

ГОТОВНОСТТА ЗА ОГРАМОТЯВАНЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Пенка Кънева

1. Увод

През последните години ограмотяването на второкласниците по английски език като чужд се оформя като изключително актуален образователен проблем. Идеята за ранно чуждоезиково обучение в държавните училища в България датира от 1993–1994 г., когато експериментално се въвеждат варианти на учебни планове с изучаване на чужд език от първи клас. След апробиране на тези модели колебанията дали децата да учат чужди езици изчезват, усилията биват насочени към намиране на най-ефективна форма на организация на този процес. Ето защо от 2000/2001 г. започва постъпателно въвеждане на учебна документация, според която чуждоезиковото обучение става задължително за всички второкласници в българските държавни училища. Съвсем естествено Учебната програма по английски език за втори клас (Учебна програма 2002) поставя като цели на обучението усвояване на латинската азбука, а също и на основни умения за четене и писане на английски език.

Международно изследване, проведено от професора по когнитивна психология Ф. Сиймор, обаче установява, че английският е най-трудният европейски език по отношение на овладяване на уменията за четене (Рандерсън 2001). Екипът на Ф. Сиймор сравнява способностите за четене на роден език на деца от 15 европейски държави в ранните етапи от овладяване на уменията: свързването на букви и звукове; разпознаването на познати написани думи; комбинирането на научени вече срички с цел образуване на нови думи. Учените наблюдават как при романските езици (напр. италиански и френски) напредъкът е по-бърз отколкото при германските езици (напр. английски и немски); как децата, които усвояват други езици, овладяват основните компоненти на грамотността за около година, докато британските деца се нуждаят от около година и половина повече, за да достигнат същото ниво на грамотност.

Една от причините за тези затруднения се обяснява с особеностите на писмеността – наличието на множество думи със струпани съгласни. Например думата *sprint* съдържа звук (p), който в позиция на обграден

от два съгласни звука, е труден за усвояване. Като друга причина се изтъкват сложните взаимоотношения между буквите и звуковете в английския език, които често зависят от контекста, напр. буквата *c* може да звучи меко, както в *receive* и твърдо, както в *cat*.

Дискусионни стават редица въпроси, свързани с обучението в начална грамотност по чужд език. Какво точно трябва да се научи, за да се достигне състояние на грамотност по английски език като чужд? Какви са особеностите на английския правопис и писмена система; как правописът е свързан с устната реч (правоговора)? Какви са приликите и разликите между системите на чуждия и на родния език?

Ние решихме да насочим вниманието си към конструиране и апробиране на диагностичен модел за измерване на готовността за ограмотяване по английски език като чужд на второкласниците в българските държавни училища. В настоящото изложение ще представим теоретичните основи, организацията и методиката на това изследване.

2. Теоретични постановки

Приемаме тезата на Ю. Стоянова, че ако вторият език се включи, след като детето е усвоило основите на първия (т.е. след тригодишна възраст), овладяването на втория език протича различно от това на първия; че овладяването на втори език през писмения училищен период се отличава от усвояването на езика през до-писмения предучилищен период и че езиковото обучение се осъществява “чрез постепенно разширяване на езиковите и на метаезиковите знания на децата” (Стоянова 2003: 17).

Особено важна в този процес е организацията на езиковото обучение в началните етапи, тъй като според Р. Пианта неподходящите инструкции в обучението по четене през първата година могат да имат дългосрочен ‘ефект’ и да бъдат причина за лошите постижения през целия училищен период (цитат по Сноу, Бърнс, Грифин 1998: 26).

Доверяваме се на опита на П. Стефанова относно последователността на усвояване на уменията за четене и писане при деца, чийто роден език не си служи с латинската азбука: “усвояването на фонемите предхожда усвояването на графемите; развитието на уменията за четене и писане става върху основата на уменията за слушане и говорене” (Стефанова 1999: 147). Принципът на устното изпреварване е необходим и според И. Любенова. Тя смята, че децата трябва да пристъпват към четене след предварителен устен въвеждащ курс, като се отделя повече

време и начални усилия за усвояване на новата графична система (Любенова 2004: 75).

Важен за нашето изследване е възгледът на П. Стефанова относно усвояването на нов език, чиито звукосъчетания не съответстват на вече наличните в мозъка. В такива случаи съществуващата звукова система функционира като филтър: новите звукове се наподобяват или променят в зависимост от приликата или разликата с вече съществуващите. Звуковете, които липсват в родния език, в началото на обучението не се чуват. Затова една от задачите на чуждоезиковото обучение е да развива и автоматизира нови, допълнителни стратегии на артикулиране и на слушане към вече формираните на роден език, независимо от факта, че формираната на роден език основа на възприемане действа като шаблон, който пропуска само такива форми, каквито сме свикнали да слушаме и разбираме (Стефанова 1998: 92). В тази връзка особено важно е да се познават особеностите на фонемните системи на езиците, които се усвояват.

Писмената система на английския език представлява проблем за читателя понеже буквите са само 26, а фонемите – доста повече на брой: 20 във вокалната система (12 гласни и 8 дифтонга) и 24 в консонантната система (Гимсън 1975: 8–17; Кънингам 1990).

От друга страна, българската фонемна система се различава от английската по отношение на: броя на фонемите (6 гласни и 39 съгласни); сложността на артикулация, качеството (липсват дълги и кратки, отворени и затворени гласни, дифтонги; не се забелязва голямо струпване на съгласни) (ГСБКЕ 1982: 106–107; Димитрова 2003). Сн. Димитрова откроява някои от аспектите на английската фонемна система, които остават предизвикателство за българина, изучаващ английски език, дори и на по-високите нива от обучението: усвояването на разнообразието в дължините на гласните; произношението на (p), (t), (k), когато са в начална позиция и ударени, с нужната аспирация (с известно придихание); неправилното обеззвучаване на всички звучни съгласни във финална позиция; погрешната замяна на междузъбните проходни съгласни () и (ð) с преградните (t) и (d) и др. (вж. по-подробно Димитрова 2003).

Сравнението между двете фонемни системи показва, че разликите са значителни – както в броя на фонемите, така и в тяхното качество. Логично е да се предположи, че те, заедно с графемните несъответствия, ще причинят объркване и затруднение в процеса на оgramотвяване по чужд език.

Много и различни са възгледите относно компонентите и начините за измерване на грамотността. Ние приемаме схващането на Г. Бижков, според когото грамотността се асоциира и диагностицира посредством четенето с разбиране (Бижков, Стоянова, Евгениева 2004, 19).

Затова в нашата диагностична процедура използваме структурната рамка на уменията за четене с разбиране, създадена от екипа на SEDL (Southwest Educational Development Laboratory) – частна, неправителствена, образователна корпорация със седалище в Остин, Тексас (вж. Рен и др. 2000). Според специалистите в този екип четенето с разбиране е способност за конструиране на лингвистично значение от писмено представен език, която се базира на две важни компетенции. Едната е разбирането на езика – способността да се извлече значение от усната реч, а другата – декодирането – е способността да се разпознава и обработва писмена информация.

3. Цел на изследването

Основната цел на изследването е да се установи кои от елементите, структуриращи уменията за четене с разбиране, затрудняват най-много малките ученици.

Предварително формулираната хипотеза е, че ако бъдат открити елементите на грамотността, които затрудняват най-много второкласниците в началото на ограмотителния процес по английски език като чужд, ще бъдат аргументирани образователни приоритети и обмислени ефективни технологични варианти за формиране на начални умения за четене с разбиране. Допуска се също, че второкласниците ще срещнат повече затруднения при задачите за декодиране, т.е. при разпознаването и обработването на писмена информация.

4. Модел за измерване на готовността за ограмотяване по английски като чужд език

Диагностичният модел е конструиран от критерии, показатели, индикатори и тест. Моделът е съобразен както с образователните стандарти, регламентирани от ДООИ и Учебната програма по английски език за втори клас, така и с психологията на възрастта на изследваните деца. Предназначен е да измери уменията за четене с разбиране на английски език на второкласниците в началото на ограмотителния процес и точно – готовността им за формиране на това умение.

Критериите и показателите съответстват на двете главни компетенции, необходими за четене с разбиране на английски език и са определени въз основа на елементите на структурната рамка на умениято (вж. Рен и др. 2000). Тази структурната рамка е модифицирана съобразно спецификата на езиковата и педагогическа ситуация, в която протича експериментът. Показателите са сведени до необходимия и достатъчен минимум, тъй като е нереалистично очакването в началния етап на ограмотвяването по английски език да са изградени в пълнота всички способности, описани в структурната рамка на SEDL. Към всеки показател са посочени неговите индикатори (вж. Таблица 1).

	Показател 1:	Показател 2:	Показател 3:
Критерий I: степен на развитие на уменията за слушане с разбиране на английски език	Разбиране на значението на чута дума. <i>Индикатор:</i> вярно съотнасяне на картинното изображение към значението на чутата дума.	Фонологични умения. <i>Индикатор:</i> вярно определяне на начален и краен звук в чути думи.	-
Критерий II: степен на развитие на уменията за декодиране на писмена английска реч	Фонематично възприятие. <i>Индикатор:</i> вярно определяне на броя на звуковете в думата.	Разпознаване на единиците от писмената система (печатни букви). <i>Индикатор:</i> вярно съотнасяне на главна към печатна буква.	Ориентиране в структурните единици на писмената и устната реч и разпознаване на думи. <i>Индикатор 1:</i> вярно съотнасяне на устна към писмена форма на думата. <i>Индикатор 2:</i> вярно извличане на значението на написани думи. <i>Индикатор 3:</i> правилно подреждане на буквите от дадена дума.

Критериите и показателите се прилагат към задачите от теста, който е обективен (според вида на задачите), индивидуален (според вида на отговора) и писмен (според начина на провеждане) (класификацията е по Ф. Стоянова 1996: 46). Задачите в него са два вида: задачи с избран отговор и задачи с къс отговор (вж. Приложение 1). Предвиден е за един учебен час, а решението му се оценява според приетите прагове на успеваемост (вж. т. 5).

Тестът е проведен през месец октомври 2005 година, т.е. в началото на ограмотителния процес по английски език. Изследвани са 100 второкласници от ОУ “Бачо Киро”, гр. Велико Търново, които в първи клас са преминали устен курс по английски език под формата на задължително-избираема подготовка с хорариум два часа седмично (вж. по-подробно Таблица 4).

5. Представяне на резултатите

Резултатите от всяка тестова задача представяме в *Таблица 2*. За да оценим готовността за ограмотяване, приемаме следните нива на успеваемост: висока успеваемост (ВУ) – при тестовите задачи, решени с 80% до 100% правилни отговори; средна успеваемост (СУ) – при резултати от 30% до 79% и ниска успеваемост (НУ) – при резултати под 30%.

Таблица 2

	1	2А	2В	3	4	5	6	7
ВУ	92%	91%	61%	74%	49%	62%	63%	3%
СУ	6%	9%	33%	19%	42%	27%	25%	54%
НУ	2%	0%	6%	7%	9%	11%	12%	43%

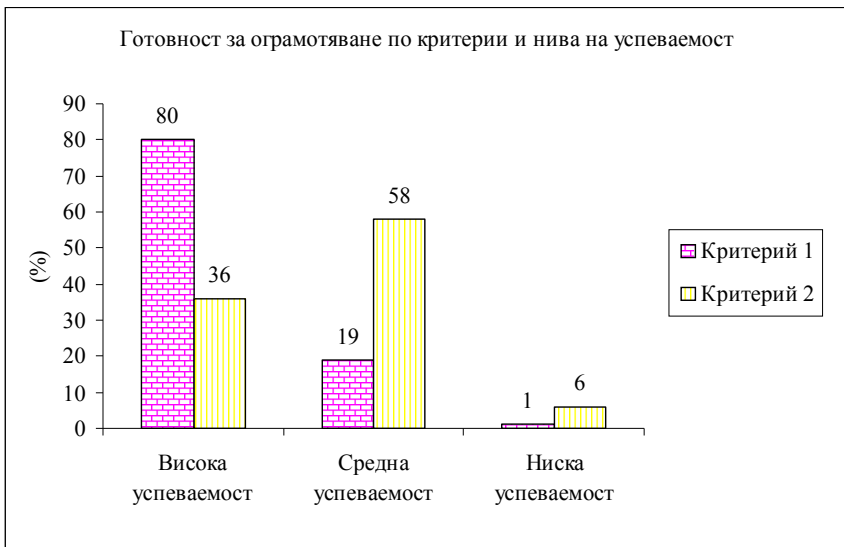
Тъй като някои показатели се измерват чрез повече от една тестова задача (вж. Приложение 1), представяме получените резултати поотделно и според трите нива на успеваемост за всеки критерий и показател в *Таблица 3*.

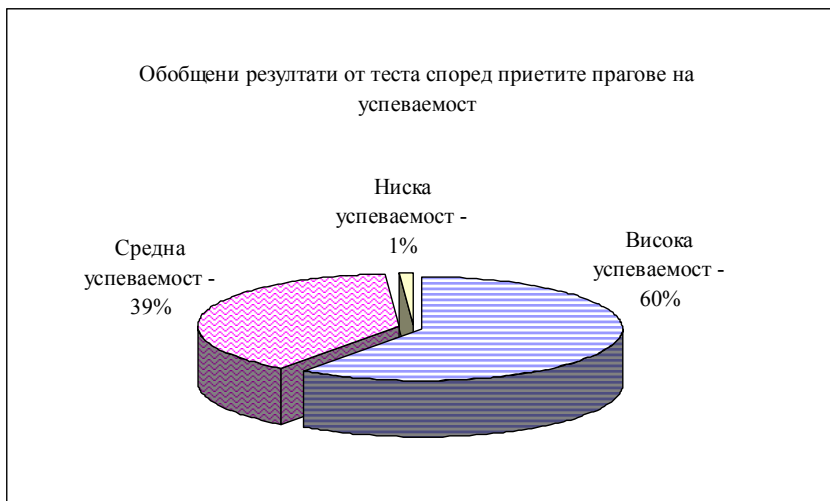
Таблица 3

	Висока успеваемост	Средна успеваемост	Ниска успеваемост
Критерий I, показател 1	92%	6%	2%
Критерий I, показател 2	73%	27%	0%
Критерий II, показател 1	74%	19%	7%
Критерий II, показател 2	49%	42%	9%
Критерий II, показател 3	32%	55%	13%

Считаме, че във връзка с по-нататъшната ни експериментална работа е добре да направим съпоставка между постиженията по двата критерия, като обобщим показателите към всеки критерий. Това би ни улеснило в открояването на образователните приоритети в предстоящия формиращ експеримент. Съпоставката е изобразена на Диаграма 1.

Диаграма 1





6. Анализ на резултатите от експеримента

Ще започнем анализа с поглед върху разпределението на децата по нива на успеваемост (Диаграма 2). Прави впечатление, че най-много второкласници (60%) са постигнали висока успеваемост и че процентът на децата с ниска успеваемост е нищожен (1%). Изводът, който произтича от тези данни е, че е налице готовност за ограмотвяване по английски език като чужд. Считаме, че измерената висока успеваемост, респ. висока степен на готовност потвърждава правилността на избраните от нас теоретични основи на изследването ни и по-точно – на принципа за устното изпреварване. Преминатият от всички диагностицирани деца устен курс по английски език под формата на задължителноизбираема подготовка в първи клас, а също и масовите, макар и в рамките на незадължителните форми на обучение, занимания по английски език в детските градини, които са посещавали изследваните деца, вероятно са допринесли в голяма степен за получените резултати. Разбира се, за да бъде доказана подобна зависимост, са нужни допълнителни изследвания.

При сегашната организация на чуждоезиковото обучение в начална степен не всички ученици, на които предстои задължително ограмотвяване

по чужд език, са имали възможност да преминат устен курс на обучение по този чужд език в първи клас. Действащата Наредба № 6 на МОН фиксира само часовете за задължителна подготовка (ЗП), а наличието и броят на часовете за задължително-избираема (ЗИП) и свободно-избираема подготовка (СИП) се определят от желанието на родителите и организацията на учебния процес в съответното училище и община (вж. Таблица 4) (Наредба № 6 за РУВДОМЖЕСО 2001).

Таблица 4. *Разпределение на максималния седмичен брой часове по чужд език по класове и видове подготовка според Наредба № 6*

	Първи клас	Втори клас	Трети клас	Четвърти клас
ЗП	0	2	3	3
ЗИП *	3	2	2	2
СИП *	4	4	4	4

** Посоченият в таблицата брой часове за ЗИП може да се използва освен за чужд език и за изучаването на майчин език, хореография и религия, а часовете за СИП – не само за обучение по учебни предмети от културно-образователните области, но и за други дейности, предложени на учениците за свободен избор.*

Ние сме убедени в необходимостта от прилагане на принципа за усвояване на фонемите преди усвояването на графемите и за развитие на уменията за четене и писане върху основата на уменията за слушане и говорене, когато става дума за чуждоезиково обучение на деца. В тази връзка открояваме като недостатъчно изяснен въпрос в методиката на чуждоезиковото обучение проблемът за методическата помощ в случаите на работа с деца, които не са имали съприкосновение с чуждия език (устен курс) преди започването на задължителното му изучаване във втори клас.

За да отделим уменията, които изискват най-голямо внимание (защото са най-слабо формирани или все още липсват), ще направим анализ на резултатите по избраните от нас критерии.

6.1. Степен на развитие на уменията за слушане с разбиране на английски език

Първият критерий се изследва с тестови задачи: 1, 2А, 2В. В тестова задача № 1 децата трябва да оградят картинното изображение на този предмет от серията, който учителят назове. В задачи № 2А и 2В второкласниците ограждат по една картинка от серия – изображението на назованото с думата, която започва (задача 2А) и завършва (задача 2В) с определен звук, произнесен от учителя (вж. по-подробно Приложение 1).

Резултатите показват, че 92% от второкласниците разбират правилно значението на чути думи (вж. Таблица 2, задача 1). Също висок процент деца – 91% – умеят вярно да посочват началния звук в чути думи (Таблица 2, задача 2А). По-трудно се е оказало определянето на звук в краесловие – процентът на децата с ниска успеваемост е малък – едва 6%, но разпределението в групите с висока и средна успеваемост е съответно 61% и 33% (Таблица 2, задача 2В). Вероятно направените грешки се дължат на различията в двете фонемни системи и на несъответствието между фонетичните принципи, които действат в двата езика. Например второкласниците трябва да знаят, че на английски звучните съгласни в краесловие не се обеззвучават, както в българския език, затова трябва да оградят картинното изображение на думата *dog*, а не на думата *sock*, когато учителят произнесе звук /g/ (вж. Приложение 1, задача № 2В.1). Или пък да могат да различават дължината на гласните, както в думите *tree* и *monkey*, за да оградят правилно картинното изображение на думата *tree*, след като търсеният звук в краесловие е /i:/ (Приложение 1, задача № 2В.2).

Резултатите от задачи № 1, 2А и 2В ни позволяват да заключим, че изследваните от нас деца имат добре развити умения за слушане с разбиране на английски език (вж. Диаграма 1). За усъвършенстване на фонологичните им умения като елемент от разбирането на езика в по-нататъшната работа с тях е уместно да бъдат предлагани дейности, които развиват способността за различаване на подобни една на друга фонемни, а също и упражнения за слушане и диференциране на думи със сходни фонемни, напр. *sip* и *ship*.

6.2. Степен на развитие на уменията за декодиране на писмена английска реч

Вторият критерий се изследва чрез тестови задачи 3, 4, 5, 6, 7. Ще започнем анализа със задачите, които най-малко са затруднили учениците. Най-добри резултати са показани при задача № 3 – 74% висока и

19 % – средна успеваемост (вж. Таблица 2, Таблица 3). Задачата проверява уменията за вярно определяне на броя на звуковете в думата, т.е. фонематичното възприятие на учениците. Учениците моделират броя на звуковете в думи, произнесени от учителката, като рисуват толкова кръгчета, колкото звука чуват в думата. Подбраните думи са три-, четири-, пет- и шестзвукови.

Според нас високите постижения при изпълнението на тази задача в началото на ограмотителния процес по чужд език са свързани с положителния трансфер на умения, формирани в процеса на обучение по роден език.

Също високи резултати – 63% ВУ и 25% СУ – има при решението на задача № 6 (вж. Таблица 2). Тя измерва способностите за разпознаване на думи и уменията за извличане на значението от писмените форми на думи – учениците трябва да оцветят нарисуваните предмети в цвят, написан под всеки от тях. Тук отдаваме дължимото на устния курс по английски език в първи клас, тъй като предложените писмени форми за разпознаване на думи, обозначаващи цветове, са част от учебното съдържание на устния курс. Резултатите са поредното доказателство за необходимостта от прилагане на принципа за устното изпреварване в обучението по чужд език.

Сходна по трудност се оказва задача № 5. Второкласниците виждат написани десет думи, до които има празно квадратче. Учителят произнася думите в разбъркан ред, като преди това обявява кой номер е тази дума. Децата откриват/декодират съответната дума и я номерират, т.е. проверява се уменията за съотнасяне на устна към писмена форма на думата. Измерената успеваемост е: 62% – ВУ, 27% – СУ и 11% – НУ (Таблица 2).

Постиженията рязко спадат при решенията на задача № 4, където трябва да се открият и свържат двойки съответстващи си букви (главна и малка). По-малко от половината ученици (49%) са показали висока успеваемост, 42% – средна и 9% – ниска успеваемост (Таблица 2, Таблица 3). Не считаме резултатите за тревожни, тъй като задачата изисква умение за разпознаване на единиците от писмената система (печатни букви), а диагностичната процедура е извършена в началото на ограмотителния процес, когато децата все още не са били запознати напълно с буквите от латинската азбука. Със съзнанието за съществените различия в двете графични системи считаме, че комплекс от игри и упражнения, които да позволят на децата да сравняват, разместват, групират буквите от чуждата азбука, би ги улеснил при запознаване с единиците от английската писмена система.

Най-ниски са резултатите при задача № 7, където 3% от второкласниците са показали висока успеваемост, 54% – средна и 43% – ниска успеваемост, т.е. не са подредили правилно буквите от думите при дадени картинни изображения на думите и всички букви от тях, но в разбъркан ред (Таблица 2). Тези стойности на измерваните показатели не ни изненадаха – нереални биха били очакванията за проява на умение за ориентиране в структурните единици на писмената и устната реч в самото начало на обучението по четене и писане на английски език като чужд. Интерес за нас представлява високият процент на деца, постигнали средна успеваемост. Считаме, че те са се справили със задачата не защото умеят да четат и пишат думи на чуждия език, а благодарение на своя зрителен речников запас, т.е. на думите, които са запомнили по цялостната им форма или по някакъв уникален белег и които те могат да разпознават в писмена форма. Известно е, че колкото повече се увеличава зрителният речников запас, толкова повече намалява капацитетът на детето да запомня писмената форма на думи по този начин. Съгласни сме със специалистите от екипа на SEDL, че макар процесът на “четене” на надписи от околната среда (посредством ползването на зрителния речников запас) да не означава декодиране, той все пак сигнализира тръгването на детето по пътя на ограмотвяването (вж. Рен и др. 2000).

7. Заключение

Анализът на резултатите по критерии и показатели ни позволи да открием кои от елементите, структуриращи уменията за четене с разбиране, затрудняват най-много малките ученици в началото на ограмотителния процес по английски език като чужд. Можем да заключим, че изследваните второкласници разбират добре английска реч при слушане. Като недостатъчно развита отделяме способността за определяне на звук в краесловие.

По отношение на втория критерий – степента на развитие на уменията за декодиране на писмена английска реч – изследваните лица постигнаха по-ниски резултати (вж. Диаграма 1). Най-много затруднения бяха регистрирани при ориентирането в структурните единици на писмената и устната реч. Второкласниците все още не умеят да подреждат правилно буквите от дадена английска дума, когато виждат нейното картинно изображение и всичките ѝ букви, но в разбъркан ред. Трудно им е също да разпознават единиците от писмената система и по-точно, вярно да съотнасят главна към малка печатна буква.

Проведеният експеримент потвърди нашата хипотеза, че в началото на ограмотителния процес по английски език като чужд второкласниците ще срещнат повече затруднения при задачите за декодиране, т.е. при разпознаването и обработването на писмена информация. Тъй като тази процедура е част от по-обхватно изследване, предстои конструиране на типове упражнения, които да подпомогнат преодоляването на диагностицираните затруднения. Без да подценяваме необходимостта от по-нататъшно развиване на уменията за слушане с разбиране, като приоритетно определяме развиването на уменията за декодиране на писмена английска реч. Известно е, че за успешното извършване на процеса декодиране е необходимо познаване на буквите, развито фонематично възприятие, осъзнаване на азбучния принцип, формирано понятие за писменост/печатен текст. Според изследвания на Адамс обаче съвсем малко деца развиват фонематичното си възприятие спонтанно заради физическия и психологически характер на фонемите (цитат по Сноу, Бърнс, Грифин 1998: 54). В същото време, тъй като фонемите са звукови единици, които се представят с буквите от азбуката, фонематичната осъзнатост е ключова за разбирането на логиката на азбучния принцип. Регистрираните по време на диагностичната процедура трудности, разликите в двете фонемни системи и доказаната нееднократно в изследванията на Ехри и Уилс, Перфети, Калфи, Шанкуейлър тясна връзка между развитостта на фонематичното възприятие и уменията за четене на английски език ни карат да мислим, че най-много усилия на този етап са необходими за развиване на фонематичното възприятие на второкласниците.

Резултатите, изводите, откритиите по време на диагностичната процедура проблеми и приоритети ще са в основата на технологичните варианти за формиране на начални умения за четене с разбиране, които ще бъдат изпробвани в по-нататъшната експериментална дейност. Тяхната ефективност ще бъде доказана чрез диагностичен модел, приложен в края на обучението по четене на изследваните от нас второкласници.

Приложение 1. Описание на тестовите задачи

Тестова задача № 1 е свързана с първия критерий 'степен на развитие на уменията за слушане с разбиране на английски език' и неговия първи показател – разбиране значението на чута дума. На децата се предлагат пет серии картинки, всяка изобразяваща по три предмета. Учителят назовава само едно от трите изображения, без да изброява преди това всички от серията. Задачата на децата е да оградят картинката с предмета, назован от учителя. Ето картинните изображения на кои думи са предложени на децата: 1. *apple, grapes, ice-cream*. 2. *skateboard, plane, boat*. 3. *balloon, mouse, ball*. 4. *girl*,

pencil case, star. 5. sun, flower, tree. Названите думи са на изображенията: *apple, boat, ball, star, flower.*

Тестови задачи № 2А и 2В също са свързани с първия критерий, но се отнасят към неговия втори показател – фонологични умения. От две групи с по пет серии картинки, всяка съставена от по три изображения, второкласниците ограждат само по една картинка от серия, а именно – изображението на названото с думата, която започва (задача 2А) и завършва (задача 2В) с определен звук, произнесен от учителката. Подбраните думи започват или завършват със сходни фонемни, напр.: *apple, egg; bag, pen; fish, vase; tree, monkey; nose, mouse.* Картинните изображения в задача 2А са на следните думи: 1. *chair, bag, pen.* 2. *hat, kite, duck.* 3. *jar, apple, egg.* 4. *doll, elephant, cup.* 5. *train, fish, vase.* Търсените звукове в начална позиция са съответно: /b/, /h/, /æ/, /e/, /f/. Картинните изображения в задача 2В са на думите: 1. *dog, sock, bear.* 2. *queen, tree, monkey.* 3. *star, computer, horse.* 4. *nose, spider, mouse.* 5. *zebra, frog, book.* Търсените звукове в краесловие са съответно: /g/, /i:/, /s/, /z/, /k/.

Тестова задача № 3 диагностицира вярното определяне на броя на звуковете в думата (фонематично възприятие), т.е. втория критерий и неговия първи показател. Учениците моделират броя на звуковете в думи, произнесени от учителката, като рисуват толкова кръгчета, колкото звука чуват в думата. Подбраните думи са три-, четири-, пет- и шестзвукови: *cat, frog, book, robot, bedroom.*

Тестова задача № 4 се отнася към втория показател на втори критерий – разпознаване на единиците от писмената система (печатни букви). Децата виждат две редици от букви – едната само с главни, другата – с малки. Необходимо е да се открият и свържат двойките съответстващи си букви (главна и малка). Подбрани са букви, чиито графемни са сходни (*p, b, d, l, I, m, n, P, R*); двойки букви – главна и малка – от които едната графема се среща и в българската азбука (*Mm, Nn, Bb, Hh, Tt*); двойки букви, визуално идентични с буквите в българската азбука, но с различно звуково съответствие (*Pp*). Буквите са представени в следната последователност: *D, B, T, N, P, R, H, I, L, M; m, r, h, p, b, l, n, t, I, d.*

Тестови задачи № 5, 6 и 7 измерват способностите, свързани с третия показател на втория критерий, а именно – ориентиране в структурните единици на писмената и устната реч и разпознаване на думи. Задачите са градиращи по трудност и всички техни решения участват при определяне на праговите равнища на успеваемост по този показател.

В тестова задача № 5 второкласниците виждат написани десет думи, до които има празно квадратче. Учителят произнася думите в разбъркан ред, като преди произнасяне на дадена дума обявява нейния номер. Децата откриват/декодират съответната дума и я номерират. Включени са едносрични, двусрични и трисрични думи. Думите са: *car, ball, crocodile, plane, book, window, schoolbag, butterfly, cat, pencil*. Произнасят се в следния ред: 1. *pencil* 2. *plane* 3. *book* 4. *window* 5. *butterfly* 6. *ball* 7. *cat* 8. *car* 9. *crocodile* 10. *schoolbag*

В тестова задача № 6 на учениците се предлага да оцветят нарисувани близалки в цвят, написан под всяка от тях. Използваните в задачата думи, обозначаващи цветовете са: *green, red, brown, blue, yellow*.

В тестова задача № 7 децата виждат пет картинки, над които са написани буквите, съставлящи думите-названия на изображенията, но в разбъркан ред. Инструкцията е да се подредят буквите правилно. Картинните изображения са на думите: *tea, kite, door, frog, bike*, а буквите от тези думи са написани в следната последователност над съответната картинка: *ate, tkie, oord, gfor, ebik*. До всяка група букви е начертан ред, на който децата трябва да напишат правилно думата.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гимсън, 1975*: A. C. Gimson. A Practical Course of English Pronunciation. Edward Arnold, 1975.
2. *ГСБКЕ, 1982*: ГСБКЕ. Том I. Фонетика. София, БАН, 1082.
3. *Димитрова, 2003*: Сн. Димитрова. English Pronunciation for Bulgarians. Везни 4, 2003.
4. *Кънингам, 1990*: Sarah Cunningham, Bill Bowler. Headway Intermediate Pronunciation. OUP, 1990.
5. *Любенова, 2004*: И. Любенова. Възможности на ранното чуждоезиково обучение (английски и руски). София, Унив. изд. "Св. Климент Охридски", 2004.
6. *Наредба № 6 за РУВДОМКЕСО 2001*: Наредба № 6 за разпределение на учебното време за достигане на общообразователния минимум по класове, етапи и степени на образование, МОН, ДВ, 2001, бр. 54.
7. *Рандерсън, 2001*: J. Randerson. English lessons. // New Scientist, Magazine issue 2307, 08 September, 2001.
8. *Рен и др. 2000*: S. Wren, B. Litke, D. Jenkins, S. Paynter, J. Watts, I. Alanis. Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework. SEDL, 2000.
9. *Сноу, Бърнс, Грифин 1998*: Snow, C., M. Burns and P. Griffin. Preventing Reading Difficulties in Young Children., Washington DC: National Academy Press, 1998.

10. *Стефанова, 1998*: П. Стефанова. Методика на чуждоезиковото обучение. София, Пардигм, 1998.

11. *Стефанова, 1999*: П. Стефанова. Ранно чуждоезиково обучение – проблеми, перспективи. // *Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение*. Съставител Мария Георгиева. Пловдив, Летера, 1999.

12. *Стоянова, 1996*: Ф. Стоянова. Тестология за учители. София. Атика, 1996.

13. *Стоянова, 2003*: Ю. Стоянова. Овладеяването на езика – уравнение с три неизвестни. // *Детска реч и билингвизъм*. София, Дайвърсити прес, 2003.

14. *Учебна програма, 2002*: Учебна програма по английски език за втори клас. Аз-Буки, 2002, № 25.

ГОТОВНОСТТА ЗА ОГРАМОТЯВАНЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

ПЕНКА КЪНЕВА

Резюме

Настоящото изложение представя теоретичните основи, организацията и методиката на изследване на готовността за оgramотяване по английски език като чужд на второкласниците в българските държавни училища. Основната цел на диагностичната процедура е да се установи кои от елементите, структуриращи умениято за четене с разбиране, затрудняват най-много малките ученици. Хипотезата е, че ако бъдат открити елементите на грамотността, които затрудняват най-много второкласниците в началото на оgramотителния процес, ще бъдат аргументирани образователни приоритети и обмислени ефективни технологични варианти за формиране на начални умения за четене с разбиране на английски език като чужд.

Диагностичният модел е конструиран от критерии, показатели, индикатори и тест. Изследвани са 100 второкласници от ОУ “Бачо Киро”, гр. Велико Търново. За да бъде оценена готовността за оgramотяване, са приети три нива на успеваемост. Резултатите са представени в таблици и диаграми - по задачи, по критерии и показатели и обобщено – като цялостно измерение на готовността.

След анализ на получените данни са открити тези елементи от структурата на умениято за четене с разбиране, които затрудняват най-много малките ученици. Направени са изводи и заключения, въз основа на които да бъдат конструирани типове упражнения за преодоляване на диагностицираните затруднения.

LITERACY READINESS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

PENKA KUNEVA

Summary

Abstract: This report presents the theoretical basis, organization and methods used in a survey of Literacy readiness in teaching English as a foreign language in Bulgarian primary schools. The main goal of the diagnostic procedure is to find these elements of Reading comprehension that are most difficult for students from the 2nd grade.

Our hypothesis is that if we outline the elements of Reading comprehension that are most difficult for students from the 2nd grade, we will be able to back with arguments some educational priorities and to consider deliberately some effective methods of teaching Reading comprehension.

The diagnostic model is designed as a complex of criteria, indexes, indicators and a test. A hundred students from the 2nd grade did the test. Three levels of rate were used to assess the Literacy readiness. The results are displayed on charts and diagrams according to the accepted criteria and indexes and separately, task by task.

A detailed analysis of research data gave us the opportunity to distinguish the elements of Reading comprehension that are most difficult for students from the 2nd grade. We drew some inferences and conclusions that could help us to design useful exercises for preventing/overcoming Reading difficulties.