



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**  
**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

**Тема**

**Развитие компенсаторных умений чтения у учащихся старших**  
**классов на уроках английского языка**

**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению \_44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата**

**«Иностранный (английский) язык. Иностранный (немецкий) язык»**

Проверка на объем заимствований

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

зав. кафедрой английской филологии  
Афанасьева Ольга Юрьевна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-503/088-5-2

Аникеенко Мария Константиновна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

Возгова

Зинаида

Владимировна

**Челябинск**

**2017 год**

## Оглавление

Введение .....	3
Глава I. Теоретические основы формирования компенсаторной компетенции на уроках иностранного языка в старшей школе.....	7
1.1 Специфика развития компенсаторных умений.....	7
1.2 Методические особенности развития умений чтения на старшем этапе обучения английскому языку.....	16
1.3 Пути формирования компенсаторных умений чтения .....	27
Выводы по I главе .....	33
Глава II. Опытно-экспериментальная работа по формированию компенсаторных умений чтения у учащихся старших классов на уроках английского языка .....	34
1. Цель, задачи и условия проведения опытнo-экспериментального обучения....	34
2. Методика развития компенсаторных умений чтения.....	42
3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	52
Выводы по II главе.....	57
Заключение .....	58
Библиографический список.....	60
Приложение .....	66

## Введение

Одна из важнейших задач преподавания иностранных языков в старшей школе состоит в том, чтобы научить учащихся «читать с полным пониманием несложные тексты из научно- популярной, общественно-политической и художественной литературы»[1]. Однако практическое состояние дел по выполнению данной задачи вызывает в последние годы озабоченность ученых-методистов. Так, О. А. Розов подчеркивает: «.. не может не вызвать тревогу снижение роли обучения чтению, которое часть методистов и преподавателей стала даже считать «второстепенной задачей», в то время как устная речь стала основным средством и целью обучения.[Розов, 2016]

Чтение на иностранном языке является одним из необходимых средств эффективного овладения иностранным языком. С помощью чтения осуществляется передача опыта, накопленного человечеством в различных областях жизни, развитие интеллекта, воспитание человека, как значимую единицу общества.

Чтение - важный вид рецептивной (связанной с восприятием) речевой деятельности, и овладение им как полноценным средством коммуникации на иностранном языке является одной из главных коммуникативных практических целей. Владение чтением подразумевает полное, глубокое понимание иноязычного текста всех литературных стилей и жанров - художественного, публицистического и научного.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту ООО, по окончании обучения в школе у учащихся должна быть сформирована коммуникативная иноязычная компетенция, необходимая для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире, уметь использовать иностранный язык как средство для получения информации

из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Актуальность ВКР обусловлена недостаточным вниманием к формированию у учащихся компенсаторной компетенции при обучению чтению.

Объект исследования - процесс обучения чтению на уроках английского языка у учащихся старших классов.

Предмет исследования - целенаправленный процесс развития компенсаторных умений у учащихся при обучении чтению на уроках английского языка.

Цель - изучение и выделение основных особенностей развития компенсаторных умений при обучении чтению на английском языке в общеобразовательной школе.

Гипотеза данного исследования состоит в предположении о том, что процесс развития компенсаторных умений чтения проходит более эффективно, если опирается на специально разработанные нами задания, ориентированные на развитие компенсаторных умений чтения.

Задачи исследования:

- Проанализировать и обобщить основные представления о процессе обучения чтению в современной методике обучения английскому языку.
- Раскрыть понятие компенсаторной компетенции, охарактеризовать её особенности.
- Описать приемы развития компенсаторных умений в процессе обучения чтению на уроках английского языка.
- Провести эксперимент по развитию компенсаторных умений чтения у учащихся при обучении английскому языку в общеобразовательной школе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ педагогической, методической и психологической литературы по проблеме исследования;
- опытно-экспериментальное обучение;
- обобщение передового педагогического опыта по обучению чтению на уроках английского языка;
- обработка результатов эксперимента в соответствии с методами математической статистики.

Теоретико – методологическую основу исследования составляют работы:

- в области психологии (И. А. Зимняя, М.В. Беляева)
- в области лингвистики ( Н.Ф. Коряковцева, Н.Г. Дайри,)
- в области методики ( И.Л Бим, Н.Д Гальскова)

Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в том, что на основе комплексного изучения рассматриваемой проблемы систематизированы и уточнены теоретические основы формирования компенсаторных умений чтения у учащихся старших классов.

Практическая значимость работы заключается в разработке заданий, направленных на развитие компенсаторных умений чтения.

Базой исследования является 10(В) класс МОУ СОШ Гимназии № 23. В исследовании приняли участие 10 учащихся 10-В(1) класса ( средний возраст 15-16 лет, из них 8 чел.- девочки, 2 чел.- мальчики) и 12 учащихся 10-В(2) класса (средний возраст 15-16 лет, из них 6 чел.- мальчики, 6 чел.- девочки).

Структура и объем: ВКР состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, приложения и списка использованной литературы.

Во введении обосновывается актуальность темы, определяется объект, предмет, задачи и методы исследования, научная и практическая значимость работы, формулируется гипотеза.

В первой главе «Теоретические основы формирования компенсаторных умений чтения» рассмотрены понятие компенсаторная компетенция, языковая догадка, компенсаторные умения, а также способы развития компенсаторных умений чтения.

Вторая глава «Опытно-экспериментальная работа по развитию компенсаторных навыков чтения» посвящена описанию хода, условий и результатов проведенной нами экспериментальной работы по развитию компенсаторных умений чтения у учащихся.

Приложение содержит перечень заданий для формирования компенсаторных умений чтения.

Список литературы включает 50 наименований.

# **Глава I. Теоретические основы формирования компенсаторной компетенции на уроках иностранного языка в старшей школе**

## **1.1 Специфика развития компенсаторных умений чтения**

С вступлением России в общеевропейское образовательное пространство стало необходимым расширить функционал учебного предмета «Иностранный язык». Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, изучение иностранного языка направлено на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, использование иностранного языка в других областях знаний. Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Дж.Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения.

Термин «коммуникативная компетенция» введена Д. Хаймсом. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие принимать участие в речевой деятельности. Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [ Хаймс, 1972]

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это комплекс специальных умений и навыков, позволяющий компенсировать недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации.

Компенсаторные умения - это использование имеющегося иноязычного речевого опыта для преодоления трудностей общения, вызванных дефицитом языковых средств; развитие умений: использовать паралингвистические (внеязыковые) средства, структуру текста, риторические приемы, справочный аппарат (комментарии, сноски); прогнозировать содержание текста по предваряющей информации (заголовку, началу); понимать значение неизученных языковых средств на основе лингвистической и контекстуальной догадки; использовать переспрос для уточнения понимания; использовать перифраз/толкование, синонимы, эквивалентные замены для дополнения, уточнения, пояснения мысли.

Навыки — это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения научился осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Целью обучения являются профессиональные умения и навыки.

Исследования психологов показали, что приобретенные навыки остаются навсегда, а умения – на годы, а теоретические (декларативные) знания быстро забываются. Однако, во многих случаях именно прочность усвоения знаний является целью промежуточных этапов обучения.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет сформулировать ряд рекомендаций.

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т.е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык.



Для того чтобы разобраться в вопросе о путях и механизмах формирования у учащихся умений и навыков, необходимо уяснить, что собой предоставляют умения и навыки.

До сих пор не уточнены соотношения между понятиями "умения" и "навыки". Большинство психологов и педагогов считают, что умение - более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения.

Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Соответственно, навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. По их понятию, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями.

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

Умение - это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Навык - это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизировано, без осознания промежуточных шагов.

Когда человек читает книгу, контролируя смысловое и стилевое содержание ее, то считывание букв и слов происходит автоматически. Когда же он читает рукопись для выявления в ней опечаток, то контроль направлен уже на восприятие букв и слов, а смысловая сторона написанного уходит на

второй план. Но в том и в другом случае человек умеет читать, и это умение у него доведено до уровня навыка (Ильин Е.П., 1986, С. 138-147).

Умение - это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля над выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками [Мандель, 2012].

Навыки - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью (Рубинштейн С.Л., 1946. С. 553-554).

Это значит, что когда мы формируем в процессе обучения у ученика способность совершать какое-то действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг совершаемого действия. То есть, способность выполнять действие формируется сначала как умение. По мере тренировки и выполнения этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие

выполняется полностью автоматизировано - у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т.е. умение переходит в навык.

Но в ряде случаев, когда действие сложное, и его выполнение состоит из многих шагов, при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык. Поэтому умения и навыки различаются еще в зависимости от характера соответствующих действий.

Если действие элементарное, простое, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как навык, например, навык письма, чтения, устных арифметических действий над небольшими числами и т.д. Если же действие сложное, то выполнение этого действия, как правило, формируется как умение, в состав которого, входит один или несколько навыков.

Таким образом, термин "умение" имеет два значения:

1) Как первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык.

2) Как способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В этом случае навык - это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Навыки вырабатываются в результате многократного повторения последовательных операций, которые фиксируются в памяти на осязательном и мышечном уровне. Со временем их выполнение становится автоматическим и не требует дополнительной фиксации внимания.

Например, навыки чтения заключаются в способности распознавать языковые символы, вслух или молча воспроизводить состоящие из них слова, соединять минимальные фрагменты текста в предложения, фразы или высказывания и понимать смысл прочитанного. Обладателю такими навыками человеку не

требуется каждый раз воспроизводить в памяти весь алфавит, вспоминать значение каждого слова и задумываться о правильном ударении. В его непосредственном опыте уже сложился алгоритм согласованных действий, связанных с техникой чтения.

Умение – более сложное понятие. Оно сочетает в себе возможность качественно, с максимальной эффективностью выполнять физическую, мыслительную, творческую работу и безошибочно находить для этого закрепленные личным или профессиональным опытом способы действия. Умение складывается из целого ряда приобретенных и усвоенных навыков.

Уметь читать – значит не только владеть техникой чтения, но и воспринимать сложные формы выражения авторской мысли, понимать метафорические образы и аллегории, интерпретировать содержание в соответствии с его идеей.

Если действие переходит в навык, оно становится не целью, а способом выполнения работы. Умение характеризует качество этого выполнения.

## ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА

Одним из основных направлений при обучении иностранному языку является работа с текстами, которые неизменно содержат лексику, незнакомую для читателя. В этом случае особую роль играет способность учащихся догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на логику построения родного языка, анализ словообразовательных элементов, контекст. Владение этим навыком значительно облегчает читателю работу с текстом: экономится время, которое могло бы быть потрачено на поиск той или иной лексической единицы в словаре, а незнакомые понятия в случае правильного их понимания запоминаются проще и эффективнее. Таким образом, очевидно, что языковая догадка – полезный навык, развитие которого облегчает изучение языка, формирует зрелого читателя, повышает уровень владения иноязычной речью [Колесник, 1968].

Языковая догадка не возникает спонтанно, она напрямую связана с имеющимся у человека жизненным и лингвистическим опытом. Она

субъективна, поскольку то, что для одного ученика будет являться подсказкой, для другого так и останется нераспознанной лексической единицей. Однако специальные упражнения для тренировки делают это свойство нашего мыслительного процесса более управляемым.

Способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через контекст; строится на использовании знаний в области словообразования, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков. Преподавателю необходимо вести целенаправленную работу по формированию у обучаемых языковой догадки и навыка самостоятельной семантизации слов.

В современной методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к толкованию понятия «языковая догадка». Некоторые авторы, в частности И. М. Берман рассматривает это явление как прием самостоятельной семантизации слова путем преодоления разрыва в семантической цепи [Берман, 1970]. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова видят в языковой догадке средство обогащения потенциального словаря обучаемых, в котором много случайного и неосознанного [Рогова, 1991]. Для Л. Г. Ворониной и И.И. Богдановой языковая догадка – это непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались в речевом акте студентов или встречались в других комбинациях [Воронин 1971], а для Е. Н. Ивановой – понимание слов и речевых структур на основе использования знаний в области словообразования и сочетаемости слова [2]. Как видим, в основу определения понятия «языковая догадка» заложены приемы семантизации слов. При этом сами приемы имеют под собой разную базу: контекст, психологические моменты, лексические данные, внутренние опоры слова (известные корни, знакомые словообразовательные элементы), принципы словообразования, межъязыковые параллели.

Соглашаясь с пониманием языковой догадки как приема самостоятельной семантизации слова, явления контекстного порядка, средства обогащения потенциального словаря, вероятностного прогнозирования, логично сделать

вывод, что работа по развитию этого явления должна быть неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что чувство языка должно закладываться и развиваться на каждом этапе работы с новой лексикой, в частности на:

- Этапе презентации новых лексических единиц;
- Этапе семантизации (раскрытия значения новых лексических единиц);
- Этапе контроля понимания новых лексических единиц;
- Этапе заучивания и запоминания новых слов и выражений;

Однако более продуктивным видом языковой догадки является так называемая обоснованная догадка, которая активнее помогает формировать навыки зрелого чтения. В этом случае перед учащимися ставится задача при переводе использовать не иностранный эквивалент однокоренного слова, а русский синоним.

Хорошей тренировкой обоснованной языковой догадки является перевод предложений с интернациональными словами, но, как и в предыдущем задании, перед учениками ставится задача использовать русские синонимы, а не похожие на них однокоренные английские эквиваленты [Колесник, 1968].

Необходимым шагом по развитию навыков языковой догадки, несомненно, является знакомство с таким явлением, как конверсия – образование слова одной части речи от слова другой части речи, при котором возникают новые лексические единицы без изменения основной формы. В результате эти лексические единицы приобретают новые синтаксические функции, сочетаемость и новое лексико-грамматическое значение. По мере выполнения заданий, задачу для школьников следует усложнять [Колесник, 1968].

Немаловажным моментом при обучении школьников языковой догадке является умение отличать прямое значение слов от переносного, и на их основе определять подходящий по смыслу перевод.

The singer performed the song accompanying himself on the piano. (прямое значение)

The teacher, accompanying the children, showed them much interesting. (переносное значение).

Наиболее продвинутым этапом в процессе формирования и развития навыков языковой догадки у учащихся является их способность отличать и образовывать производные слова. Им должна быть предъявлена ориентировочная основа в виде схемы словообразовательных элементов. Школьникам следует знать основные значения наиболее употребительных суффиксов и префиксов.

## **1.2 Методические особенности развития умений чтения на старшем этапе обучения английскому языку**

Чтение — наиболее популярный вид речевой деятельности. Умения чтения необходимо использовать в повседневной жизни. Они формируются быстрее

и легче, чем умения говорения, письма и аудирования. Поэтому в практике обучения иностранному языку чтению часто уделяется приоритетное внимание. Педагоги реализуют известные приемы обучения чтению, которые приводят к достаточно успешным результатам, в том числе благодаря возможности осуществления переноса, заложенной в этом виде речевой деятельности.

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [Колесникова, 2001]. Чтение является рецептивным видом деятельности, заключающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора [Рогова,1991]. В процессе чтения происходит осмысление и оценка информации, содержащейся в тексте.

Чтение в истории человечества возникло позже устной речи и на ее основе. Оно стало автономным средством общения и познания. Сложное интегрированное умение понимать прочитанное не означает простого декодирования информации, графически зафиксированной в тексте, а подразумевает активную мыслительную деятельность человека, включающую воображение, эмоции, имеющийся опыт и знания. Активная роль читателя с его неповторимой индивидуальностью способствует воссозданию смысла читаемого, определяет личностную интерпретацию содержания. Представление о чтении как о процессе взаимодействия текста и читателя отличает современное направление в исследовании чтения, так называемое интерактивное чтение.

Процесс чтения предполагает анализ, синтез, обобщение, умозаключение и прогнозирование. При чтении задействованы следующие анализаторы: зрительный (основной), речемоторный и слуховой (вспомогательные). Чтение выполняет значительную воспитательную и образовательную роль.

Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую



информацию из текста. Таким образом, задачей обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности является: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Чтение может выступать и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку:

- использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;
- коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строиться на основе письменных текстов и инструкций;
- упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям.

В основе любого речевого умения лежат определенные навыки – действия, которые человек совершает автоматически, не задумываясь о том, как и что он делает. Процесс чтения базируется на технической стороне, т.е. на навыках которые представляют собой автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых происходит узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативного умения чтения. К речевым умениям чтения относят владение различными технологиями извлечения информации из текста, их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи. В основе этих умений лежит техника чтения.

При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны. Именно благодаря механизму внутреннего проговаривания и происходит сличение графического и слухомоторного образов. Наиболее ярко действие этого механизма наблюдается у начинающих читателей (шепотное чтение). Постепенно, с

накоплением опыта, внутреннее проговаривание приобретает более свернутый характер и наконец полностью исчезает [Иличкина,2006].

Важным психологическим компонентом процесса чтения является механизм вероятностного прогнозирования, которое проявляется на смысловом и вербальном уровнях. Смысловое прогнозирование – это умение предугадать содержание текста и сделать правильное предположение о дальнейшем развитии событий по заголовку, первому предложению и другим сигналам текста. Вербальное прогнозирование – умение по начальным буквам угадать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения, по первому предложению – дальнейшее построение абзаца. Развитию прогностических умений способствуют выдвижение гипотез и система ожиданий читающего, приводящая в действие непрерывное построение структуры знаний в голове читающего, активизирующая его фоновые знания, языковой опыт. Процесс подготовки сознания к восприятию информации побуждает читающего вспоминать, догадываться, предполагать, т.е. включать способности своей долговременной памяти своего личного и социального опыта. Согласно Ф.Смиту, при чтении необходимы два вида информации: визуальная (из напечатанного текста) и невизуальная (понимание языка, знание данного предмета, явления, общая способность в чтении и знание о мире). Чем больше невизуальной информации у читающего, тем меньше ему надо визуальной информации и наоборот. Когда человек начинает читать бегло, он начинает больше полагаться на то, что уже знает и меньше на печатный текст.

В методике выделяют две формы чтения: про себя (внутреннее чтение) и вслух (внешнее чтение). Чтение про себя – основная форма чтения – имеет целью извлечение информации, оно «монологично», совершается наедине с собой. Чтение вслух – вторичная форма, оно «диалогично», его назначение в основном в передаче информации другому лицу.

На старшем этапе чтение становится одним из основных источников получения информации, акцент смещается в сторону активной самостоятельной работы, но это не означает, что чтение вслух полностью

исчезает. На данном этапе можно использовать чтение вслух для формирования причинно-следственных связей, логики, аргументации, для чего необходимо просить прочитывать отрывки или предложения из текста. К тому же коррекция навыков чтения нужна и на старшем этапе.

Характеристики понимания текста следующие: полнота, точность и глубина. Точки зрения методистов в определении уровней понимания неоднозначны. Одни исследователи выделяют два уровня – значения и смысла, другие – семь [З.И.Клычникова,1983]. И.А.Зимняя называет четыре уровня понимания: общего смысла (о чем), смыслового содержания (что), понимания характера языкового выражения смысла содержания (как), проникновения в контекст (почему, зачем).[Зимняя,2002] Многие методисты обозначают глобальный, детальный, критический уровни понимания текста.

Чтение - особый вид речевой деятельности, это процесс одновременного восприятия и понимания письменного текста. Это глубоко внутренний процесс, состоящий в интерпретации текста, которая подразумевает словесное, предметное и смысловое понимание. Понимание текста основано на предметной и языковой компетенции [Пассов,1991].

По сравнению с аудированием (однократно, дефицит времени), при чтении человек может воспринимать текст столько раз, сколько это необходимо.

В зависимости от коммуникативных задач, которые ставит перед собой читающий, и соответствующих им приемов чтение делится на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

Просмотровое чтение (поисковое - *skimming reading*) направлено на оценку и отбор материала с точки зрения нужд и интересов читающего. При этом чтением изначально решаются такие частные задачи: определение темы и объекта описания, степени новизны текстовой информации, сфер приложения сведений, которые можно получить из текста, широты охвата и глубины описания, доступности изложения. Эти частные задачи решаются с помощью определенных действий и операций: тема и объект описания выявляются, прежде всего, путем толкования, заглавия, выделения и трактовки

содержащихся в нем ключевых слов, терминов и выражаемых ими понятий. В этом случае полезны такие упражнения, как выявление и перевод опорных терминов заглавия, их комментирование. Кроме того, для уточнения темы (объекта) описания целесообразно прибегнуть к беглому просмотру текста для ознакомления с основной смысловой линией его содержания. Здесь полезен поиск и выделение фразовых единств, содержащих наиболее концентрированную информацию. После этого становится возможной субъективная оценка новизны и значимости текстовой информации. Доступность изложения проверяется выборочным прочтением двух-трех "средних" по трудности фрагментов, что должно быть задано в виде предтекстового упражнения. Просмотровое чтение обычно заканчивается одним из двух исходов: либо чтец отказывается от чтения данного текста, либо переходит на другой вид чтения.

Ознакомительное чтение (*fluent reading*) направлено на выявление и усвоение основного содержания текста в тех его аспектах, которые представляют интерес для читателя.

Ознакомительное чтение направлено на прием самой информации, на ознакомление с содержанием текста. Однако специфика приема при данном виде чтения состоит в том, что он проводится выборочно, причем читающий осуществляет саморегуляцию в отношении охвата содержания (внимание концентрируется лишь на некоторых фрагментах) и глубины восприятия-понимания (налагаются определенные лимиты на полноту охвата смысла читаемого). Вследствие этого типичными для ознакомительного чтения являются "скачки" как пространственного, так и темпового характера: читатель "перескакивает" через отдельные части текста и то ускоряет, то замедляет сам процесс. Чтение разворачивается в рамках, внутри которых происходят колебания уровней понимания - от фрагментарного при беглом просмотре до более углубленного проникновения в смысл отдельных частей. Ознакомительное чтение, будучи специфическим видом чтения и имея свои собственные информационные задачи, с операционной точки зрения, включает в себя элементы и просмотрового и вдумчивого [Селевко, 1998].

Таким образом, ценность ознакомительного чтения состоит в сочетании информативности с экономичностью, так как оно позволяет читателю опускать отдельные смысловые блоки и детали текста, которые по каким-либо причинам не заслуживают внимания.

Изучающее (вдумчивое - close reading) чтение, направленное на возможно более полное и точное понимание основного содержания текста, с сохранением подробностей и деталей. Оно протекает в условиях концентрации внимания на всех основных аспектах содержания и обычно сопровождается его анализом, критической оценкой, обобщением, то есть извлечением главной идеи, формулировкой выводов, заключения, рекомендации. Решение этих задач требует повышения роли логико-дискурсивного мышления, связано с активизацией внутренней речи, внутреннего перевода как средств преодоления языковых и смысловых трудностей на пути к достижению понимания. Ещё одной задачей является также формирования у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании изучаемого текста. Объектом "изучения" при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения, - повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчетливым произнесением текста путем анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. С точки зрения коммуникативно-познавательной ценности наиболее важным видом является вдумчивое чтение. Оно же и наиболее трудное, требующее обилия упражнений. Виды и скорость чтения взаимосвязаны. Каждый вид требует определенной "средней" скорости. Беглый просмотр текста осуществим в быстром темпе, но это невозможно при вдумчивом чтении. Просмотровое чтение обычно проходит со скоростью 400-500 слов в минуту, ознакомительное - 180-200, вдумчивое - 50-60. Из сопоставления этих данных видно, что просмотровое чтение может протекать в 10 раз быстрее, чем

вдумчивое. Совершенно ясно, что за такой разницей в темпе стоит существенная разница в совершаемых языковых и мыслительных операциях.

Обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых учащимся могут понадобиться умения поискового чтения (scimming reading), ознакомительного (fluent reading) и чтения с полным пониманием содержания (close reading). Задания к тексту также должны быть адекватны развиваемым умениям.

При чтении коммуникативно-познавательная деятельность направлена на извлечение информации из письменного текста. Поскольку чтение осуществляется на письменно фиксированном тексте, это дает возможность вернуться к нему при непонимании и позволяет больше внимания уделить раскрытию содержания. Вся практическая работа по обучению этому виду речевой деятельности направлена на развитие умений справляться с заданиями к текстам в зависимости от вида чтения. Необходимо, однако, принимать во внимание, что уровень понимания зависит от уровня багажа учащегося. Отбор и организация текстов для чтения важны как с точки зрения их содержания, так и языковой формы [Селевко,1998].

К разным текстам можно применять разные виды чтения: ознакомительное, просмотровое (поисковое), изучающее (чтение с полным пониманием). Большой частью это внутреннее чтение. Чтение должно вовлекать учащихся в активную творческую деятельность, не обязательно речевую. Учитель учит на текстах, несущих методическую и воспитательную ценность, подбирает тексты доступные по форме и содержанию, увлекает учащихся разнообразными приемами работы процессе овладения чтением, учитывает их индивидуальные и психологические особенности, развивает их познавательный интерес к предмету. Чтение способствует становлению ситуации общения на иностранном языке на уроке.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений. Чтение представляет гораздо большие возможности для развития интеллекта и,

следовательно, в большей мере соответствует психологическим особенностям старшеклассников. Однако необходимо учесть ряд моментов, способствующих эффективности обучения чтению и повышению его общеобразовательного значения. Для более или менее свободного чтения обучающиеся должны обладать довольно большим объемом лексики. Необходимо предусмотреть и более тщательное повторение той лексики, которую должны знать обучающиеся в соответствии с программой. По статистическим данным, обучающиеся 11-х классов опознают не более 70% слов из лексического минимума 5-9 классов. Это происходит потому, что в последние годы работа с отдельным словом ведется мало и даже считается противоречащей современной методике. Действительно, слово функционирует и проявляет себя во фразе, так и должно оно вводиться и тренироваться в большинстве случаев, но для заучивания лексики, сохранения ее в памяти совершенно необходимы личные словари учащихся, с которыми они должны работать постоянно. Иначе обстояло бы дело при наличии обильной речевой практики, когда вся лексика постоянно повторялась бы в речевой деятельности. В реальности дело обстоит далеко не так. Работа с лексикой целесообразнее тем, что соответствует одной из особенностей старшеклассников, а именно их стремлению к конкретности знаний, желанию добиваться реальных достижений в учебе. Постоянное и зримое наращивание лексического запаса приносит поэтому обучающимся удовлетворение и желание расширять знания, в то время как становление умений и навыков мало ощущается школьниками. В то же время целесообразно больше работать с лексикой с целью создания у обучающихся общих представлений о словарном фонде иностранного языка, его особенностях, обратив особое внимание на различие семантических объемов слов со сходным значением, интернациональные слова (эта работа ведется и в настоящее время), идиоматические словосочетания [Селевко, 1998].

Для обучения лексической стороне иноязычной речи производится отбор продуктивной лексики, предназначенной для говорения в монологической и диалогической форме в социально-бытовой, учебно-трудовой и

социокультурных сферах устно-речевого общения, а также лексики рецептивной, обеспечивающей восприятие и понимание текстов для чтения и аудирования.

Деление лексики на продуктивную и рецептивную отнюдь не означает более значительную роль лексики активной. Как было сказано выше, продуктивная лексика используется в монологической и диалогической речи, поэтому для формирования навыков и умений устной речи она имеет первостепенное значение.

В отечественной методике накоплен большой опыт обучения лексике: от самого общего подхода до работы с конкретным словом. При обучении лексической стороне, в таком виде речевой деятельности, как говорение обычным считается путь от содержания к форме и употреблению. Работа над значением, формой и употреблением нового слова протекает в соответствии с этапами формирования лексического навыка.

Так, на первом этапе (ориентировочно-подготовительным, по терминологии С.Ф.Шатилова) осуществляется раскрытие значения нового слова [Шатилов,1986].

На следующем этапе осуществляется тренировка учащихся в употреблении слова. Дальнейшее совершенствование употребления нового слова происходит в процессе говорения, в устно-речевом общении. Например, во время фонетической зарядки, с которой начинается каждый урок. Отрабатывается произношение путем аудирования и повторения за учителем хором и индивидуально, дети выучат наизусть много стихов, содержащих великое множество лексических единиц.

Сущность лексического отбора состоит в том, что из необозримого множества слов и фразеологических словосочетаний иностранного языка отбираются те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. В старшей школе, при существующей сетке часов, оказывается возможным изучить около 1500



словарных единиц. В этих условиях отбор лексики составляет сложную научную проблему и требует разработки эффективных приемов отбора.

Каждый человек знает большое количество слов, которые он понимает, но обычно не употребляет в собственной речи. Эти слова составляют его пассивный словарный запас. Более ограниченным количеством слов он пользуется для выражения своих мыслей, эти слова входят в его активный словарный запас. Слова пассивного состава всплывают в нашей памяти, когда мы их слышали или читаем. О значении некоторых из них мы договариваемся с большей или меньшей степенью точности. Словами активного и пассивного состава мы свободно владеем, они всегда находятся (под рукой) и могут быть в любой момент мобилизованы в коммуникативных целях.

Объем и состав активного и пассивного словаря в родном языке зависит от образовательного и культурного уровня человека, которыми определяются содержания и форма повседневной речевой практики.

Границы между активным и пассивным словарем в родном языке весьма подвижны. При необходимости мы сравнительно легко и быстро начинаем самостоятельно употреблять в речи слова и выражения, которые прежде только понимали. Это объясняется наличием развитого положительного и отрицательного речевого опыта, т.е. чувства того, как говорят и как не говорят на родном языке. В условиях овладения школьниками иностранным языком взаимоотношения между их активным и пассивным словарем приобретают совершенно иной характер. Во-первых, объем словаря учащегося значительно ограничен по сравнению с родным языком, и поэтому даже в пассивный минимум войдет только наиболее употребительная лексика. Во-вторых, границы между активным и пассивным словарем в этом случае далеко не так подвижны, как это имеет место в родном языке.

В иностранном же языке стихийный переход осуществляется только из активного словаря в пассивный, обратное же само собой, как в родном языке, не происходит. Связь между активной и пассивной частью словаря заключается в том, что активный словарь составляет ядро лексического

запаса учащихся: единицы активного запаса предназначаются как для использования в своей речи (говорение), так и для понимания речи на слух и при чтении. Пассивный запас дополняет это ядро, подстраивается над ним, так и для понимания речи на слух и при чтении. Пассивный запас дополняет это ядро, подстраивается над ним. Он предназначен только для понимания. Дифференцированный подход к отбору лексики, вытекающий из наличия и особенностей активного и пассивного словаря, отвечает реальным условиям обучения иностранным языком в школе, где в силу ограниченности учебного времени приходится часть материала усваивать только репродуктивно.

### **1.3 Пути формирования компенсаторных умений в процессе обучения чтению**

На старшем этапе производится совершенствование навыков, умений, приобретенных ранее. Чтение на данном этапе направлено на обучение чтению с полным и точным пониманием. Обучение этому умению чтения дискутируется практической необходимостью: выпускник средней школы должен понимать оригинальные и незначительно адаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, которые могут встретиться ему в его профессиональной деятельности, в дальнейшем занятии языком или в самообразовательных целях.

Особо значимым на данном этапе обучения является развитие следующих умений:

- определять характер читаемого текста (научно-популярный, общественно-политический, художественный);
- извлекать из текста нужную информацию;
- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста;

В школьной программе по изучению иностранных языков указаны требования к практическому владению иностранным языком в области

чтения. Согласно программе учащиеся к завершению старшего этапа должны уметь:

а) с целью извлечения полной информации читать про себя впервые предъявляемые несложные оригинальные из общественно-политической и научно-популярной литературы, а также адаптированные тексты из художественной литературы, содержащие до 6-10 % незнакомой лексики;

в) с целью извлечения основной информации читать про себя (без использования словаря) впервые предъявляемые тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, содержащие до 5-8 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться или незнание которых не влияет на понимание основного содержания читаемого.

с) с целью извлечения частичной информации читать про себя в просмотрном режиме (без использования словаря) впервые предъявляемые частично адаптированные или неадаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы.

На сегодняшний день существует множество методик обучения чтению. Так, например, методика Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской основана на поэтапной работе с текстом [Маслыко,2000]. Они выделяют три этапа работы над текстом:

Предтекстовый – пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстом; актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Здесь необходимо соблюдать важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе интерес учащихся к тексту пропадет, поскольку ничего нового для себя они в этом тексте не найдут.

Текстовый – чтение текста отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной учащимся перед чтением самого текста. Объектом контроля

чтения должно быть его понимание (результата деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения.

Послетекстовый – использование содержания текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Для формирования навыков чтения и организации работы с текстами на разных этапах Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская предлагают разработанную систему упражнений [Маслыко,2000].

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Учащимся предлагаются задания в творческой обработке текста.

Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, то есть умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем.

Цель третьей группы упражнений – развить умения продуктивного характера, позволяющие учащимся использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение, и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от собственного лица».

Целью нашей работы является разработка заданий для развития и формирования компенсаторных умений чтения. Мы знаем, что формирование умений чтения осуществляется в рамках трех этапов работы с текстом, каждый из которых имеет свою конечную цель. Поэтому задания, предлагаемые на каждом этапе, должны соответствовать задачам этапа.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку "стратегии понимания". В них учитываются лексико-грамматические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое), скорость и необходимость решения определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения [23, с. 263].

Кроме того, обучаемые выполняют ряд упражнений с текстом, обеспечивающих формирование соответствующих конкретному виду чтения навыков и умений.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Наиболее целесообразными заданиями по работе над обучением изучающему чтению по являются:

Asking / Answering Question (вопросно - ответные упражнения) предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации.

Categorizing - деление на категории - группировка языковых или смысловых элементов согласно обозначенным категориям или определение этих категорий.

Close - заполнение пропусков - приём работы со связным текстом, в котором преднамеренно пропущено каждое  $n$ -е слово ( $n$  колеблется от 5 до 10).  
Задача учащихся - восстановить деформированный текст, подобрать пропущенные слова по смыслу, исходя из контекста или привычной сочетаемости слов.

Completing - упражнение на дополнение - приём работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста.

Correction - исправление - определение и корректировка языковых или содержательных нарушений в тексте.

Gap - filling - заполнение пробелов/ пропусков - приём работы, в основе которого лежит методика дополнения или восстановления недостающих языковых элементов.

Information Transfer - перекодирование информации - приём работы, заключающийся в переносе информации из одной формы её представления в другую, например, трансформация невербальную (картинка, жест, пр) или наоборот.

Jig - saw reading (listening) - “мозаика” - приём работы, основанный на разделении "банка информации", т.е. текста для чтения или аудирования. После ознакомления с определённой частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста.

Matching - соотнесение / сопоставление - приём работы, заключающийся в распознавании соотносящихся друг с другом вербальных и невербальных элементов, например, между картиной и предложением, словом и его определением, началом и концом предложения и т.д.

Mind - mapping - составление семантической карты - представление основных понятий обсуждаемой темы / проблемы в графически упорядоченном и логически связанном виде.

Multiple choice - множественный выбор - выбор правильного ответа из предложенных вариантов.

Reordering (Sequencing) - логическая перегруппировка / восстановление последовательности - перераспределение предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану. Результатом работы является воссозданный связный текст, серия картинок и т.д.

Translation - перевод – передача смысла на другом языке. При этом учащиеся должны принимать во внимание лингвистические и культурные особенности языка, на который делается перевод. Перевод может быть устным и письменным.

## **Выводы по главе I**

1. В данной работе была рассмотрена актуальность исследования, которая обусловлена тем, что введение компетентностной модели обучения иностранному языку диктует необходимость формирования у обучающихся компенсаторной компетенции, т.е. учащиеся должны обладать умениями и навыками, позволяющими компенсировать недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации.

2. Мы определили, что компенсаторные умения - это использование имеющегося иноязычного речевого опыта для преодоления трудностей общения, вызванных дефицитом языковых средств а также выявили различия между умением и навыком.

3. В ходе анализа научной литературы мы выяснили особенности обучения чтению, выделили виды чтения и виды заданий, которые необходимо применять при формировании компенсаторных умений чтения.

4. Целью нашей работы является разработка заданий для формирования компенсаторных умений чтения. Мы знаем, что работа с текстом осуществляется в три этапа (а) предтекстовый, б) текстовый, в) послетекстовый,) каждый из которых имеет свою цель. Именно поэтому задания, предлагаемые на каждом этапе, должны соответствовать задачам этапа.



## ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

### 2.1. Цель, задачи и условия проведения опытно – экспериментальной работы

Проанализировав актуальность исследуемой проблемы, мы пришли к выводу о том, что качественному формированию компенсаторных умений чтения, как одной из целей обучения иностранному языку в школе, уделяется недостаточно внимания. Создание необходимых условий в процессе обучения чтению учащихся будет способствовать формированию у и компенсаторных умений чтения.

Эксперимент – это комплексный метод исследования, который заключается в активном вмешательстве экспериментатора в учебный процесс с целью его изучения с заранее запланированными параметрами и их условиями.

Выделяют два типа эксперимента: лабораторный и естественный. Проведенное нами практическое исследование мы относим к естественному эксперименту, т.к. он проводился в реальных для испытуемых условиях с выделением контрольной и экспериментальной групп.

Согласно нашему предположению о том, что формирование компенсаторных умений чтения на старшем этапе у учащихся средней школы будет эффективно при применении специально разработанного ряда заданий, а сущность опытно-экспериментальной работы состоит в апробировании разработанных нами заданий, **целью** нашей экспериментальной работы явилась проверка достоверности выдвинутой гипотезы о том, что процесс обучения чтению будет протекать более успешно, если в ходе обучения чтению использовать разработанные нами задания, направленные на формирование и развитии компенсаторных навыков чтения, а учебный процесс выстроить в три этапа: ознакомительный, тренировочный и применительный.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы нами были сформулированы следующие **задачи** опытно-экспериментальной работы:

1. Определение этапов опытно-экспериментальной работы;
2. Выявление уровня сформированности компенсаторных умений чтения у учащихся на старшем этапе средней школы;
3. Выделение основных критериев проверки результатов опытно-экспериментальной работы;
4. Проверка достоверности наших предположений о ряде заданий, которые позволяют повысить уровень сформированности компенсаторных умений у учащихся.

При организации опытно – экспериментальной работы мы руководствовались следующими положениями:

1. Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в соответствии с утвержденной программой изучения английского языка на старшем этапе обучения в средней школе;
2. Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс в соответствии с целью и гипотезой работы;
3. Опытнo-экспериментальная работа была направлена на изучение эффективности разработанных заданий, целью которых явилось формирование компенсаторных умений при работе с текстом у учащихся старших классов средней школы.
4. Эксперимент был проведен среди учеников с одинаковым уровнем знаний.
5. Экспериментальная работа осуществлялась в 2016 году на базе МОУ Гимназии № 23 города Челябинска. В исследовании приняли участие 22 человека: учащиеся 10-В(1) и 10В(2) класса. Список учащихся предоставлен в таблице 1. ( См. Приложение 1)

Исследование проходило в три этапа, на каждом из которых решались свои задачи:

Таблица – 2. Задачи, методы и предполагаемые результаты констатирующего, формирующего и обобщающего этапов исследования

<b>Этапы опытно-экспериментальной работы</b>	<b>Задачи</b>	<b>Используемые методы</b>	<b>Предполагаемый результат</b>
1) констатирующий	1. выбор контрольной экспериментальной группы; 2. разработка критериев оценки сформированности компенсаторных умений чтения	Тестирование; Статистическая обработка; Анализ	1. выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ); 2. определены критерии оценки; 3. определен исходный уровень сформированности компенсаторных умений чтения;
2) формирующий	1. апробирование разработанных заданий в КГ;	Тестирование Анализ Систематизация Обобщение	Повышение качества работы с текстом
3) обобщающий	1. итоговое тестирование 2. анализ результатов опытно-экспериментальной работы.	Тестирование Анализ Систематизация Обобщение	Фиксирование более высокого уровня сформированности компенсаторных умений при работе с текстом в ЭГ.

По завершении каждого из этапов данного учебного эксперимента осуществлялось проведение контрольных срезов с целью выявления исходного, текущего и конечного уровней обученности учащихся.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения первой задачи констатирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы были

определены контрольная и экспериментальная группы. Выбор КГ и ЭГ осуществлялся на основе анализа успеваемости учащихся 10-В класса по предмету «английский язык». Основанием для такого выбора выступила итоговая оценка за 2015 учебный год. Результаты аттестации предоставлены в таблице 3.

Таблица – 3 Результаты аттестации по английскому языку 10-В(1) класса за 2015 год

<b>ФИО учащегося</b>	<b>Оценка</b>
Буйнова Дарья	3
Введенская Марина	4
Волкова Елизавета	3
Воложанина Вероника	5
Колесникова Арина	4
Коньшева Мария	3
Кожевников Илья	3
Примакова Екатерина	4
Сонина Диана	5
Сорокин Глеб	3
<b>Средний балл</b>	<b>3.7</b>

Таблица – 4 Результаты аттестации по английскому языку 10-В(2) класса за 2015 год

<b>ФИО учащегося</b>	<b>Оценка</b>
Баюмов Ильдар	4

Зиновьев Александр	4
Колченкова Татьяна	4
Ларина Ирина	3
Надькин Илья	4
Петухова Анна	5
Рогов Борис	3
Савкин Максим	3
Халилова Дарья	3
Шашлова Ольга	4
Шкурихин Арсений	3
Ярославцева Ольга	5
<b>Средний балл</b>	<b>3.75</b>

Количественный анализ выявил однородность этих групп, т.е. в обеих группах примерно равное количество учеников, примерно равный уровень знаний. Так как средний балл в группе 1 равен 3,6, а во 2 – 3.75.

Качественный анализ успеваемости показал следующее:

Таблица – 5.

<b>группа 1</b>	<b>группа 2</b>
«пятерок» – 2	«пятерок» – 2
«четверок» – 3	«четверок» – 5
«троек» – 5	«троек» – 5

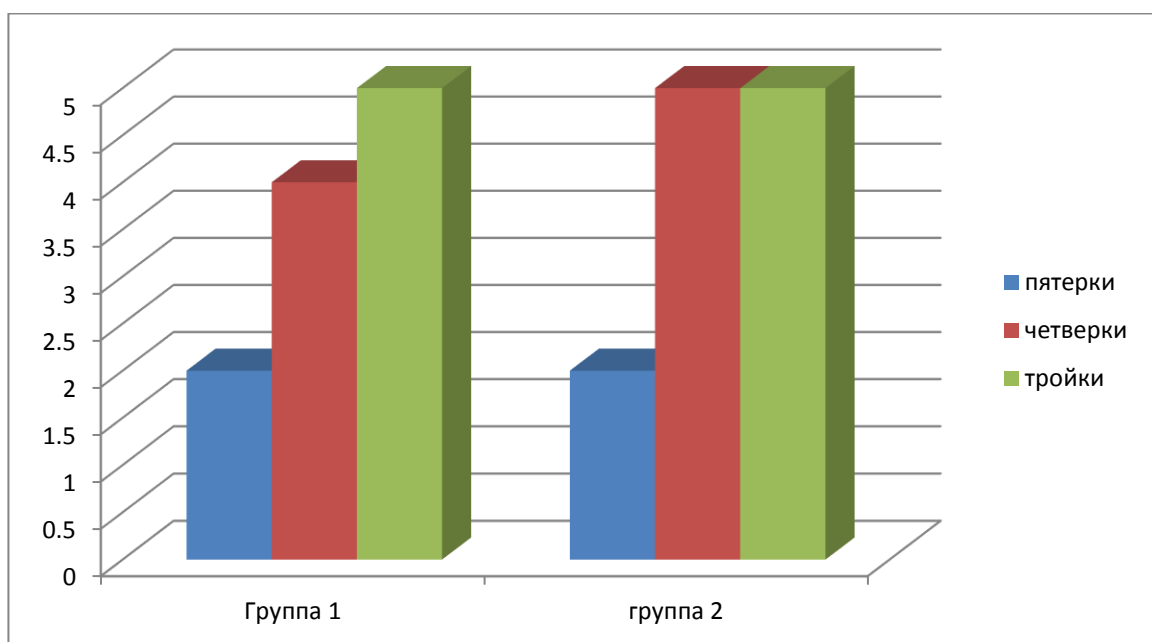


Рис. 1 Сравнительный анализ успеваемости в 10-В(1) и 10-В(2) классах.

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв, согласно итогам учебного года, в этих группах незначителен. Итак, экспериментальную группу составили учащиеся 10-В(1) класса, в которой была применена специальная методика, и которая выступала в роли контролирующей основы, позволяющей оценить эффективность примененной методики.

В экспериментальной группе опытно-экспериментальное обучение проводила автор данной работы Аникеенко Мария Константиновна, в контрольной группе – Ямбаева Эльвина Радиковна.

Были отобраны следующие умения для определения сформированности компенсаторных умений чтения:

- умение восстановить текст/речевую ситуацию по различным опорам;
- умение анализировать значения различных словообразовательных элементов;
- выделение основной информации и дополнение его уже известной;
- умение работать с языковым материалом;
- выделение опорных элементов лингвокультурного контекста;
- умение самостоятельно определять значения слова;
- умение выполнять эквивалентные замены;
- умение прогнозировать;

Для определения уровня сформированности компенсаторных умений чтения у учеников КГ и ЭГ на данном этапе был проведен нулевой срез. Был дан 1 текст и 10 дифференцированных, подстановочных, и трансформационных упражнений. Данный текст представлен в Приложении 2.

Каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале. Максимальное количество баллов – 50, минимальное – менее 25. Результаты теста представлены в таблице 6.

Таблица – 6. Результаты теста

<b>п/п</b>	<b>№ ЭГ</b>	<b>Результаты учащихся</b>	<b>Результаты учащихся КГ</b>
1		Буйнова Дарья – 30	Баюмов Ильдар– 34
2		Введенская Марина- 33	Зиновьев Александр– 35
3		Волкова Елизавета– 35	Колченкова Татьяна– 31
4		Воложанина Вероника- 42	Ларина Ирина – 35
5		Колесникова Арина- 34	Надькин Илья– 43
6		Конышева Мария- 29	Петухова Анна – 31
7		Кожевников Илья-31	Рогов Борис – 34
8		Примакова Екатерина- 33	Савкин Максим– 34
9		Сонина Диана- 43	Халилова Дарья – 35
10		Сорокин Глеб- 31	Шашлова Ольга – 37
11			Шкурихин Арсений – 41
12			Ярославцева Ольга – 30
<b>Средний балл</b>		<b>34,1</b>	<b>35</b>

Уровень сформированности компенсаторных умений чтения соответствует следующему количеству баллов:

- высокий – от 43 до 50 баллов.
- средний – от 26 до 42 баллов.
- низкий – от 0 до 25 баллов.

На основе анализа результатов теста было выявлено количество учащихся, имеющих высокий, средний и низкий уровень сформированности компенсаторных умений чтения. Таким образом, уровень сформированности компенсаторных умений чтения в ЭГ и КГ представлен в таблице 7.

Таблица – 7. Уровень сформированности умений самостоятельной работы с текстом учащихся по результатам тестирования

<b>Уровень</b>	<b>Количество учащихся ЭГ</b>	<b>Количество учащихся КГ</b>
Высокий	1	1
Средний	9	11
Низкий	0	0

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв в уровне сформированности компенсаторных умений чтения у учащихся этих групп невелик. Это позволило нам сделать вывод о том, что классы примерно равны по уровню сформированности этих умений.

Четвертая задача констатирующей части эксперимента заключалась в определении варьируемых и неварьируемых условий опытно-экспериментальной работы.

Под условием предполагается совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности.

В качестве *варьируемых условий* опытно-экспериментального обучения мы определили, что в КГ занятия будут проводится по традиционной



методике обучения чтению, а в ЭГ будет использоваться специально разработанный нами ряд упражнений.

К *неварьируемым условиям* мы отнесли:

1. изучение равного количества учебного материала для КГ и ЭГ;
2. постановка общих дидактических задач;
3. использование общих контрольных заданий для выявления уровня сформированности компенсаторных умений чтения;

Проанализировав результаты констатирующей части эксперимента, мы выяснили, что основная масса учащихся находятся на среднем уровне сформированности компенсаторных умений чтения.

Оценка эффективности внедрения разработанных нами заданий будет осуществляться с помощью формулы коэффициента оценки:

$$K(o) = K(\text{эг}) : K(\text{кг})$$

Где  $K(\text{эг})$  – средняя оценка полученная в ЭГ, а  $K(\text{кг})$  – средняя оценка, полученная в КГ. Значение коэффициента больше 1 будет свидетельствовать об эффективности предложенного ряда заданий.

## **2.2.Методика формирования компенсаторных умений чтения**

Для начала опытно-экспериментальной работы нам необходимо было познакомиться с учащимися классов, где будет проводиться эксперимент. В

исследовании приняли участие 10 учащихся 10-В(1) класса, средний возраст 15-16 лет, из них 7 девочек и 3 мальчика, и 12 учащихся 10В(2) класса, средний возраст также составляет 15-16 лет из них 9 девочек и 3 мальчика. Общий уровень успеваемости у учащихся довольно высокий, что свидетельствует о высокой степени развитости внимания, мышления и памяти, а также о целеустремленности и высокой работоспособности учеников.

Так как мышление – высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный процесс познания мира, свойственный только человеку, то очень важно уделять особое внимание развитию и исследованию развития мышления у детей на всех этапах обучения в школе. В процессе обучения совершенствуется как способность школьников формировать суждения, так и производить умозаключения. Суждения школьника развиваются постепенно от простых форм к сложным по мере овладения знаниями и более сложными грамматическими формами речи.

Актуальность нашей работы состоит в том, что лишь в подростковом возрасте в ходе обучения ученик начинает отмечать вероятность наличия или отсутствия какого-либо признака, той или иной причины, явления, что связано с пониманием того, что факты, события и действия могут быть следствием не одной, а множества причин.

К подросткам приходит умение правильно рассуждать, обосновывать и доказывать свое мнение более уверенно и правильно. И особенно интенсивно способность к рассуждению и доказательству, абстрактное мышление начинают развиваться с изучением широкого круга общеобразовательных предметов также в подростковом возрасте.

Таким образом, когнитивное развитие в этом возрастном периоде характеризуется развитием абстрактного мышления и использованием метакогнитивных навыков. Оба эти фактора в большой степени влияют как на широту и содержание мыслей подростка, так и на его способность к моральным рассуждениям.

Важно упомянуть о возникновении новых, отличающихся от свойственным ребенку способов познания окружающей действительности. В

этом вопросе авторы едины, и если мы проанализируем специфику учебных программ средней школы, переход в которую совпадает с началом подросткового возраста, то мы увидим, что их содержание значительно меняется. Психологические исследования подтверждают, что такие изменения в школьной программе основаны на определенных качественных и количественных новообразованиях, характеризующих мышление подростка и его видение мира.

Базовым учебным комплексом в исследуемом классе является Choices UpperIntermediate; издательство Pearson Education Limited; Russian Edition, под редакцией Michael Harris и Anna Sikorzynska. Choices UpperIntermediate представляет собой современный зарубежный методический комплекс, изданный в Англии, для обучения английскому языку, предназначенный для российских старшеклассников. Он содержит 10 тематических разделов, каждый из которых предполагает параллельное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму. Учебник красочно оформлен, содержит наглядные зрительные опоры (различные фотографии, репродукции произведений искусства, яркие рисунки, схемы), также в нем представлены как учебно-аутентичные, так и подлинно аутентичные материалы: очерки страноведческого и культурологического характера, отрывки статей из газет страны изучаемого языка.

Анализ упражнений, содержащихся в данном учебнике, продемонстрировал наличие следующих видов упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные, коммуникативные, поисковые, репродуктивные, условно-речевые. Наиболее распространенными заданиями стали подстановочные, поисковые и имитативные упражнения. Исходя из этого, мы сделали вывод, что учебник содержит недостаточное количество заданий и упражнений, необходимых для развития компенсаторных умений чтения. Большинство упражнений нацелено на развитие письменных, поисковых и грамматических навыков.

Исходя из современного подхода к образованию, нацеленного на формирование у обучающихся компенсаторной компетенции, мы

разработали свой ряд упражнений по формированию компенсаторных умений чтения.

Для того чтобы текст стал качественной основой для обучения *всем* видам речевой деятельности, особенно важно научить детей работать с текстом, в связи с чем необходимо уделять внимание на все 3 этапа работы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

## Bill Gates



William Henry Gates III (Bill) was born on October 28, 1955, in Seattle, Washington. Bill was the second of three children in an upper-middle class family. He enjoyed playing games with the family and was very competitive. He also loved to read. Bill became bored in public school so his family sent him to Lakeside School, a private school, where he excelled in math and science and did well in drama and English.

Gates became interested in computer programming when he was 13, during the era of giant mainframe computers. His school held a fund-raiser to purchase a teletype terminal so students could use computer time that was donated by General Electric. Using this time, Gates wrote a tic-tac-toe program using BASIC, one of the first computer languages. Later he created a computer version of Risk, a board game he liked in which the goal is world domination. At Lakeside, Bill met Paul Allen, who shared his interest in computers. Gates and Allen and two other students hacked into a computer belonging to Computer Center Corporation (CCC) to get free computer time but were caught. After a period of probation, they were allowed back in the computer lab when they offered to fix glitches in CCC's software. At the age of 17, Gates and Allen were paid \$20,000 for a program called Traf-O-Data that was used to count traffic.

In early 1973, Bill Gates served as a congressional page in the U.S. House of Representatives. He scored 1590 out of 1600 on the SAT and was accepted by Harvard University. Steve Ballmer, who became CEO of Microsoft after Bill retired, was also a Harvard student. Meanwhile, Paul Allen dropped out of Washington College to work on computers at Honeywell Corporation and convinced Gates to drop out of Harvard and join him in starting a new software company in Albuquerque, New Mexico. They called it Micro-Soft. This was soon changed to Microsoft, and they moved their company to Bellevue, Washington.

In 1980, IBM, one of the largest technology companies of the era, asked Microsoft to write software to run their new personal computer, the IBM PC. Microsoft kept the licensing rights for the operating system (MS-DOS) so that they earned money for every computer sold first by IBM, and later by all the other companies that made PC computers. Microsoft grew quickly from 25 employees in 1978 to over

90,000 today. Over the years, Microsoft developed many new technologies and some of the world's most popular software and products such as Word and Power Point. Although some have criticized Gates for using questionable business practices, he built Microsoft into one of the largest companies in the world. He has been described as brilliant but childlike, driven, competitive, intense, fun, but lacking in empathy.

Bill Gates is one of the richest men in the world. In 2012, his \$61 billion dollars in assets made him the world's second richest man according to Forbes Magazine. In 2006, Gates announced that he would cut back his involvement at Microsoft to spend more time on philanthropy and his foundation. The Bill and Melinda Gates Foundation supports many causes including the quest to eradicate Polio, fighting AIDS, malaria and tuberculosis; providing vaccinations for children; and even reinventing the toilet among many other things.

### **Предтекстовый этап.**

Так, *первый этап* умений работы с текстом предполагает наличие соответствующих упражнений, предназначенных для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видо-временными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой для формирования навыков прогнозирования.

Перед прочтением этого текста ученикам было предложено выполнить следующие задания:

**1. Look at the picture and try to guess who Bill Gates is?**

*A lawyer*

*A dentist*

*A computer programmer*

*An actor*

**2. What do you know about Bill Gates? Try to remember.**

**3. Read the international words and try to guess their meaning:**

Technology, computer, company, program, personal, vaccination, private.

**4. Try to guess the meaning of the words given:**

Unpopular, uncompetitive, brilliantly, supportive.

**5. Before reading the text complete the sentences with the words and phrases below:**

*Bored; to run; scored; technologies.*

- 1) Microsoft invented many new \_\_\_\_\_ and some of the world's popular software.
- 2) He became \_\_\_\_\_ in public school and his family sent him to Lakeside school.
- 3) IBM asked Microsoft to write software \_\_\_\_\_ their new personal computer.
- 4) He \_\_\_\_\_ 1590 out of 1600 on the SAT and was accepted by Harvard University.

**6. Paraphrase the following sentences paying attention to the underlined phrases.**

- 1) Bill became bored in public school so his family sent him to Lakeside School, a private school.
- 2) He scored 1590 out of 1600 on the SAT and was accepted by Harvard University.
- 3) He has been described as brilliant but childlike, driven, competitive, intense, fun, but lacking in empathy.
- 4) After a period of probation, they were allowed back in the computer lab.

Такого рода задания развивают языковую догадку учеников. Кроме того ученики имеют возможность оценить правильность своего ответа при дальнейшем чтении текста, что значительно повышает интерес к тексту. Также работа с лексикой необходима для снятия языковых трудностей во время чтения текста, что облегчит понимание содержания текста в целом.

**Текстовый этап.**

*Второй этап* связан предполагает использование различных приёмов извлечения информации и трансформаций структуры и языкового материала текста, направлен на формирование умений выводить суждения, оценивать, интерпретировать факты, изложенные в тексте. Основные действия, совершаемые учеником – поиск. На данном этапе ученикам были предложены различные коммуникативные установки на задания; при этом все они должны соответствовать следующим требованиям:

-они строятся на базе активной усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде;

-ответы на предваряющие вопросы не должны быть сведены к какому-то одному предложению из текста, а должны относиться к содержанию текста в целом;

-все вопросы должны представлять собой краткую интерпретацию текста.

Задания были направлены на развитие умений языковой догадки, работы с лексическим словарем, опознание специфических грамматических структур, стилистической и лингвистической интерпретации иноязычных языковых средств с точки зрения характеристики явления, раскрытия замысла текста, точки зрения автора, нахождение эквивалентных замен. При выполнении данных заданий мы использовали следующие приемы – поиск и выделение информации, оценка и интерпретация информации, иллюстрирование примерами, сравнение, трансформация, перевод текста.

**2. Write down synonyms for each of the adjectives in the text.**

**3. Change the following complex sentences into the simple ones without changing their meaning.**

- He scored 1590 out of 1600 on the SAT and was accepted by Harvard University.
- Bill became bored in public school so his family sent him to Lakeside School.
- His school held a fund-raiser to purchase a teletype terminal so students could use computer time that was donated by General Electric.
- Meanwhile, Paul Allen dropped out of Washington College to work on computers at Honeywell Corporation and convinced Gates to drop out of Harvard and join him in starting a new software company in Albuquerque, New Mexico.

**Задание 3. Explain the meaning of the following phrasal verbs and word combinations:**

*drop out, cut back, share smb's interests in, to build into.*

**Make up your own sentences using these phrasal verbs and word combinations.**



#### **Задание 4.**

**Use the prefixes un-,non-,ir- to the following words paying attention to the context.**

**Послетекстовый этап.** На третьем этапе приёмы разработанные задания направлены на выявление основных элементов содержания текста и на подготовку к монологическим и диалогическим высказываниям по данной теме. Происходит работа над смыслом текста, оценка качества и значения материала. На этом этапе очень важно умение учащегося грамотно аргументировать свой выбор или мнение.

Умение, развивающиеся на послетекстовом этапе – *понимание и комментарий широкого социокультурного контекста, представленного в тексте; формирование собственного отношения к описанным социокультурным феноменам.*

Для развития этих умений мы предложили ученикам воспроизвести информацию, содержащуюся в тексте, выразить свое к ней отношение. Мы использовали различные *приемы* – изложение, презентация информации; соотнесение информации со знанием и опытом.

#### **Задание 1. Answer the following questions.**

1. What is Bill Gates famous for?
2. Would you like to create your own company? What would it be like?
3. Would you like to be a programmer? Why or why not?
4. What helped Bill Gates to become a successful person?

Последние задания послетекстового этапа были направлены на *развитие умения комментирования лингвокультурного факта с точки зрения мировоззрения обучаемого.*

**Задание 2. Draw a cluster scheme of all the information about the famous person given in the text. Try to include as much details as possible. Retell the text with the help of this scheme.**

Финальным заданием была работа в парах по составлению диалогического высказывания, основанного на информации из прочитанного текста:

**Задание 3. Work in pairs. Make up a dialogue between a journalist and a famous person; a journalist and one of the member of Bill Gates' company.**

На каждое занятие с учениками ЭГ вводились элементы предложенного комплекса заданий, выполнялись различные упражнения, нацеленные на формирование каких-либо компенсаторных умений чтения. Задания предлагались на различных этапах занятия, в зависимости от его структуры. Материал для работы являлся либо текстом из учебника, либо дополнительным раздаточным материалом, связанным с текущей темой.

Таким образом, на примере работы с одним текстом мы показали, с помощью каких типовых упражнений можно сформировать компенсаторные умения чтения у учеников среднего общеобразовательного учреждения.

По окончании работы нами было проведено контрольное тестирование учеников ЭГ и КГ на определение итогового уровня сформированности компенсаторных умений чтения. Результаты тестирования рассмотрены в следующем параграфе.

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Как уже было отмечено в параграфе 1 данной главы, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствует о недостаточном уровне сформированности компенсаторных умений чтения у учеников. Для получения данных об уровне сформированности данных умений после экспериментального обучения на базе разработанных нами упражнений нами было проведено контрольное итоговое тестирование, целью которого было выявление уровня владения указанными умениями.

Учащимся контрольной и экспериментальной групп были предложены задания, аналогичные выполненным в течение констатирующего этапа по тексту «Bill Gates». Данный текст и комплекс заданий представлены в Приложении 3.

Сравнивая полученные данные, можно сделать вывод, что после проведения разработанного нами экспериментального обучения учащиеся экспериментальной группы лучше справились с заданием тестирования, улучшив свои результаты по сравнению со студентами контрольной группы.

Результаты нашего исследования по экспериментальной группе представлены в Таблице 8.

Таблица – 8. Результаты итогового тестирования в экспериментальной группе

<b>№ п/п</b>	<b>Результаты учащихся ЭГ</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Буйнова Дарья	37
2	Введенская Марина	43
3	Волкова Елизавета	39

4	Воложанина Вероника	48
5	Колесникова Арина	41
6	Коньшева Мария	36
7	Кожевников Илья	38
8	Примакова Екатерина	40
9	Сонина Диана	48
10	Сорокин Глеб	38
<b>Средний балл</b>		<b>40.7</b>

Средний балл по экспериментальной группе после проведенного экспериментального обучения по разработанному нами комплексу упражнений равен 40.7, то есть вырос на 6.6 баллов. Это говорит о повышении уровня развитости компенсаторных навыков чтения в экспериментальной группе и, соответственно, говорят об эффективности разработанного нами комплекса заданий.

Уровни сформированности самостоятельной работы с текстом в экспериментальной группе после проведения экспериментального обучения представлены в Таблице 9.

Таблица – 9. Количество учащихся ЭГ по уровню сформированности умений самостоятельной работы с текстом до и после проведения экспериментального обучения.

<b>Уровень</b>	<b>До апробации комплекса упражнений</b>	<b>После апробации комплекса упражнений</b>
Высокий	1	3

Средний	9	7
Низкий	0	0

Очевидны изменения в лучшую сторону, в частности увеличение числа учащихся с высоким уровнем развития компенсаторных умений чтения, и сокращение числа студентов со средним уровнем развития данных умений. Положительные изменения подтверждают эффективность разработанных нами заданий.

Теперь рассмотрим ситуацию в контрольной группе. В таблице 10 представлены результаты итогового тестирования учащихся контрольной группы.

Таблица – 10. Результаты итогового тестирования учащихся контрольной группы

<b>№ п/п</b>	<b>Ф.И. учащегося КГ</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Баюмов Ильдар	35
2	Зиновьев Александр	35
3	Колченкова Татьяна	33
4	Ларина Ирина	37
5	Надькин Илья	44
6	Петухова Анна	34
7	Рогов Борис	36
8	Савкин Максим	35
9	Халилова Дарья	37
10	Шашлова Ольга	38
11	Шкурихин Арсений	43

12	Ярославцева Ольга	32
<b>Средний балл</b>		<b>36.5</b>

Средний балл в контрольной группе оказался ниже, чем в экспериментальной. Это говорит о недостаточном росте уровня сформированности компенсаторных умений чтения. Уровни сформированности компенсаторных умений чтения в контрольной группе после проведения экспериментального обучения представлены в таблице 11.

Таблица – 11. Количество учащихся КГ по уровню сформированности компенсаторных умений чтения до и после проведения экспериментального обучения.

<b>Уровень</b>	<b>До апробации комплекса упражнений</b>	<b>После апробации комплекса упражнений</b>
Высокий	1	2
Средний	11	10
Низкий	0	0

Мы видим, что количество учащихся с низким уровнем сформированности умений равно 0, а количество учащихся со средним и высоким уровнем сформированности компенсаторных умений чтения не изменилось по сравнению с тестированием в начале проведения экспериментального обучения.

Анализ данных подтверждает, что уровень сформированности компенсаторных умений чтения после проведения экспериментального обучения с использованием предложенных нами заданий значительно лучше в ЭГ по сравнению с результатами в КГ.

Для определения эффективности примененного нами ряда заданий мы использовали метод математической статистики и рассчитали коэффициент по следующей формуле:

$$K(o) = K(\text{эг})/K(\text{кг})$$

Где  $K(\text{эг})$  – средняя оценка, полученная в ЭГ, а  $K(\text{кг})$  – средняя оценка, полученная в КГ. Значение коэффициента  $>1$  будет свидетельствовать об эффективности предложенного нами комплекса заданий.

$K(\text{эг})$  по результатам итогового тестирования составил 40.7, тогда как  $K(\text{кг})$  равен 36.5. Таким образом,  $K(o)$  равен 4.2, что является свидетельством эффективности предложенного нами комплекса заданий и говорит о том, что гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение.

## Выводы по Главе 2

Настоящая опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОУ Гимназии № 23 города Челябинска. В исследовании приняли участие 22 человека: учащиеся 10-В(1) и 10В(2) класса, среди которых на первом этапе была выделена контрольная (10В(1)) и экспериментальная (10В(2)).

Были определены условия эксперимента, состоящие в том, что при следовании одинаковой программе и участии в эксперименте примерно равного по знаниям, по возрасту и прочим показателям учащихся, в экспериментальной группе будет использоваться разработанные нами задания по развитию компенсаторных навыков чтения у учащихся старших классов. На обучающем этапе эксперимента разработанные задания активно внедрялись в программу занятий с ЭГ. Также нами были выделены уровни сформированности компенсаторных умений чтения, согласно которым были распределены учащиеся двух классов по результатам тестирования, а в конце эксперимента – по результатам контрольного тестирования.

Установленная при помощи формулы вычисления коэффициента эффективности разница в результатах ЭГ и КГ позволила нам на обобщающем этапе эксперимента сделать вывод об эффективности предложенного нами ряда заданий, и, следовательно, говорить о подтверждении выдвинутой нами в начале эксперимента гипотезы о том, что формирование и развитие компенсаторных навыков чтения у учащихся гимназии №23 проходит более эффективно при использовании в процессе обучения разработанных нами заданий.

Таким образом, цель и задачи нашей исследовательской работы были успешно достигнуты, а гипотеза подтверждена экспериментально.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эффективность процесса обучения чтению связана с уровнем сформированности у обучающихся компенсаторных умений чтения, т.е. умением использовать иноязычный речевой опыт для преодоления возникших трудностей общения, вызванных дефицитом языковых средств. Основным признаком сформированных компенсаторных умений чтения – способность изучающего применить те или иные способы преодоления проблемы недостатка знаний.

В ходе анализа научной литературы мы выяснили определение стратегии - общее направление учебной деятельности, определяющее обобщенный способ, систему действий и общий план в решении учебной познавательной задачи.

Выделяются следующие компенсаторные умения: использование паралингвистических (внеязыковые) средств, структуры текста, риторических приемов, понимать значение неизученных языковых средств на основе лингвистической и контекстуальной догадки; использовать переспрос для уточнения понимания; использовать перифраз/толкование, синонимы, эквивалентные замены для дополнения, уточнения, пояснения мысли и т.д.

Для развития компенсаторных умений чтения нами были разработаны задания, которые были апробированы на учащихся старших классов средней школы. Нами было проведено контрольное и итоговое тестирование в группах, выделенных, как контрольная и экспериментальная. Интерпретация и анализ результатов тестирования позволили нам сделать вывод о том, что использование предложенных заданий позволяет более эффективно развивать компенсаторные умения чтения у учащихся.

Таким образом, цель данной выпускной квалификационной работы, состоящая в разработке заданий, способствующих развитию компенсаторных умений чтения и их апробация в условиях экспериментального исследования была достигнута, что позволяет сделать вывод об эффективности предложенных нами заданий и в дальнейшем решить ряд учебных задач по формированию и развитию компенсаторных навыков чтения, возникающих в ходе учебной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку [Текст]/А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 151 с.
2. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку [Текст]/ И.М. Берман/ М.: Высшая школа, 1970. — 232 с.
3. Бим, И.Л. Обучение иностранному языку: поиск новых путей [Текст]/ И.Л. Бим// Иностранные языки в школе. – 1989.- №11- с. 14-16
4. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. Пособие / Б.В.Беляев. – М.: Просвещение, 2005.-354
6. Беляева, М.В. Текст как цель и средство обучения иностранному языку [Текст] / М.В. Беляева // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 16-20.
7. Воронин, Л.Г., Богданова, И.И. Догадка и ее физиологические механизмы [Текст]/ Л.Г Воронин., И.И Богданова. – 1971. №2.
8. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]: /И.Р. Гальперин. – М.: УРСС, 2005.
9. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. выс. пед. учеб. заведений [Текст]/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
10. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Академия, 2004. –234 с.

11. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]/ Н. Д. Гальскова. - Москва :Аркти-Глосса, 2000. - 97 с.
12. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст]/ Н.И. Гез, Г.М. Фролова.- М.:Академия, 2008. 256 с.
13. Гром, Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ Н.Е. Гром.- М., 1999. 315 с
14. Демьяненко, М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: учеб.пособие [Текст] / М.Я.Демьяненко.– М.: Дрофа, 2005. – 203 с.
15. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] /И.Я. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Изд. 2-е, дополн., доработ [Текст]/И.Я.Зимняя.– М.: Логос, 2002.
17. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]/ И.А. Зимняя.- М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
18. Иличкина, Е.В. Взаимосвязанное обучение чтению и говорению [Текст]/ Иличкина Е.В. Взаимосвязанное обучение чтению и говорению // Иностранные языки в школе. 2006. - №6. - С.48-52.
19. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы [Текст] / Е.П. Ильин. //Вопросы психологии. - 1986. - № 2.
20. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению [Текст]/ З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983
21. Колесник, И.И. Некоторые приёмы обучения чтению без словаря научно-популярной и политической английской литературы. Автореферат канд. дис. [Текст]/ И.И. Колесник. - М., 1968

22. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст]/ И.Л. Колесникова. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. — 224 с.
23. Коренева, М.Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе [Текст]/ М.Р. Коренева – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2009. – 185с.
24. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Мастерство, 2002. – 356 с.
25. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. М.: АРКТИ, 2002. 14-16 с.
26. Кулибина, Н.В. Художественный текст в лингводидактическомосмыслении: Дис. Доктора пед.наук. [Текст] / Н.В.Кулибина – М.,2001.
27. Левина, М.Д. Еще вопрос о роли чтения [Текст] / М.Д. Левина // Иностранные языки в школе. – 2010. – №4. –С. 20-24.
28. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия [Текст] / А.А.Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991, с. 88.
29. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология [Текст]/ Б.Р. Мандель. - Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 384 с.
30. Марьяновская, Е.Л. Взаимосвязанное формирование коммуникативной и учебной компетенции при обучении домашнему чтению студентов в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Марьяновская . – Тамбов, 2007 – 12.

31. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова, С.И. – 6-е изд., стереотип. – Мн., Высшая школа, 2000. - 522.
32. Маркова, Н.П. Богоявленская А.Е. формирование у учащихся общеучебных умений и навыков [Текст] / Н.П.Маркова.- Калининград, 1988.
33. Морозова, Н.Г. О понимании текста на уроках иностранного языка [Текст] / Н.Г. Морозова. – М.: Литера, 2001. – 354 с.
34. Неви́рко, Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка [Текст] // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. С. 280–285.
35. Нурминский, И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся [Текст] / И.И. Нурминский. - М., 1991.
36. Орловская, И. С. Личностно-деятельностная стратегия обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / И. С. Орловская. – Режим доступа : <http://www.nmc-penza.org/index.php/metod/in-yaz/749-lichnostnodeyatelnostnaya-strategiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku>.
37. Ощепкова, В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – [Текст] / В.В.Ощепкова.- М./СПб.: ГПОССА/КАРО, 2004, - 88
38. Пассов, Е. И. Упражнения как средства обучения [Текст] / Е. И. Пассов. – 1989
39. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – С. 67–85.

40. Пидкасистый, П.И., Коротяев, Б.И. Организация деятельности ученика на уроке [Текст] / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. с.84, 112.
41. Примак, В. В. Активные стратегии обучения иностранным языкам [Текст] / В. В. Примак // Русский язык за рубежом. - 2012. - № 2. - С. 91-94.
42. Рамза, Н. И. Тренинговые стратегии обучения иностранным языкам : зарубежный опыт [Текст] / Н. И. Рамза. // Известия Калининградского государственного технического университета. - 2007. - № 11. - С. 242-246.
43. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова, Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – (Б-ка учителя ин.яз.). – 287.
44. Розов, Н.Х. Педагогика высшей школы: учебное пособие для ВУЗов [Текст] / Н.Х. Розов, В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Юрайт, 2016. - 160
45. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. Т.1. – С.117
46. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Просвещение, 1998. – С. 49–64.
47. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Рапацевич Е.С. - Мн.: Современное слово, 2001. - С.689.
48. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е.Н. Соловова – М.: Просвещение, 2002. – С. 64-215.
- Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловова – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С.41-149.
49. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. - М., 1998.

50.Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.  
[Текст]/ С.Ф. Шатилов. Учебное пособие для студентов педагогических  
институтов. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.



Приложение к выпускной квалификационной работе по теме  
«РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ  
КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»

Выполнила:  
Студентка 54а/н группы  
Аникеенко Мария Константиновна  
Научный руководитель:  
Возгова Зинаида Владимировна,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры английского  
языка и МОАЯ

Список учащихся

Баюмов Ильдар

Буйнова Дарья

Введенская Марина

Волкова Елизавета

Воложанина Вероника

Зиновьев Александр

Колесникова Арина

Колченкова Татьяна

Коньшева Мария

Кожевников Илья

Ларина Ирина

Надькин Илья

Петухова Анна

Примакова Екатерина

Савкин Максим

Сонина Диана

Сорокин Глеб

Халилова Дарья

Шашлова Ольга

Шкурихин Арсений

Ярославцева Ольга

## **To Kill or Not to Kill**

Frank Remington had been born and raised in Sheridan, Wyoming. His father had been a violent man. Throughout his youth Frank was beaten and abused repeatedly, but he and those around him accepted such treatment as the natural order of things in a manly society. He attended the University of Wyoming. After graduation in criminal justice and serving in the army Frank returned home and got a job as deputy sheriff in a small town in eastern Wyoming. Marriage and two children, a boy and a girl, followed shortly.

Like his father, Frank was a violent man. He often beat his wife and children. He continued to wear his service revolver in the house and he had several rifles and shotguns. Frank's children, Dennis, 14 and Diane 16, were paralyzed with fear into good behavior.

As the years passed the town became terrorized by the deputy's ways. Young people were subject to rough treatment for the most minor offenses. His view was that if the parents failed to regulate the child's behavior it was up to him to do so.

Dennis Remington was a big disappointment to his father. A bookish boy, Dennis hated violence. Unlike his peers he never went out for sports, stay out late or drink alcohol. His favorite pastime was reading.

On one occasion Frank found Dennis reading on the front porch. In a nearby field Dennis' friends were playing football.

“Hey, Danny! Why don't you go play football?” Frank said.

“ No! I want to read.”

“God damn it! Go play ball! What are you, a fairy?” yelled the father to his son.

“Oh. Dad!” Dennis started to say. But he was slapped in the face again and again.

Diane came out onto the porch crying not to hurt Dennis but she got a slap and soon both kids were beaten on their own porch. Barbara, their mother, rushed out to complain but became a victim too. It was clear that Frank was out of control. The group of football players rushed to Remington’s house but was met by Frank holding a gun.

“What a monster!” Dennis heard from the fleeing boys.

That night Dennis lay upon his bed thinking. His father had gone off for a drink. Dennis called Diane into his room. Soon Barbara heard them argue.

Around midnight the family was awakened by the drunken noise. Barbara came out to help Frank but only received verbal abuse. Dennis waited till his father fell asleep, called Diane and both children went into the room where Frank lay on the sofa. His service revolver was still strapped to his waist.

“This is wrong!” Diane said. “We can’t do this! He’s our father.”

“He’s a monster! He will destroy us. The town, the family, all hate him. He’ll kill one of us some day. It’s better that he is gone!”

Dennis went to the gun cabinet, brought the gun and aimed it at his father’s head. Diane stood a little back with fear on her face and tears in her eyes. Dennis looked at his father who didn’t look all that evil lying there. Dennis cocked the gun and steadied his aim. Unable to gaze at the result of his action, Dennis looked up and saw his mother staring from the doorway with disappointment. He squeezed the trigger...

Next day – after Dennis had been locked up – the coroner’s office made an interesting discovery. Frank Remington, indeed had been shot in the head. But that had not been the cause of death. Actually, Frank had died an hour earlier from a massive heart attack. Dennis Remington had shot a dead body.

## **Tasks:**

### **I. Fill the gaps with the following words.**

violent, rifles and shotguns, treatment, victim, fell asleep, disappointment

1. His father had been a ... man.
2. He continued to wear his service revolver in the house and he had several ...
3. Young people were subject to rough ... for the most minor offenses.
4. Barbara, their mother, rushed out to complain but became a ... too.
5. Dennis waited till his father ... , called Diane and both children went into the room where Frank lay on the sofa.
6. Unable to gaze at the result of his action, Dennis looked up and saw his mother staring from the doorway with ... .

### **II. Put the phrases in the dialogue in correct order.**

“God damn it! Go play ball! What are you, a fairy?” yelled the father to his son.

“No! I want to read.”

“Oh. Dad!” Dennis started to say

“Hey, Danny! Why don’t you go play football?” Frank said.

### **III. Read the sentences and say TRUE or FALSE.**

1. Frank Remington had been born and raised in London, England.
2. Marriage and two children, a boy and a girl, followed shortly.

3. Like his mother, Frank was a kind man.
4. On one occasion Frank found Dennis dancing on the front porch.
5. Dennis waited till his father fell asleep, called Diane and both children went into the room where Frank lay on the sofa.
6. Next day – after Frank had been locked up – the coroner's office made an interesting discovery.

**IV. Make up 10 questions to the text.**

### **Living By The Sword**

When Cristina Sanchez told her parents that she wanted to become a bullfighter instead of a hairdresser, they weren't too pleased. But when she was eighteen her parents realized that she was serious and sent her to a bullfighting school in Madrid, where she trained with professionals. Since last July, Sanchez has been the most successful novice in Spain and is very popular with the crowds. After brilliant performances in Latin America and Spain earlier this year, Sanchez has decided that she is ready to take the test to become a matador de toros. Out of the ring, Sanchez does not look like a matador. She is casually elegant, very feminine and wears her long blond hair loose. She seems to move much more like a dancer than an athlete, but in the ring she is all power.

When she was fourteen, Sanchez's father warned her that the world of bullfighting was hard enough for a man and even harder for a woman. It seems he is right. "It really is a tough world for a woman", says Sanchez. "You start with the door shut in your face. A man has to prove himself only once, whereas I have had to do it ten times just to get my foot in the door."

In perhaps the world's most masculine profession, it would seem, strange if Sanchez had not met problems. But even though Spanish women won the legal right to fight bulls on equal terms with men in 1974, there are still matadors like Jesulin de Ubrique who refuses to fight in the same ring as her. Sanchez lives with her family in Parla south of Madrid, Her family is everything to her and is the main support in her life, "My sisters don't like bullfighting, they don't even watch it on TV, and my mother would be the happiest person in the world if I gave it up. But we get on well. Mum's like my best friend." When Sanchez is not fighting she has a tough fitness routine - running, working out in the gym and practicing with her father in the afternoon. By nine she is home for supper, and by eleven she is in bed. She doesn't drink, smoke or socialize. "You have to

give up a lot," says Sanchez. "It's difficult to meet people, but it doesn't worry me. Love does not arrive because you look for it."

Sanchez spends most of her year travelling: in summer to Spanish and French bullfights and in winter to Latin America. Her mother dislikes watching Sanchez fight, but goes to the ring when she can. If not, she waits at home next to the telephone. Her husband has had to ring three times to say that their daughter had been injured, twice lightly in the leg and once seriously in the stomach. After she has been wounded, the only thing Sanchez thinks about is how quickly she can get back to the ring. "It damages your confidence," she says, "but it also makes you mature. It's just unprofessional to be injured. You cannot let it happen." Sanchez is managed by Simon Casas, who says, "At the moment there is no limit to where she can go. She has a champion's mentality, as well as courage and technique."

### **Предтекстовый этап.**

#### **1. Read the headings.**

- Bullfighting is hard enough for a man and even harder for a woman.
- A champion's mentality.
- The family is everything to Sanchez
- An unusual choice

#### **2. Try to guess what the text is about.**

#### **3. Put the headings in correct order. Do not spend too much time on any one choice. Come back and check it later.**

### **Текстовый этап.**

#### **1. Read the questions first. What kind of text is it?**

*1). When Sanchez told her parents that she wanted to be a bull fighter they...*

- A. felt a little pleased.
- B. thought she was too young.
- C. thought she had a good sense of humour.
- D. were initially opposed to the idea.

*2). Sanchez thinks that...*



- A. living in today's world is difficult for a woman.
- B. bullfighting is a difficult career for women.
- C. it is almost impossible to succeed as a female bullfighter.
- D. women have to demonstrate their skills as much as male bullfighters do.

**3). *Sanchez's mother...***

- A. is everything to her family.
- B. prefers to watch her daughter on TV.
- C. supports her more than the rest of the family.
- D. would prefer Sanchez to leave the ring.

**4). *What does "it" in line 32 refer to?***

- A. the fitness routine;
- B. not socializing;
- C. giving up;
- D. smoking.

**5). *Sanchez doesn't socialize often because...***

- A. she doesn't like cigarettes and alcohol.
- B. her work takes up most of her time.
- C. she is worried about meeting people.
- D. it's too difficult to look for friends.

**6). *What does Sanchez think about after being injured?***

- A. her next chance to fight bulls.
- B. her abilities.
- C. her development.
- D. her skills.

**2. Skim-read the text.**

**3. Read over the questions and then scan the text to find where the answers can be found.** (E.g. What information in the text explains the parents' attitude? Which of the four choices offers information not mentioned in the text?)

**4 While reading the text, underline the parts which justify your answers.**

**5. Read the text and answer the questions.**

**Послетекстовый этап.**

**1. Read the sentences and say TRUE or FALSE.**

- a) Cristina Sanchez told her parents that she wanted to become a model.
- b) After brilliant performances Sanchez decided to take the test to become a matador de toros.
- c) She is casually elegant, very feminine and wears her long blond hair in a bun.
- d) Sanchez says: "You start with the door open in your face".
- e) Sanchez's sisters don't like bullfighting.
- f) Sanchez was injured several times.

**2. Make up 10 questions to the text.**