывает, что интерес к чтению у современной молодежи

довольно низок. Данный вид речевой деятельности не всегда является для школьников основным средством получения информации, повышения культурного уровня или просто источником удовольствия.

Чтение играет одну из важнейших ролей в процессе изучения иностранного языка, оно является одним из главных видов речевой деятельности, может выступать как целью, так и средством обучения, с его помощью человек приобщается к научным и культурным достижениям человечества, знакомится с искусством и жизнью других народов.

В структуре чтения как деятельности можно выделить мотив, цель, условия и результат. Мотивом является всегда общение или коммуникация с помощью печатного слова; целью – получение информации по тому вопросу, который интересует читающего. К условиям деятельности чтения относят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или извлечение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины.

В учебном процессе следует четко различать две функции чтения, так как они определяют методическую организацию всей работы. Особенности чтения как вида речевой деятельности делают его весьма эффективным средством обучения. Положительная роль чтения особенно ощутима в овладении языковым материалом: мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц, причем как изучаемых, так и новых для учащихся.

Обучение детей непосредственно самому процессу чтения на иностранном языке имеет положительную оценку. Кратко суммируя его преимущества, можно отметить, что обучение чтению на иностранном языке, как форме опосредованного общения, в младшем школьном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей. Оно оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др. Обучение чтению влияет на общие речевые способности ребенка. Раннее обучение чтению на иностранном языке дает большой практический эффект в плане повышения качества владения первым иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимость владения которыми становится все более очевидной. Неоспорима воспитательная и информативная ценность раннего обучения чтению на иностранном языке, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке [2, с.116]. Обучение чтению на иностранном языке на начальном этапе способствует более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому миру, формирует у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению.

Чтение позволяет ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке. Процесс обучения чтению позволяет формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся. Они учатся правильно произносить и различать на слух звуки, слова, словосочетания и предложения иностранного языка, соблюдать интонацию основных типов предложения. Дети получают представление об основных грамматических категориях изучаемого языка, распознают изученную лексику и грамматику при чтении и аудировании и используют их в устном общении, овладевают техникой чтения вслух, читают про себя учебные и облегченные аутентичные тексты, пользуясь приемами ознакомительного и изучающего чтения. Согласно программе по иностранным языкам в области обучения чтению перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию. В идеале чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны ребят. Однако практика показывает, что интерес к этому виду речевой деятельности у школьников очень низок. Данный вид речевой деятельности не является для школьников средством получения информации, повышения культурного уровня или просто источником удовольствия, а рассматривается ими как чисто учебная задача [1, с.16].

В процессе формирования навыков чтения младшим школьникам необходимо преодолеть массу трудностей. Прежде всего, это трудности, связанные с овладением техникой чтения, которая предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка, формирование навыка звуко-буквенных и буквенно-звуковых соотношений, синтагматического чтения. Становление рецептивного навыка осуществляется успешнее, если оно подкрепляется продуктивной деятельностью, поэтому рекомендуется обучать детей двум вариантам кода: письменному и печатному. Необходимо тщательно работать над техникой чтения вслух, так как учебные действия формируются сначала во внешней речи, а затем переводятся во внутренний план. Овладение техникой чтения сопровождается умственной работой по смысловому распознаванию зрительных форм, значит необходимо обучать технике чтения на знакомом материале с элементами новизны. К началу процесса обучения иностранному языку в начальной школе в речевой памяти учащихся, естественно, нет слухо-речемоторных образов иноязычного материала. Если обучение технике чтения начинается с самого начала изучения иностранного языка, то учащимся приходится соотносить не только звуки и буквы, но и звуко-буквенные связки со смысловым значением того, что читают. А это вызывает у них дополнительные трудности. Вот почему для их

преодоления нередко проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы накопить необходимый и достаточный иноязычный речевой материал, сформировать слухо-речемоторные образы иноязычной устной речи. Обучение чтению на иностранном языке должно осуществляться на хорошо известном лексическом материале, уже усвоенном в устной речи. А это достигается в результате проведения устного вводного курса, устного опережения. Согласно З. И. Клычниковой, суть устного опережения сводится к тому, что учащиеся приступают к чтению тогда, когда у них отработана артикуляция звуков, слогов, слов и даже небольших фраз. Вместе с тем Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина по поводу устного вводного курса отмечают, что предварительная устная отработка учебного материала помогает снимать часть трудностей, препятствующих пониманию содержания. Устное опережение помогает в содержательном плане, то есть учащиеся должны понимать то, что они читают, но практически не помогает в процессуальном плане. Подобное явление характерно и для овладения чтением и на родном языке; ребенок, хорошо владеющий устной речью, встречается с большими трудностями процессуального плана [6, с.22].

Обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Спецификой чтения как речевой деятельности является то, что оно используется при решении задач познавательного плана. Будучи всегда направленным на получение информации, оно само может быть охарактеризовано как познавательная деятельность. В связи с этим большое значение приобретает содержание текстов для чтения. Оно фактически предопределяет, будут ли учащиеся относиться к чтению на иностранном языке как к способу получения информации. Поэтому все тексты должны представлять для них определенный интерес, быть для них значимыми. Обучение чтению на иностранном языке должно опираться на имеющийся у учащихся опыт чтения на родном языке.

Идентичность процесса чтения на разных языках служит основанием для переноса уже имеющихся у учащихся приемов зрелого чтения на родном языке в чтение на иностранном. Одним из важнейших условий такого переноса является соответствующее отношение учащихся к чтению на иностранном языке.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: процесс чтения складывается из двух взаимосвязанных сторон — смысловой и технической, охватывающих зрительный и звуко-слухоречедвигательные механизмы. И хотя этот процесс единый, становление и формирование составляющих его сторон протекает по-разному, проходит ряд ступеней от начальных до высших. Овладение полноценным навыком чтения для учащихся является важнейшим условием успешного изучения иностранного языка; вместе с тем, чтение — один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия.

Чтение — это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения. Оно тесным образом связано с

другими видами речевой деятельности. Прежде всего, оно связано самым тесным образом с письмом, поскольку и чтение, и письмо пользуются одной графической системой языка. При обучении иностранным языкам это необходимо учитывать и развивать эти виды речевой деятельности во взаимосвязи. И это особенно относится к начальному этапу. В чтении, как и в других аспектах, существуют разные его виды, и все они направлены на достижение разных целей. Выделяются четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. *Изучающее* чтение направлено на проникновение в смысл текста при помощи его анализа, предполагается полнота и точность понимания. *Ознакомительное* чтение представляет собой извлечение основной информации, для него характерны большие тексты. Целью *просмотрового* чтения является получение общей информации о содержании текста. И, наконец, *поисковое* чтение направлено на извлечение конкретной информации. Также различают: чтение вслух и чтение про себя. Они сосуществуют, дополняя друг друга: в первом случае информация из текста извлекается для других, во втором – для себя. Чтение вслух дает возможность усилить и упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности, что особенно важно на начальном этапе и не теряет актуальности для последующих этапов.

При обучении чтению вслух на начальном этапе можно условно выделить *дотекстовый* и *текстовый* периоды. Цель дотекстового периода заключается в отработке первичной материи – графики, т.е. отправного момента в восприятии при чтении; если в устной речи абсолютным обозначающим является фонема, то при чтении такую роль выполняет графема. Графемы вводятся еще во время устного вводного курса в последовательности, позволяющей прочесть сначала слоги, а затем слова и словосочетания, усвоенные в устном вводном курсе. Для лучшего усвоения особенностей графики, ее дифференцирующих признаков следует пользоваться приемом «печатания». Овладение слушателями написанием печатных букв активизирует восприятие печатного шрифта.

В дотекстовый период осваиваются также правила чтения. Обычно они распространяются на буквосочетания, овладение которыми способствует предвосхищающему узнаванию слов. В этот период учащиеся учатся читать не только слова, но и словосочетания и простые предложения. Необходимо усвоить некоторые правила, в частности: в польском языке ударение постоянное и падает на второй слог с конца слова, отрицательная частица «нет» перетягивает на себя ударение и некоторые исключения из данных правил. Дотекстовый период длится, пока учащиеся читают отдельные элементы текста, т.е. слоги, слова, словосочетания и предложения, не отражающие ситуацию. С появлением простых, но связанных текстов наступает текстовый период, который распространяется на все этапы обучения. Так как в этот период текст выступает как смысловое целое, но читать его следует полностью или, если он большой, по смысловым кускам. Задача текстового периода чтения вслух – привести учащихся к одновременному восприятию и пониманию текста. При этом развитие и совершенствование

восприятия осуществляется в единстве с решением смысловых задач. Для этого важно продолжать работу над следующими компонентами содержания обучения чтению вслух параллельно со стимулированием и контролем понимания: графемно-фонемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, методикой, беглостью чтения. Для овладения этими компонентами чтения вслух следует пользоваться единым видом чтения – «равномерно внимательным чтением» (Л.М.Шварц), при котором восприятие и понимание осуществляется синхронно на всем протяжении небольшого по объему текста или его фрагмента.

Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Чтобы чтение на иностранном языке способствовало развитию познавательного интереса учащихся, необходимо учитывать познавательные потребности, возрастные и индивидуально-психологические особенности детей; включать школьников в активную творческую деятельность путем применения активных методов обучения; давать им возможность проявлять самостоятельность и инициативу; учить преодолевать трудности в учебной деятельности. Соответствующим образом отобранные тексты и задания к ним способствуют развитию интереса школьников к чтению на иностранном языке, который в свою очередь является важным фактором успешного овладения этим видом речевой деятельности. Целенаправленное использование текстов, отобранных в соответствии с познавательными интересами ребят, на уроке иностранного языка и во внеклассной работе по предмету позволяет судить о возросшем интересе учащихся к предмету, о совершенствовании техники чтения и более глубоком понимании иноязычных текстов.

Чтение – это самый легкий навык, с которым можно работать в классе и вне класса; чтение является более легким видом деятельности, чем речь; дает возможность получать знания и расширять кругозор; чтение и книги открывают другую культуру и другой мир; тихий и спокойный вид деятельности.

На начальном этапе преобладает чтение вслух, но оно является средством обучения чтению про себя. Приобщение к чтению про себя начинается уже на начальном этапе, являясь подчиненной формой чтения вслух.

Чтение на любом уровне развития имеет практическую ценность, а связанное с этим ощущение успеха повышает интерес учеников к иностранному языку; оно является основным путем приобщения к культуре народа, язык которого изучается.

В результате чтения большого количества текстов у ученика развивается ощущение иностранного языка, благодаря чему ослабляется негативное влияние родного, что облегчает и убыстряет последующее развитие устной речи.

Чтение необходимо рассматривать не только как цель, но и как средство обучения. Обучение иностранному языку тождественно овладению родным, чтение создает возможности для резкого увеличения речевой практики и в

какой-то мере восполнит ее недостаток при обучении иностранному языку. Кроме того, чтение создает возможности для установления прямых связей между понятием и словом иностранного языка. Поэтому, независимо от цели обучения, начинать обучение нужно с чтения.

Литература

1. Азовкина, А. Н. Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С.16
Артемонов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1999. – 244с.
2. Лукьянченко, Н. В. Обучение английскому языку на начальном этапе // Начальная школа. – 2002. – № 2. – С.28
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
4. Потапова Н. В. Обучение чтению на иностранном языке в начальной школе [Текст] // Современная филология: материалы II Междунар. Науч. Конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 4-7. – URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3222/>
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Просвещение, 2000. – 232с.
6. Риторина, А. К. Формы и методы работы с младшими школьниками на уроках английского языка // Начальная школа. – 1999. – № 5. – С.36
7. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д.Галльская – М.: АРКТИ, 2003. – 129с.
8. Тен, Э. Г. Контроль понимания иноязычного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 22
9. Уэст М. Методика обучения чтению / Иностранные языки в школе. – 2003 –№ 3. – С.46-47.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005.
11. <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/12/07/obuchenie-chteniyu-na-urokakh-angliyskogo-yazyka>

(liczba znaków ze spacjami 18 176)



PSWIPIL
WYDAWNICTWO

ISBN 978-83-64881-50-3